

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

ILDA GONÇALVES BATISTA

AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ
(2020-2021) PELOS AGENTES ESCOLARES: CONTRIBUTOS DA ANÁLISE
RELACIONAL BOURDIEUSIANA

PONTA GROSSA
2025

ILDA GONÇALVES BATISTA

AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ
(2020-2021) PELOS AGENTES ESCOLARES: CONTRIBUTOS DA ANÁLISE
RELACIONAL BOURDIEUSIANA

Tese apresentada para a obtenção do título de
Doutorado no Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa,
na linha de pesquisa “História e Políticas
Educacionais”.

Orientadora: Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira
Brandalise.

PONTA GROSSA
2025

Batista, Ilda Gonçalves
B333 Avaliação do Regime Especial de aulas não presenciais do Pará (2020-2021)
pelos agentes escolares: contributos da análise relacional bourdieusiana / Ilda
Gonçalves Batista. Ponta Grossa, 2025.
294 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise.

1. Educação. 2. Pandemia - Covid-19. 3. Regime especial - aulas não
presenciais. 4. Avaliação - políticas - programas. 5. Agentes escolares. I.
Brandalise, Mary Ângela Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III.T.

CDD: 371.26



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

ILDA GONÇALVES BATISTA

AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ (2020-2021) PELOS AGENTES ESCOLARES: CONTRIBUTOS DA ANÁLISE RELACIONAL BOURDIEUSIANA

Ponta Grossa, 24 de fevereiro de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Mary Ângela Teixeira Brandalise- UEPG (Presidente)

Profª Drª Marisa Schneckenberg - UNICENTRO

Profª Drª Silvana Stremel - UTFPR/UFPR

Profª Drª Simone de Fátima Flach - UEPG

Prof. Dr. Nívio de Campos - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Mary Angela Teixeira Brandalise, Professor(a)**, em 28/02/2025, às 09:02, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nívio de Campos, Professor(a)**, em 28/02/2025, às 09:09, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Simone de Fatima Flach, Professor(a)**, em 28/02/2025, às 09:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marisa Schneckenberg, Usuário Externo**, em 03/03/2025, às 11:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Stremel, Usuário Externo**, em 03/03/2025, às 11:09, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2418714** e o código CRC **B38BC2D3**.

24.000076795-8

2418714v6

Aos meus pais, Maria e José, por saírem do interior de
Cametá para buscar um caminho melhor para criar seus
filhos e por me proporcionarem uma base para seguir com
minhas escolhas. Amo vocês!

Ao meu querido Johnny, meu companheiro de vida,
amoroso, respeitoso e cuidadoso. Sou feliz em ter você
comigo!

A querida Suh, por me apresentar a pesquisa, por acreditar
no meu potencial quando eu ainda nem sabia que tinha,
por me mostrar como era possível conquistar coisas com
que eu nem sonhava.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à família, pelo carinho, apoio e compreensão. Não há palavras para expressar o quanto vocês são importantes em meu processo formativo!

Carinhosamente, aos meus pais, pelo afeto, cuidado e por não desistirem, diante dos atropelos da vida, de lutar por um futuro melhor para seus filhos. Aqui disponho todo meu respeito à minha mãe, que carrega os seus como um compromisso de vida não medindo esforços para estar presente em suas escolhas diárias, e ao meu pai, um guerreiro, que quando necessário se mostrou um exemplo de força para lutar pelos subsídios da vida.

Aos meus cinco irmãos, em especial, à minha irmã, carinhosamente, “Roka”, pela cumplicidade e parceria inabalável desde nossa infância, por se fazer presente quando eu precisei me afastar, por ser um suporte à nossa família cuidando dos nossos pais e sobrinhos.

Às sobrinhas, Pri, Carol, Ju, Jade, Aira e Jaqueline pelo carinho e conversas. Espero que minha experiência as inspire a serem mulheres fortes e independentes.

Ao meu amado Johnny, pelo apoio, carinho, cuidado, por estar sempre presente em minhas escolhas e por abster-se comigo em todas elas, por sempre me deixar à vontade para decidir sobre elas, por acreditar em mim até mesmo quando eu não acreditei, por me erguer todas as vezes que precisei. Sou feliz pela parceria e pelo relacionamento que construímos juntos.

À minha sogra, Dalva, pelo afeto e cuidado e, sobretudo, pelo apoio sempre que precisei.

À minha orientadora, a quem respeitosamente chamo de Prof. Mary, pela oportunidade e acolhida. Com você aprendi a olhar o novo como uma possibilidade de crescimento e a não me amedrontar diante de novas escolhas. Fez-me evoluir intelectualmente, mas, acima de tudo nos seus pequenos gestos, ensinou a reciprocidade, a generosidade e o amor ao próximo. É um exemplo de pessoa e profissional. Obrigada por tudo!

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela acolhida e apoio, aos professores Nívio e Simone Cartacho, que sempre demonstraram uma preocupação enorme com minha pessoa e dispuseram atenção às minhas peculiaridades.

Aos professores da banca, Dra. Marisa Schneckenberg, Dra. Silvana Stremel, Dra. Simone Flach e Dr. Nívio Campos, pelas importantes contribuições na ocasião do exame de qualificação.

Aos agentes escolares, gestores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas públicas do Pará, pela disponibilidade em participar da pesquisa. Sem vocês, sem nenhuma dúvida, esta tese jamais seria possível.

A rede pública de Parauapebas-Pa, pela oportunidade de conhecer e estudar o objeto de estudo desta tese, pois foi lá, enquanto docente, que observei uma nova realidade emergindo para as escolas, na qual as tecnologias digitais apresentavam-se como supostamente capazes de suportar remotamente relações humanas no contexto da pandemia da COVID-19.

Aos professores do curso, notadamente àqueles com que tive a oportunidade de conviver, Gisele Mason, Jefferson Mainardes, Maria Isabel, Maria Julieta, Nívio Campos, Rita de Cássia, Simone Flach e Suzana Soares, pelas leituras e conhecimentos compartilhados.

Aos colegas de curso, pelos momentos vividos, pelas angústias partilhadas e trocas de conhecimentos que auxiliaram na elaboração desta tese.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA, pelas importantes discussões realizadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter apoiado financeiramente a pesquisa.

Muitíssimo obrigada a todos e todas!

Alguns indivíduos conseguiram se libertar tão completamente das posições a eles atribuídas no espaço social que poderiam apreender este espaço como um todo e transmitir sua visão aos que eram prisioneiros da estrutura.

Karl Marx

RESUMO

BATISTA, I. G. Avaliação do regime especial de aulas não presenciais do Pará (2020-2021) pelos agentes escolares: contributos da análise relacional bourdieusiana. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Este trabalho apresenta a tese intitulada “Avaliação do regime especial de aulas não presenciais do Pará (2020-2021) pelos agentes escolares: contributos da análise relacional bourdieusiana”, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa “História e Política Educacionais”, tendo como objeto o regime especial de aulas não presenciais (REANP), política educacional objetivada na educação durante a pandemia da COVID-19 no estado do Pará (2020-2021). A pesquisa objetiva, em sentido geral, analisar o REANP quanto aos fundamentos que a embasaram a fim de compreender sua incorporação pela rede de ensino estadual do Pará e os seus desdobramentos no contexto escolar. De modo específico, busca 1) identificar os documentos, os agentes políticos e os valores prevalecentes na instituição do REANP como política educacional; 2) avaliar a incorporação do REANP e seus desdobramentos no contexto escolar; 3) verificar os indicadores de avaliação com relação a questões sociais e territoriais; e 4) apontar os efeitos gerados pelo REANP no contexto escolar. Os pressupostos que fundamentam a tese estão embasados no campo da Avaliação Educacional, tendo como referência principal as obras de Fernandes (2018a, 2018b, 2010) e Januzzi (2022, 2021, 2020, 2019, 2016, 2014, 2011), bem como os escritos de Pierre Bourdieu sobre ciência, Estado e educação (2021, 2020, 2018, 2014, 2013, 2011, 1989, 1983). Em âmbito metodológico, a pesquisa se delineia pela abordagem de pesquisa qualitativa com uso de análise documental das resoluções que regulamentam e orientam o ensino nos anos letivos de 2020-2021 no estado do Pará e a aplicação de questionários eletrônicos pela plataforma *Google Forms* com gestores, coordenadores pedagógicos e professores da rede estadual de ensino público do Pará. Os dados foram analisados segundo o método relacional fazendo uso da técnica de Análise de Correspondência Múltipla (ACM) de acordo com as categorias de percepção: campo, capital e *habitus*. As análises indicam que a política educacional estabelecida para orientar as escolas no período emergencial foi frágil e limitada ao visar somente manter as atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares ao passo que apenas indicou a adoção de ações pedagógicas com o objetivo de burocratizar o ensino ao direcionar às escolas o preparo e envio de material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, o registro de frequência dos alunos e das atividades pedagógicas com a finalidade única de integralizar cargas horárias e dias letivos estabelecidos na LDB. Dessa forma, os dados sugerem que o regime não ofereceu medidas concretas para que o direito à educação realmente fosse garantido a todos os estudantes paraenses, dado que, enquanto política educacional, agiu para agravar o aprofundamento das desigualdades estruturais da sociedade por meio de uma intensa precarização das instituições escolares e também pela fragilização do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Pandemia da COVID-19. Regime especial de aulas não presenciais. Avaliação de Políticas e/ou Programas. Agentes escolares.

ABSTRACT

BATISTA, I. G. Evaluation of the special non-classroom teaching regime in Pará (2020-2021) by school agents: contributions from bourdieusian relational analysis. 2025. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This work presents the thesis proposal entitled “Evaluation of the special regime of non-face-to-face classes in Pará (2020-2021) by school agents: contributions from Bourdieusian relational analysis”, carried out with the Postgraduate Program in Education, State University of Ponta Grossa, in the research line “History and Educational Policy”, which has as its object the special regime of non-face-to-face classes (REANP), an educational policy aimed at education during the COVID-19 pandemic in the state of Pará (2020-2021). The research aims, in a general sense, to analyze the REANP (design) in terms of its foundations in order to understand its incorporation (implementation) by the Pará state education network and its consequences (effects) in the school context. Specifically, it seeks to 1) identify the documents, political agents and prevailing values in the establishment of the REANP as an educational policy; 2) evaluate the incorporation of the REANP and its developments in the school context; 3) verify the evaluation indicators in relation to social and territorial issues; and 4) point out the effects generated by the REANP in the school context. The assumptions underpinning the thesis are based on the field of Educational Assessment, with the main reference being the works of Fernandes (2018a, 2018b, 2010) and Januzzi (2022, 2021, 2020, 2019, 2016, 2014, 2011), as well as Pierre Bourdieu's writings on science, the state and education (2021, 2020, 2018, 2014, 2013, 2011, 1989, 1983). In terms of methodology, the research is based on a qualitative research approach using documentary analysis of the resolutions that regulate and guide teaching in the 2020-2021 school years in the state of Pará and the application of electronic questionnaires through the google forms platform with managers, pedagogical coordinators and teachers from the state public education network in Pará. The data was analyzed according to the relational method using the Multiple Correspondence Analysis (MCA) technique according to the categories of perception: field, capital and habitus. The analyses indicate that the educational policy established to guide schools during the emergency period was fragile and limited as it only aimed to maintain pedagogical activities without the presence of students and teachers on school premises, while it only indicated the adoption of pedagogical actions with the aim of bureaucratizing teaching by directing schools to prepare and send easily accessible study and learning material, record student attendance and pedagogical activities with the sole aim of completing established workloads and school days. In this way, the data suggests that the regime did not offer concrete measures to ensure that the right to education was really guaranteed to all students in Pará, given that as an educational policy it acted to aggravate the deepening of structural inequalities in society by intensifying the precariousness of school institutions, but also by weakening teaching and learning.

Keywords: Education. COVID-19 pandemic. Special non-classroom teaching regime. Evaluation of Policies and/or Programs. School staff.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Regiões de Integração do estado do Pará	64
Figura 02 – Ranking IDHM do país.	73
Figura 03 – Evolução das proporções de extremamente pobres, pobres e vulneráveis à pobreza na UF Pará, 2016-2021	77
Figura 04 – Perfil dos agentes da amostra segundo sexo/gênero, cor/raça, idade, estado civil, filhos e religião	89
Figura 05 – Decomposição da inércia total dos 21 eixos gerados pela ACM.....	141
Figura 06 – Mapa de fatores das variáveis com as categorias que mais contribuem para o plano fatorial formado pelos eixos 1 e 2.....	145
Figura 07 – Mapa de fatores individuais	148
Figura 08 – Projeção das categorias suplementares no plano fatorial formado pelos eixos 1 e 2	152
Figura 09 – Elipses de concentração e subnuvens resultante da partição da nuvem de indivíduos conforme as categorias da variável “OM” para o plano 1:2.....	156
Figura 10 – Mapa de fatores das variáveis com as categorias ativas que mais contribuem para o plano fatorial formado pelos eixos 3 e 4.....	159
Figura 11 – Mapa de fatores individuais	161
Figura 12 – Projeção das categorias suplementares no plano fatorial formado pelos eixos 3 e 4	165
Figura 13 – Elipses de concentração resultantes da partição da nuvem de indivíduos conforme as categorias da variável “Raça”.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Participação da população ocupada por sexo no Brasil, Região Norte e UF Pará, 2020-2021.....	66
Gráfico 02 – Rendimento médio real (R\$) de pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas no Brasil, Região Norte e Pará, 2020-2021.....	67
Gráfico 03 – Proporção de pessoas em situação de pobreza no Brasil, Região Norte e UF Pará, 2015-2021.....	68
Gráfico 04 – Identificação do nível de instrução pai/mãe dos agentes escolares que responderam ao questionário da pesquisa.....	90
Gráfico 05 – Nível de instrução dos agentes escolares que participaram da amostra da pesquisa respondendo ao questionário eletrônico.....	92
Gráfico 06 – Identifica a Unidade Regional de Ensino (URE) do estado do Pará em que os agentes da pesquisa estão lotados.....	93
Gráfico 07 – Identifica o tempo de serviço dos agentes escolares na rede estadual de ensino.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Descrição das variáveis e categorias de análise da ACM.....	135
Quadro 02 – Variáveis suplementares que melhor explicam a distância entre os indivíduos no plano 1:2.....	155
Quadro 03 – Variáveis suplementares que melhor explicam a distância entre os indivíduos no plano 3:4.....	166
Quadro 04 – Respostas dos agentes escolares à questão: Na sua opinião a definição do REANP foi satisfatória para atender a demanda educacional no período da pandemia da COVID-19?.....	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – População economicamente ativa, ocupada e taxa de ocupação no Brasil, Região Norte e UF Pará, 2020-2021	65
Tabela 02 – Índice de Gini da renda do emprego formal por RI, 2020-2021	67
Tabela 03 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental e médio na UF Pará e Regiões de Integração, 2019-2021.	69
Tabela 04 – Fluxo escolar por faixa etária na UF Pará, 2017-2021.	74
Tabela 05 – Taxas de distorção idade-série nos ensinos fundamental e médio e taxas de evasão nos ensinos fundamental e médio na UF Pará, 2015-2021	75
Tabela 06 – Escolaridade da população adulta de 25 anos ou mais de idade da UF Pará.....	75
Tabela 07 – Unidades Regionais de Educação da SEDUC/PA nos municípios do Estado do Pará	85
Tabela 08 – Identificação da profissão dos pais dos agentes escolares que responderam ao questionário da pesquisa.....	91
Tabela 09 – Identificação da profissão das mães dos agentes escolares que responderam ao questionário da pesquisa.....	91
Tabela 10 – Autovalores, porcentagem da variância e porcentagem acumulada dos eixos da ACM.....	139
Tabela 11 – Coordenadas e contribuições das modalidades ativas para os quatro primeiros eixos da ACM.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	Análise de Correspondência Múltipla
ACP	Análise de Componentes Principais
ACS	Análise de Correspondências Simples
ADUFPA	Associação dos Docentes da UFPA
AGD	Análise Geométrica de Dados
ALEPA	Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado do Pará
AND	Operador Booleano
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APL	Academia Paraense de Letras
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPEDISA	Centro de Estudos e Pesquisas de Direito Sanitário
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação de Belém
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comitê Operativo de Emergência
CONNECTA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais no contexto Educacional Amazônico
CONNECTAS	Conectas Direitos Humanos
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação

COP 27	Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2022
COP 30	Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas de 2025
COVID-19	Doença transmitida pelo coronavírus SARS-CoV-2
CP	Conselho Pleno
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
EaD	Educação à Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ER	Ensino Remoto
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de importância Nacional
FAED	Faculdade de Educação
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
FEE	Fórum Estadual de Educação do Pará
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIDESA	Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia
FIESPA	Escola de Reitores do Estado do Pará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências
GEPIDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidade e Inclusão
GEPPEA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação
GPIGO	Grupo de Pesquisa em Inovação e Gestão organizacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Atlas do Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

MEC	Ministério da Educação
MPV	Medida Provisória
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OR	Operador Booleano
PA	Pará
PARLAMAZ	Parlamento Amazônico
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PEA	População Economicamente Ativa
PF	Polícia Federal
PIN	Programa de Integração Nacional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
PPGCLC	Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REANP	Regime especial de aulas não presenciais
RI	Regiões de Integração
RMB	Região Metropolitana de Belém

SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SECTET	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica
SEDUC	Secretaria de Educação
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino
SINTEPP	Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual do Paraná
UF	Unidade de Federação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URE	Unidades Regionais de Educação
USE	Unidades SEDUC na Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	28
1.1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	28
1.1.2 Abordagens de avaliação e a avaliação de políticas e/ou programas voltadas por/para uma agenda social.....	39
1.2 ANÁLISE RELACIONAL NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E/OU PROGRAMAS EDUCACIONAIS	42
1.2.1 Conceitos estruturantes da análise relacional: campo, capital e <i>habitus</i>	50
1.3 ESTADO E INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO MECANISMO DE REFORÇO DAS SANÇÕES OBJETIVAS DO MUNDO SOCIAL	53
CAPÍTULO 2 – ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	58
2.1 ABORDAGEM DE PESQUISA	58
2.1.1 Procedimentos de coleta de dados	60
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO EMPÍRICO.....	63
2.3 UNIVERSO DA PESQUISA	84
2.4 PERFIS DOS AGENTES DA PESQUISA	88
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	95
2.6 COMPROMISSO ÉTICO	101
CAPÍTULO 3 – POLÍTICA DE REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS (REANP) DO PARÁ.....	104
3.1 CONTEXTOS, ASPECTOS POLÍTICOS, AGENTES, CRENÇAS E VALORES PREVALECENTES NA INSTITUIÇÃO DO REANP COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	104
3.2 O REANP COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUBJACENTE NOS DIRECIONAMENTOS DA POLÍTICA.....	126
CAPÍTULO 4 – ABORDAGEM RELACIONAL DOS DADOS PELA ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA (ACM).....	134
4.1 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	134
4.1.1 Classificação dos Dados no Software Rstudio	138
4.1.2 Interpretação das dimensões de análise – quadrante 1:2	144
4.1.3 Interpretação das dimensões de análise – quadrante 3:4	158
CAPÍTULO 5 – O REANP AVALIADO POR AGENTES ESCOLARES: OS NÓS CRÍTICOS E AS MUDANÇAS NO ESPAÇO EDUCACIONAL	170
5.1 IMPLEMENTAÇÃO DO REANP NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARÁ.....	170
5.2 OS LIMITES DO REANP NO CONTEXTO ESCOLAR.....	176
5.2.1 Os desdobramentos do REANP no contexto escolar.....	183
5.3 OS EFEITOS DO REANP NA REALIDADE EDUCACIONAL.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192

REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICE A – QUADRO DE PUBLICAÇÕES DA REVISÃO DA LITERATURA CONFORME TIPO DE PUBLICAÇÃO	219
APÊNDICE B – QUADRO DE PUBLICAÇÕES DA REVISÃO DA LITERATURA CONFORME CATEGORIAS E TEMAS DE PUBLICAÇÃO	221
APÊNDICE C – QUADRO DE PUBLICAÇÕES QUE ANALISAM A POLÍTICA DE AULAS NÃO PRESENCIAIS NO BRASIL (2020-2021).....	225
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	227
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	238
APÊNDICE F – TERMO COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO E MANUSEIO DE DADOS	241
APÊNDICE G – TABELAS DE OBSERVAÇÕES E CRUZAMENTOS SIMPLES PARA VERIFICAÇÃO DA ACM	243
APÊNDICE H – MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1	253
APÊNDICE I – MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2	261
ANEXO A – PARECER DO CEP.....	269
ANEXO B – PARECER SEDUC/PA.....	275
ANEXO C – RESOLUÇÃO CEE/PA Nº 102, DE 19 DE MARÇO DE 2020	279
ANEXO D – RESOLUÇÃO CEE/PA Nº 20, DE 18 DE JANEIRO DE 2021	283
ANEXO E – RESOLUÇÃO CEE/PA Nº 131, DE 24 DE JUNHO DE 2021	291

INTRODUÇÃO

O contexto derivado da pandemia da COVID-19¹ no Brasil, em março de 2020, pressionou toda a estrutura social a transformar sua rotina e aderir o uso das tecnologias em muitas de suas atividades para promover o distanciamento social das pessoas e salvar vidas, já que o isolamento domiciliar foi a medida adotada mundialmente para evitar a proliferação do vírus até o uso da vacina. Esta nova realidade exigiu respostas dos órgãos educacionais federais, estaduais e municipais no sentido da adoção de medidas urgentes que pudessem garantir o direito à vida e a educação. A alternativa apresentada pelos governos foi o “Ensino Remoto” (ER), uma forma de ensino sem a presença de alunos e professores na escola, mediado ou não pelas tecnologias, de modo on-line ou off-line. Essa “nova” configuração do ensino aos moldes remotos foi sustentada na justificativa da necessidade do cumprimento do calendário letivo daquele ano, na garantia do acesso à educação e na permanência dos estudantes nas escolas e do direito à vida conforme dispõe a legislação brasileira.

O ER foi estabelecido no Brasil pela Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020 (Brasil, 2020a), convertida a posteriori na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020b). Ambos os documentos definiram normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais durante o estado de calamidade pública proporcionado pela pandemia da COVID-19. Para a implementação dos dispositivos destes atos legislativos, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituíram, pela Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, as Diretrizes Nacionais orientadoras das normas educacionais durante o período da pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020c). Além desses dispositivos, houve outros, como o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020d), o Parecer CNE/CP nº 9/2020 (Brasil, 2020e) e o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020f), que orientaram os rumos da educação nesse período tão difícil que foi a pandemia.

¹ A pandemia da COVID-19 foi uma emergência de saúde pública que acometeu a população mundial em dezembro de 2019, proliferando-se mais intensamente pelo mundo em 2020 e 2021 e tornando-se frequente até os dias atuais. A COVID-19, como foi denominada a doença em seres humanos, é transmitida pelo coronavírus SARS-CoV-2 e causa síndrome respiratória aguda grave. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus era um problema internacional em 30 de janeiro de 2020 pela necessidade de aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus (OPAS/OMS, [2020]). No Brasil, o primeiro caso da doença foi registrado em março de 2020. Quando finalizo esta tese, 11 de fevereiro de 2025, cerca de 39.159.380 pessoas haviam sido infectadas pelo vírus no país. Destes casos, 714.959 pessoas vieram a óbito, uma letalidade de 1,8%, segundo o Ministério da Saúde (Brasil, 2025). A OMS declarou o fim da pandemia da COVID-19 como emergência sanitária global em 05 de maio de 2023, alertando que o vírus se classifica agora como “problema de saúde estabelecido e contínuo” (Laboissière, 2023). É necessário acrescentar que se utiliza a grafia em maiúsculo por ser a forma usada pela OMS, a saber COVID-19.

Com base nesses atos normativos, o Governo do Estado do Pará, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE/PA) e da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA), decidiu estabelecer o regime especial de aulas não presenciais (REANP)² como política educacional no âmbito de todo o Sistema de Ensino do Pará. O REANP foi estabelecido pela Resolução CEE/PA nº 102, de 19 de março de 2020, que orienta, em caráter excepcional, a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares devido às medidas de enfrentamento à COVID-19 no estado do Pará (Pará, 2020a). Além dessa normativa, o CEE/PA promulgou, em 18 de janeiro de 2021, a Resolução CEE/PA nº 020, definindo as Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP nº 2/2020 (Pará, 2021a). Em caráter complementar, o CEE/PA resolve decretar, em 24 de junho de 2021, a Resolução CEE/PA nº 131, com normas especiais para os anos letivos de 2021/2022 no Sistema Estadual de Ensino do Pará (Pará, 2021b).

Nesse sentido, observa-se que essas normativas educacionais nascem como respostas emergenciais a um contexto difícil na educação propiciado pela pandemia da COVID-19. Nele a escola, que está inserida nessa sociedade e nessa situação pandêmica, precisou se reinventar diuturnamente para atender as exigências dessa “nova” forma de ensinar. Mas não podemos desconsiderar que se adaptar rapidamente nessas condições foi extremamente difícil e muito problemático. Logo, a realidade de uma pandemia mundial que vivemos, em que milhares de vidas foram e estão sendo perdidas para a COVID-19, nos convida a fazer uma reflexão sobre: O que aconteceu no espaço educacional? Como políticas educacionais foram pensadas para esse contexto, por quais agentes e a partir de que valores? Quais encaminhamentos foram dados para as escolas seguirem as atividades escolares? Como esses encaminhamentos se desdobraram no contexto escolar e quais efeitos proporcionaram? Para onde essas políticas estão direcionando a educação pública?

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada tem por *objeto de estudo* o regime especial de aulas não presenciais (REANP) do estado do Pará³. Consideramos que realizar esse estudo com um olhar voltado para o espaço da política é essencialmente importante, uma vez que pode

² É importante elucidar que a Resolução CEE/PA nº 102/2020 não define a nomenclatura REANP para o regime especial de aulas não presenciais. O uso foi uma decisão nossa no sentido de facilitar a chamada da política no decorrer do texto da tese.

³ Nesse estudo, utiliza-se o termo regime especial de aulas não presenciais (REANP) ao invés de Ensino Remoto devido a ser a definição dada pelo CEE/PA, através da Resolução nº 102/2020, às atividades educacionais remotas. Optou-se por fazer uso dessa expressão por entendermos que se trata do discurso oficial expresso na política educacional e que, portanto, empregar a designação Ensino Remoto seria normalizar um termo popularizado como “emergencial”, mas que foi criado para atender uma demanda pública em determinado período social.

revelar apontamentos relevantes sobre políticas criadas, incorporadas e objetivadas na educação em momentos difíceis e inesperados como a do contexto proporcionado pela pandemia da COVID-19, assim como apontar indícios sobre os rumos que a educação tomou nesse cenário. Ressalta-se a necessidade de investigar: Como o REANP foi pensado e incorporado na rede de ensino pública do Pará? Quais os encaminhamentos foram dados pelo REANP às escolas da rede estadual do Pará? Isso porque parece que as orientações advindas dessa política educacional emergiram desdobramentos no espaço educacional com consequências sérias à educação dos estudantes das escolas públicas paraenses⁴.

A necessidade de estudar e compreender melhor o REANP nasce da minha prática enquanto docente de uma rede pública de ensino da Educação Básica no município de Parauapebas, estado do Pará, quando observei que o cenário vivido no contexto da pandemia da COVID-19 emergiu uma nova realidade para as escolas no qual as tecnologias digitais apresentavam-se como supostamente capazes de suportar remotamente relações humanas. Notou-se ainda que esse acontecimento de saúde pública desestruturou não só as escolas, mas também toda a normalidade social, levando governos, empresas e pessoas a adotar formas de viver e trabalhar configuradas a uma realidade em que as atividades humanas precisavam se realizar remotamente para preservar vidas.

Esse conjunto de mudanças deixou as instituições sociais e as pessoas, sobretudo, gestores, coordenadores pedagógicos, docentes, pais e alunos, sem opção de escolher formas outras de funcionamento em virtude de que a necessidade no momento era o distanciamento e o isolamento social para preservar o maior número de vidas possível. Adequar-se não somente à mudança de espaço de escolarização, mas também a novos processos de trabalho, de ensino e de aprendizagem de uma hora para outra os obrigou a fazer educação sobre tempos e espaços digitais em seus domicílios, o que, em sua grande maioria, foi feito com pouca estrutura e sem qualificações técnicas e pedagógicas adequadas para isso. Nesse contexto, o ensino, a aprendizagem e a continuidade do ano letivo passaram a não depender do espaço e dos recursos

⁴ Inclusive direcionou para a aprovação da lei 10.820 publicada em 19 de dezembro de 2024, que trata da carreira dos professores e da rede estadual de ensino. A lei unificou 68 artigos do sistema de leis aplicáveis ao ensino público estadual promovendo a revogação de várias leis estaduais, abrindo brecha para duas mudanças principais: 1) substituição do ensino presencial pelo ensino a distância em algumas regiões remotas do Pará; 2) destituição de direitos da carreira docente ao retirar a progressão automática de carreira e promover alterações na jornada e na remuneração dos professores sem discussão. Contudo, após resistência da categoria e das populações indígenas, em 10 de fevereiro de 2025, o governador do estado do Pará assina compromisso para que a lei seja revogada. A decisão ocorreu depois de a Apib ter iniciado uma ação junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) pedindo que a lei fosse considerada inconstitucional. O Ministério Público Federal (MPF) também oficiou o Ministério da Educação (MEC) para que o governo federal interferisse na controvérsia.

da escola, mas da capacidade de adaptação dos professores, dos alunos e de seus familiares às novas demandas digitais.

Estudos demonstram que o efeito dessas mudanças abruptas na educação reafirmou a tendência de corrosão da educação pública no Brasil, ao passo que evidenciou o desmonte das políticas educacionais e revelou um processo intencional, consciente ou não, de precarização da educação sob a justificativa de mostrar-se como a fórmula mais eficaz para salvar vidas no país (Costa, 2020; Costa; Carmo, 2020; Costa; Silva; Arrais Neto, 2021; Hage; Sena, 2021; Santos; Batista; Santos, 2020). Os estudos sugerem que a pandemia da COVID-19 agravou os problemas educacionais ao estabelecer o ER como alternativa para atender aos objetivos da educação, tendo em vista que sua viabilidade no país deveria ter sido discutida devido à complexidade social, econômica e tecnológica em que se encontram os estudantes brasileiros (Costa, 2020; Costa; Carmo, 2020; Costa; Silva; Arrais Neto, 2021; Hage; Sena, 2021; Santos; Batista; Santos, 2020).

Observa-se, portanto, que os efeitos da pandemia da COVID-19 têm sido enormes, não só na economia e na saúde, mas também na vida das pessoas, em seus trabalhos e nas instituições escolares, que viram continuamente seu espaço institucional esvaziar-se, afastando seus sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem. Nas escolas a necessidade do isolamento e do distanciamento social impactou tão fortemente o ensino presencial que houve a necessidade de implementar uma política educacional específica para o contexto tão atípico de fechamento e abertura de escolas não só no estado do Pará, mas também em todo o Brasil, ou melhor, no planeta como um todo. Além disso, o espaço educacional foi um dos primeiros a suspender a presença física de pessoas no seu ambiente e um dos últimos espaços sociais a normalizar as atividades presenciais por conta dos complexos processos envolvidos para essa retomada segura de todos os envolvidos com a educação.

Compreender esse cenário é necessário, uma vez que, para Antunes (2022), a educação na pandemia apresenta-se como um grande tema de pesquisa entre os anos de 2020 e 2021, tendo em vista que pesquisadores e pesquisadoras se debruçaram, de forma ampla, a estudar os efeitos da pandemia da COVID-19 na educação frente aos mais variados temas de pesquisa. Desse modo, ao nosso ver, o REANP do Estado do Pará deve ser analisado, haja vista que, num momento histórico marcado por tantas transformações, muitas delas ainda em curso, pensamos que a inserção desse debate é essencialmente relevante para compreender como políticas são desenhadas, incorporadas e avaliadas no contexto escolar e quais seus desdobramentos na realidade educacional.

Além da atuação profissional no campo da educação como professora, a formação acadêmica contribuiu para a escolha do tema, pois, ainda na graduação em Pedagogia e a posteriori no Mestrado em Educação e Cultura (PPGEDUC), cursados ambos na Universidade Federal do Pará (UFPA), tive como objeto de estudo Políticas Educacionais de inserção tecnológica na escola. Além disso, a participação nos estudos, nas discussões e nas pesquisas no âmbito dos Grupos CONECTA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais no contexto Educacional Amazônico) e GEPPEA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação) também foi e tem sido um importante fator para aproximação com o objeto de estudo.

Considerando tudo isso e o desejo em continuar os estudos sobre a abordagem de políticas educacionais no Doutorado, é que a pesquisadora propôs desenvolver esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de História e Política Educacionais. Contudo, para analisar a política educacional, foi necessário considerar o contexto em que estávamos vivendo na educação no período em que ingressei no Programa, em março de 2021, políticas educacionais com regime de aulas não presenciais, ensino remoto, trabalho docente em *home office*, aulas em plataformas digitais e alunos estudando em seus domicílios. Desse modo, a proposta surge da necessidade de a pesquisadora querer entender como essa política foi pensada para o contexto escolar, que questões foram consideradas, quais orientações foram dadas para efetivar o ensino remoto e quais seus efeitos e suas implicações nas escolas públicas.

Outro aspecto importante que contribuiu para definir este objeto de estudo foi a revisão da literatura, pois, por meio dela, identificou-se muitos trabalhos versando sobre o ER nos mais variados temas, mas poucos estudos abordando especificamente a análise da política educacional e nenhum que tratasse da avaliação do REANP. O levantamento das produções acadêmicas foi realizado em 2020, 2021 e 2022 nas principais bases de indexadores de periódicos científicos. Utilizou-se, como meio de busca, as palavras-chave: Políticas Educacionais, Políticas de Aulas Não Presenciais, Ensino Remoto, Pandemia e COVID-19, no idioma português, Educational Policies, Remote Learning, Pandemic e COVID-19, na língua inglesa. A estratégia empregada para localizar os trabalhos baseou-se na técnica avançada de buscas devido a permitir explorar todos os campos da base de dados ou campos específicos, como: título, resumo, autor. Para identificar o maior número de trabalhos possíveis, a pesquisa fez uso dos operadores booleanos AND e OR. O recorte temporal da busca foi o período de 2020 a 2022.

No mapeamento foram levantados muitos trabalhos, dos quais foram selecionados 119 pelo título conforme se aproximavam do objeto da pesquisa. É importante acrescentar que, entre os trabalhos verificados, não há teses, o que indica o ineditismo do estudo. Identificou-se 16 dissertações, 2 livros e 101 artigos, os quais são apresentados no Apêndice A conforme o autor, o ano de publicação e a tipologia. Chama atenção o quantitativo de artigos que foram e/ou estão sendo publicados em periódicos científicos sobre a educação no contexto da pandemia da COVID-19 nas mais diversas áreas. Acredita-se que a concentração de trabalhos em periódicos científicos ocorre por se tratar de um fato social muito recente, portanto, com pouquíssimos estudos aprofundados sobre a temática.

No levantamento, os trabalhos foram selecionados pelos seus títulos conforme abordavam questões relativas às políticas educacionais, políticas de aulas não presenciais, ensino remoto, pandemia e COVID-19. Em seguida, a seleção foi refinada pela leitura dos resumos acompanhada da leitura completa dos textos daqueles que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. Optamos por organizar todos os 119 trabalhos em 8 categorias de acordo com os temas debatidos nos textos, conforme apresentado no Apêndice B. Para análise, foram selecionados 9 textos, os quais discutem documentos relacionados à política educacional criada durante a pandemia da COVID-19. No Apêndice C, o detalhamento dos trabalhos acadêmicos selecionados está apresentado. O critério adotado para excluir os trabalhos foi pautado na particularidade dos estudos, uma vez que estes, apesar de terem como foco a educação ou ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, adotavam uma análise muito específica abordando dimensões singulares que não estavam relacionadas à avaliação da política educacional e, portanto, não são de interesse desta pesquisa.

Dos artigos escolhidos, 4 tratam sobre a política educacional de aulas não presenciais (Costa; Silva; Arrais Neto, 2021; Santos; Batista; Santos, 2020; Costa, 2020; Mascarenhas; Franco, 2020) e 5 sobre a educação como direito fundamental na pandemia da COVID-19 (Hage; Sena, 2021; Macedo, 2021; Fontoura, 2021; Carvalho; Cruz; Coelho, 2021; Costa; Carmo, 2020). Destes trabalhos, 7 são artigos de periódicos científicos: Costa, Silva e Arrais Neto (2021), Santos, Batista e Santos (2020), Mascarenhas e Franco (2020), Hage e Sena (2021), Macedo (2021), Fontoura (2021), Carvalho, Cruz e Coelho (2021). E 2 são capítulos de livro ou ebook: Santos, Batista e Santos (2020), e Costa e Carmo (2020).

Esses estudos, apesar de não analisarem o REANP, contribuem para refletir sobre o porquê de a política educacional do estado do Pará ter optado por tomar certas orientações educacionais no período da pandemia da COVID-19, haja vista que analisam a ação do Estado brasileiro na educação nesse período. Além disso, observa-se que os trabalhos deixam lacunas

em suas análises por se tratarem, em sua grande maioria, de ensaios elaborados quando essas definições surgem, ou seja, em um momento no qual os pesquisadores não tiveram a possibilidade de observar o aspecto empírico como fonte de dados para um exame mais aprofundado sobre o tema, mas, sim, se debruçar no material que eles tinham naquele período para desenvolver a análise. Dessa forma, a revisão da literatura aponta para a necessidade de “futuras pesquisas para avaliar a dimensão dos prejuízos causados pela crise sanitária, sob o ponto de vista da exclusão educacional” (Costa; Silva; Arrais Neto, 2021, p. 13) a partir dos contextos educacionais e dos sujeitos que objetivaram a política⁵.

Logo, a partir da revisão da literatura, podemos inferir que o ineditismo da tese está em avaliar o REANP como política educacional proposta para a educação devido à pandemia da COVID-19 a partir da perspectiva dos agentes escolares, tendo em vista que não se identificou teses que analisassem essa política educacional do estado do Pará. Isto posto, acredita-se que a pesquisa é necessária não por um modismo desses tempos pandêmicos, mas porque, enquanto docente de uma rede pública municipal, vivenciei esse cenário de mudança com todas as dores e medos ocasionados pela pandemia da COVID-19 e observei um impacto enorme nas escolas, no ensino, na aprendizagem e no trabalho docente. Essa experiência possibilitou à pesquisadora argumentar a necessidade de estudos atentarem para os deslocamentos momentâneos que a escola precisou fazer (escola - domicílios de professores e alunos) para preservar vidas e continuar exercendo sua função social educativa, bem como para o contexto em que estes sujeitos passaram a realizar suas atividades, pois parece que esse cenário afetou sobremaneira tanto os alunos quanto os profissionais da escola por conta das alterações na rotina escolar, pelo perigo da doença, pelo medo da infecção e pelas situações familiares em que as pessoas vivem devido à infecção e à perda de pessoas queridas.

Nesse sentido, com a perspectiva de estudar o REANP, o estudo adota como recorte da pesquisa o período de 2020-2021 tomando como espaço empírico o Sistema de ensino do estado do Pará, especificamente, no nível da Educação Básica pública, a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Como o Governo do Estado do Pará definiu o REANP como política educacional no período da pandemia da COVID-19 (2020-2021)?
- b) Quais concepções foram adotadas pelo governo para definir o REANP?

⁵ É necessário acrescentar que a pesquisadora optou por trazer apenas uma síntese da revisão da literatura na introdução deste trabalho pelo fato de ela ter sido publicada em formato de artigo quando da participação na 7ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Cultura, Sociedade e Relações de Poder. Para mais informações, ver: Batista; Brandalise (2023).

- c) Quem foram os agentes que pensaram o REANP?
- d) Quais foram os encaminhamentos dados pelo REANP às escolas da rede estadual do estado do Pará?
- e) Quais as principais transformações observadas no contexto escolar durante a pandemia da COVID-19 (2020-2021) a partir do REANP em relação ao ensino presencial?
- f) Qual a avaliação dos agentes escolares sobre o REANP?

Essas questões desdobram-se na *problemática* que orienta a pesquisa: a partir de que valores o REANP foi desenhado pelos agentes políticos e incorporado pelos agentes escolares na rede estadual de ensino público do Pará e quais seus desdobramentos no contexto escolar? A partir desse problema de pesquisa, traçamos os objetivos do estudo, que, em sentido geral, trata-se de analisar o REANP quanto aos fundamentos teóricos que o embasaram (concepções e valores) a fim de compreender sua incorporação pela rede de ensino estadual do Pará e os seus desdobramentos no contexto escolar. De modo específico, busca-se: 1) identificar os documentos, os agentes políticos e os valores prevalecentes na instituição do REANP; 2) avaliar a incorporação do REANP e seus desdobramentos no contexto escolar; 3) verificar os indicadores de avaliação com relação a questões sociais, econômicas, culturais e territoriais; e 4) apontar os efeitos gerados pelo REANP no contexto escolar.

Na construção da *tese* da pesquisa, parte-se da hipótese de que o REANP não passou de uma estratégia política, oriunda de disputas de poder no contexto político brasileiro, que funcionou como um instrumento burocrático, via sistema escolar, para ampliar desigualdades. Para defender tal argumento, esta tese está organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresento a ideia de Campo da Avaliação Educacional discutindo os seus fundamentos teóricos, bem como as práticas que o caracterizam, o que permite revelar os conceitos epistemológicos-ontológicos que estruturam a construção do objeto de pesquisa. Este debate possibilita ainda orientar a escolha metodológica do estudo, que é o objeto do segundo capítulo. Esta opção leva à caracterização do espaço da pesquisa. No terceiro capítulo, busco explicar o contexto em que a política educacional foi pensada, os agentes que a produziram e os textos legais que a ampararam por meio de uma leitura crítica dos documentos, que permite desvelar a concepção adotada para orientar a educação no contexto da pandemia da COVID-19 (2020-2021). No capítulo seguinte, são realizados o tratamento e a interpretação dos dados pela Análise de Correspondência Múltipla (ACM) para, por fim, no quinto capítulo, trilhar o caminho de volta, argumentando que a incorporação da política foi frágil e limitada, porque se ancorou numa concepção de educação

excludente propondo práticas que pouco contribuíram para a formação dos estudantes paraenses.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo discute os conceitos teórico-epistemológicos, ontológicos e axiológicos que estruturam a construção do objeto de pesquisa. O capítulo está dividido em três seções. Há ainda duas subseções. Na primeira seção, abordam-se os fundamentos do campo da Avaliação Educacional discutindo os conceitos de avaliação para pensar a avaliação de políticas e/ou programas educacionais. Nas subseções 1.1.1 e 1.1.2, apresenta-se o debate teórico do campo da Avaliação enfatizando sua estruturação segundo abordagens de avaliação. Na segunda seção, reflete-se a respeito da análise relacional proposta por Pierre Bourdieu a partir dos seus conceitos estruturantes (campo, capital e *habitus*) e sua aplicação na avaliação de políticas e/ou programas públicos. Por fim, a última seção analisa o Estado e a instituição escolar como mecanismos de reforço das sanções objetivas do mundo social.

1.1 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ao ter como objeto de estudo o REANP, temos a tarefa de expor os pressupostos teórico-epistemológicos, ontológicos e axiológicos que fundamentam a pesquisa. Essa atividade, contudo, não é uma ação fácil porque exige da pesquisadora a escolha, consciente ou não, de preferências a serem adotadas no percurso da investigação. Tendo clareza dessa necessidade, não há outra alternativa a não ser se expor e dissertar sobre suas escolhas e preferências. Dessa forma, iniciamos afirmando que a análise dessa política educacional está fundamentada no campo da avaliação⁶. Todavia, antes de avançarmos, é importante esclarecer ao leitor sobre a nossa compreensão de avaliação a partir do conceito bourdieusiano de campo.

O campo é um “espaço de relações objetivas entre posições [...] um espaço [que] se desenha e que a posição que um indivíduo ocupa nesse espaço abrange uma informação considerável sobre suas estratégias, suas posições, suas tomadas de posição etc.” (Bourdieu, 2021, p. 41). Em outras palavras, “uma espécie de diagrama no qual estariam situados não mais agentes individuais, mas posições definidas por propriedades objetivas [...], que são definidas pela relação com o conjunto do espaço” (Bourdieu, 2021, p. 41). Ou seja, o campo pode ser

⁶ É necessário destacar que, conforme sugere Afonso (2014, p. 488), a avaliação educacional é um campo complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas. A avaliação de políticas educacionais é, portanto, uma dimensão do amplo campo da avaliação educacional. Assim, considero a avaliação educacional como um conjunto de todas as formas de avaliação disponíveis no campo da educação. Para mais informações a respeito, ver Afonso (2014).

compreendido como um espaço de relações sociais que se desenham em torno de posições e disposições que estabelecem como legítimos certos objetivos, ou melhor, um lugar que define *habitus*. O *habitus* são estruturas estruturantes que orientam a ação e as tomadas de posição que os indivíduos utilizam nesse espaço, isto é, é o que move o indivíduo a construir relações (Bourdieu, 2013).

Portanto, um campo pressupõe uma “multiplicidade de atores, interesses e usos deste construto, com um referencial de conhecimentos e práticas diversas, heterogêneas, mas que obedecem a leis sociais mais ou menos específicas” (Boullosa *et al.*, 2021, p. 3). Logo, compreender um campo significa “desvelar as crenças que o definem e orientam seus movimentos, o jogo de linguagem, a formação da gramática e da semântica ali performadas e a dinâmica das coisas materiais e simbólicas ali geradas e ressignificadas” (Boullosa *et al.*, 2021, p. 4). Dessa maneira, a compreensão de um campo requer que se considere também as questões culturais e territoriais.

É por isso que podemos dizer que políticas públicas e avaliação operam em campos científicos, pois, dentro de cada campo científico, há disputas que enviesam de acordo com os interesses sociais daqueles agentes que lutam entre si para determinar a verdade sobre o mundo (Bourdieu, 2020). Podemos dizer que cada campo científico aspira a uma intencionalidade prática e tem interesse em sua própria verdade, que é definida com relação às pressões ou demandas externas a ele (Bourdieu, 2020).

[...] uma verdade social dotada de uma grande força social é capaz de se impor socialmente, de obter o *consensus omnium*; isso é uma definição cômoda daquilo que chamamos dominante. Uma verdade parcial [*partielle*] e enviesada [*partiale*] que consegue se fazer reconhecer como universal, ainda que através do desconhecimento da particularidade de seus fundamentos, torna-se uma verdade dominante, ou seja, uma verdade fundamentada naquilo que a lógica reconhece como critério de verdade, a saber, a validação consensual. [...] Essa verdade social fundamentada sobre o consenso é a verdade associada à perspectiva legítima, ou seja, a perspectiva dominante desconhecida enquanto tal e portanto reconhecida como universal. (Bourdieu, 2020, p. 160).

Entretanto, não podemos esquecer que, quando a verdade do mundo social está em jogo, a tarefa da ciência não é discutir onde está a verdade, mas saber que nessa disputa há várias verdades inconciliáveis que se enfrentam e que grupos sociais antagônicos têm interesses sobre ela. Nesta disputa, a tarefa da ciência não é defender que a verdade é única, mas evidenciar sua multiplicidade, ou melhor, comprovar que há verdades diferentes e que sua força social é medida de acordo com as relações de força materiais e simbólicas entre aqueles que se reconhecem nessas verdades e aqueles que a contestam. Dessa forma, podemos afirmar que as políticas públicas e a avaliação operam em campos científicos e que, portanto, a avaliação

tornou-se consenso considerando que ela é capaz de se impor socialmente (Bourdieu, 2020; Boullosa *et al.*, 2021).

Toda essa discussão é importante para evidenciar a porosidade entre os campos científicos de políticas públicas e avaliação, que “são lugares nos quais se geram disputas simbólicas e os atores neles envolvidos exteriorizam suas escolhas e definem suas estratégias de interação, cooperação, sabotagem e cooptação, evidenciando tensões e contradições que também caracterizam essas arenas” (Boullosa *et al.*, 2021, p. 4). A reflexão é importante para compreender que o campo das políticas públicas e o campo da avaliação são espaços científicos diferentes, que não se resumem a um único olhar e um único objeto. Além disso, diz Boullosa *et al.* (2021), os campos (ou subcampos) científicos possuem diferentes graus de autonomia, sendo parciais quanto ao mundo externo e definidos com relação à capacidade de retradução e refração às pressões ou demandas externas. Cada um possui sua própria estrutura, ou seja, seus próprios critérios de percepção da realidade.

Desse modo, se a política pública é um campo multidisciplinar e holístico, ele admite vários olhares, pode ser um território explorado por outras áreas do conhecimento, inclusive o da avaliação, como aponta Souza (2006). Nesse sentido, por ser a política pública um domínio aberto a contribuições de outras áreas do conhecimento, a avaliação tem se debruçado sobre esse objeto. Todavia, diferentemente da política pública, que foca no governo e em suas ações, a avaliação preocupa-se em produzir informações pertinentes a respeito de coisas sociais. Portanto, se a avaliação opera em um campo científico, as definições sobre o que é avaliar são porosas e polissêmicas e dependem da matriz analítica assumida, bem como das distintas definições e vertentes teóricas e epistemológicas que tratam desse tema, como sugere Boullosa *et al.* (2021).

Assim, as definições de avaliação podem apresentar-se de diferentes formas a depender das vertentes que orientam o estudo desse objeto ou do objeto da avaliação, como afirmam Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004). Há, portanto, inúmeras formas e conceitos de avaliação, entretanto, na maioria das vezes, têm prevalecido duas concepções: uma, mais ampla, de avaliação como uma área da análise de políticas públicas, que se utiliza de qualquer método para descrever dados (avaliação); e outra, mais específica, de avaliação como atividade de pesquisa com base empírica nas ciências sociais (pesquisa de avaliação). Januzzi (2011) realiza a diferenciação dessas visões argumentando que a primeira se distingue da segunda por considerar a avaliação como uma etapa da política, de natureza mais reflexiva, é utilizada para julgar os rumos da política pública, isto é, para tomadas de decisões, em especial, de governos. Já na segunda, a avaliação é vista como uma prática fundamentada em instrumentos

investigativos e pode ocorrer em qualquer fase da política para aferir resultados sobre algum objeto da política pública.

Em uma definição mais pragmática e aplicada, proposta em Fernandes (2018a, 2010) e em Januzzi (2020, 2014), a avaliação pode ser compreendida como uma atividade social que produz informação e conhecimento em todas as áreas disciplinares independentemente de sua metodologia. Nessa definição, a avaliação não é compreendida tão somente pelo seu propósito básico, mas pelo seu uso e meios de aplicação social. Compreendida dessa forma, a avaliação deixa de ser vista como um suplemento à atividade social e passa a ser entendida como instrumento técnico-político-social, isto é, como ciência, que se embasa em processos rigorosos, fundamentados em evidências, podendo ser utilizada tanto por governos quanto por cidadãos para manter, melhorar ou transformar coisas sociais, ou melhor, “um levantamento consistente, sistemático e replicável de dados, informações e conhecimentos para aprimoramento da intervenção programática” (Januzzi, 2014, p. 26).

Com essa ideia, quer-se afirmar que avaliar não é uma prática simples. É uma atividade complexa que envolve atividades nem sempre correlacionadas, voltadas para expressar um juízo de valor argumentado ou uma síntese avaliatória voltada para um fim (Boullosa *et al.*, 2021). A ideia advogada nessa definição é que a avaliação é “um processo crítico, reflexivo, dinâmico e multifacetado, realizado por múltiplos atores, que podem ter interesses e ideologias distintas e que buscam analisar o desenho, a implementação ou os resultados de uma política pública” (Boullosa *et al.*, 2021, p. 5). Avaliar é, portanto, determinar o valor ou mérito, isto é, examinar a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância de políticas e/ou programas com relação a certos critérios (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004). Enfim, a avaliação é associada à melhoria, à transparência, à inovação e, em geral, deve promover o conhecimento e a aprendizagem sobre políticas públicas. Aqui assumimos que a avaliação se estrutura a partir de concepções e repertórios epistemológicos, ontológicos e axiológicos que são o ponto de partida para o ato de avaliar (Boullosa *et al.*, 2021).

1.1.1 O campo da avaliação de políticas públicas no Brasil

Por sua natureza valorativa, a avaliação educacional, como campo científico, vem sendo questionada pelas mais diversas áreas disciplinares. A questão tem a ver com a configuração do campo entendido como múltiplo, fragmentado e multifacetado (Boullosa *et al.*, 2021). Além disso, é sabido que a estrutura de um campo é orientada pela distribuição de capital simbólico – “um estatuto social, um modo de ser social, de ser no mundo social, de ser para os

outros; é um ser social que é [...] reconhecido como tendo o direito de dizer” (Bourdieu, 2020, p. 112). Daí subentende-se que a ideia de uma ciência objetiva e neutra de valores pode ser refutada considerando que, em qualquer domínio do conhecimento, a produção científica está sempre associada a uma forma de juízo de valor (avaliação), seja através da apreciação mais ou menos crítica que se faz da literatura, da investigação existente ou de uma dada abordagem metodológica (Januzzi, 2016, 2019; Fernandes, 2018a; Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

O grande problema é que, na maior parte das vezes, essas apreciações não partem de escolhas e preferências claras dos agentes científicos, mas de regras impostas por determinado campo disciplinar direcionadas a partir de duas naturezas classificatórias: a) classificações que engajam apenas seu autor; b) classificações que engajam um grupo (Bourdieu, 2020). No âmbito das ciências humanas, sociais e aplicadas, a objetividade e a neutralidade são critérios científicos muito debatidos. Entretanto, como afirma Bourdieu (2020), a tese de que a objetividade é adquirida quando o pesquisador não envolve sua subjetividade, ou melhor, seus valores no juízo que realiza sobre um objeto de estudo consiste em camuflar a luta científica-política-social pela perspectiva legítima do mundo social e pelo seu reconhecimento prático.

Essa compreensão conduz à ideia de que a baixa reflexividade do pesquisador sobre o campo em que ele está inserido esconde uma posicionalidade, que é epistêmica, ontológica e axiológica⁷, que não é neutra, mas, sim, política, pois é guiada por uma escolha dada por um inconsciente social, isto é, um *habitus*, que se estabelece como um golpe de forças e é cúmplice científica e politicamente da ordem estabelecida. Isso quer dizer que a ideia de uma ciência fundamentada na objetividade e na neutralidade é algo questionável, pois esconde a função social da ciência – uma arma política num dado momento útil para ocultar um espaço objetivo em que as coisas sociais são distribuídas de acordo com as relações de força que se instauram nesse espaço (Bourdieu, 2020).

Nesse sentido, como se pode inferir das argumentações acima, parece existir um equívoco na defesa da avaliação não ser um campo científico, que não reside no fato da sua natureza valorativa, pois, assim como outras áreas do conhecimento, ela tece suas conclusões a partir de fatos e definições, utiliza conceitos fundadores, métodos e procedimentos investigativos, apresenta uma lógica própria e atende a uma diversidade de objetos. Entende-se

⁷ Para mais informações, ver Bouldosa *et al.* (2021).

que o obstáculo está em seu enquadramento enquanto campo disciplinar e nas justificativas utilizadas para isso, já que ela vem sendo considerada por muitos como transdisciplina⁸.

[...] o debate a favor de uma ciência da avaliação (ou uma transdisciplina da avaliação) *versus* a assunção da avaliação como um *campo* (no sentido sociológico), apesar de ser alimentado por perspectivas e argumentos diferenciados, converge na preocupação de reforçar a dignidade da avaliação e da correspondente complexidade das suas teorias e metodologias – em clara oposição com a profundamente redutora e conservadora *avaliocracia* neopositivista, hoje dominante (Afonso, 2014, p. 488).

Sendo assim, parece que o debate em torno da avaliação está alicerçado a questões mais amplas, quer dizer paradigmáticas, do desenvolvimento da ciência, que não abordaremos nesta tese. Afonso (2014) observa que se trata de compreender um campo que busca instituir-se socialmente. Desse modo, compreendemos que as críticas sobre os limites da avaliação como ciência não são próprias desse campo e estão presentes em qualquer área do conhecimento, como revela Januzzi (2019):

[...] a produção de conhecimento tem muitos limites ‘explicativos’ em qualquer área das ciências, sejam elas ciências duras, macias ou moldáveis, como o campo de conhecimento técnico-científico-aplicado das Políticas Públicas. Não só não existe um só modo de fazer Ciência ou um único método ‘padrão-ouro’ de produção e legitimação de conhecimento. Também não existem ‘verdades absolutas e incontestes’ nas Ciências, quanto mais nas Ciências Sociais e na Avaliação. Tais ‘Verdades’ é o que se busca em algumas religiões; nas Ciências Sociais e Avaliação se busca achados e interpretações consistentes sobre os mesmos (Januzzi, 2019, p. 68).

Por isso, entendemos que as críticas sobre o campo da avaliação educacional, em especial a que se propõe estudar a dimensão das políticas e/ou programas públicos, são consistentes, haja vista que o debate revela a existência de um campo específico que se propõe a analisar políticas e programas públicos. Contudo, vale ressaltar que o objetivo desse estudo não é entrar nessa seara de disputas científicas, mas analisar uma política educacional para julgar seu valor ou mérito. Para isso, é bom lembrar que a política educacional é objeto de estudo de diferentes campos, os quais possuem teorias e métodos diferentes, divergindo na forma como pensam e tratam esse objeto de estudo. Nas palavras de Boullosa (*et al.*, 2021, p. 6):

[...] trata-se de compreender um campo que se pluraliza, ao identificar-se por meio daqueles(as) que o avaliam, com as especificidades de realidades locais e nacionais

⁸ Explica Fernandes (2013) que uma transdisciplina possui áreas puras e aplicadas. O problema da avaliação é que sempre teve áreas aplicadas porque as circunstâncias e os problemas de natureza prática assim o exigiam (e.g. avaliação das aprendizagens dos alunos, avaliação de programas, avaliação de sistemas educativos, avaliação de escolas), mas sempre teve dificuldades várias em determinar a sua área pura, o seu núcleo central de definições, de conceitos integradores, de pressupostos básicos ou de noções relativas aos seus próprios limites. Na perspectiva do autor, esta é uma das razões que tem vindo a retardar a afirmação da avaliação como disciplina.

imersas em suas contradições. Avaliadores são atores sociais, sujeitos políticos. Logo, devem assumir posições, conduzindo a uma ampliação democrática do campo, com enfoques, metodologias e práticas institucionais distintas e referenciadas.

Boullosa *et al.* (2021) explica que a posicionalidade do(a) avaliador(a) acerca do seu lugar político-epistêmico-axiológico é essencial porque as avaliações de políticas públicas têm sido operacionalizadas como processos de construção de conhecimento com valores, racionalidades e argumentos. Isso se dá pela configuração do campo da avaliação, no Brasil, que é entendido como um empreendimento múltiplo, fragmentado e complexo, determinado mais pela distribuição do capital científico do que pelas necessidades práticas do campo. Portanto, podemos assumir que o campo é formado por diferentes perspectivas participativas, múltiplas racionalidades discursivas e subjetivas, com visões hermenêuticas e interpretativas e defender que “as avaliações devem aproximar-se dos conhecimentos de atores sociais, imersos na experiência concreta, nos seus contextos socioeconômicos, políticos e territoriais, revelando processos e dinâmicas políticas” (Boullosa *et al.*, 2021, p. 5). Desse modo, entendemos que o campo ainda está em construção ao nos aproximarmos daqueles que os avaliam como agentes sociais, que são indivíduos, mas também têm posições políticas.

Essa exposição é importante porque tanto o campo da avaliação quanto o campo das políticas públicas nascem muito recentemente, como consequência do que vem sendo chamado de *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social⁹ na Europa ao longo do século XX, o que pode explicar suas fragilidades. Portanto, eles surgem da necessidade de se compreender questões sociais. A avaliação de políticas e/ou programas como dimensão do campo da avaliação, por exemplo, notadamente adquire expressão no campo científico, em 1970, nos Estados Unidos por meio do contexto político e educacional proporcionado pelos governos norte-americanos de John Kennedy (1961-1963) e Lyndon Johnson (1963-1969). Por isso, a avaliação de políticas e/ou programas é considerada por muitos como um campo ainda em processo de consolidação (Vianna, 2005; Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

No contexto brasileiro, Vianna (2005) e Gatti (2002) discorrem que as atividades de avaliação no país, na década de 1970, são bastante escassas e baseiam-se fundamentalmente no rendimento escolar. Vianna (2005) lembra que no Brasil, de modo muito distinto dos Estados Unidos, a avaliação de políticas e/ou programas até teve início nos anos 1960 e 1970, através de iniciativas promovidas pela Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (FUNBEC),

⁹ *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social é “um Estado que dá ao cidadão aquilo que ele tem direito, isto é, mais do que os direitos do cidadão, a saber, os direitos humanos, o direito ao trabalho, o direito à saúde, o direito à segurança etc.” (Bourdieu, 2014, p. 455).

Fundação Getúlio Vargas (FGV) e de algumas publicações no periódico Educação e Seleção, nos anos de 1980, e na revista Estudos em Avaliação Educacional, na década de 1990, mas sem sucesso. A avaliação de políticas e/ou programas começa a se consolidar no país na década de 1980 e com maior clareza a partir de 1990, conforme apontam os estudos de R. M. Borges (2017) e Borges e Rothen (2019).

De fato, Januzzi (2019) observa que os estudos sobre avaliação de políticas e/ou programas no Brasil tornam-se promissores a partir dos anos 2000, quando as avaliações passam a despertar interesse crescente dos gestores da administração pública. Para o autor, é ilustrativa do papel cada vez mais relevante da avaliação no desenho, na gestão e na implementação de políticas públicas no país a ampliação da investigação social nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos instrumentos de avaliação educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dos sistemas de informação do Ministério da Saúde, bem como do desenvolvimento de estudos em universidades e centros de pesquisas.

Nessas condições, verifica-se que avaliação e políticas públicas:

[...] são consideradas processos sociais estreitamente relacionados que podem ter um papel fundamental na criação de condições geradoras de bem-estar social. A avaliação, que é intrinsecamente política, pode contribuir para que a qualidade da política pública seja conhecida e discutida por setores mais ou menos alargados da sociedade (Fernandes, 2018a, p. 54).

Compreendemos assim que avaliação e políticas públicas são processos articulados que devem almejar um fim comum, criar bem-estar social, tendo em vista que ambas “são práticas e construções sociais cujo principal objetivo é contribuir para o desenvolvimento de bens públicos de qualidade, acessíveis a todos os cidadãos, em domínios tais como a educação, a saúde e a segurança social” (Fernandes, 2018b, p. 20). A dificuldade para esse entendimento talvez esteja na porosidade entre os campos, que é muito complexa e não compreende apenas problemas científicos, envolve questões mais amplas (valores morais e éticos) que não podem ser isoladas da diversidade de contextos (econômicos, sociais e territoriais) em que se desenvolvem.

Essa compreensão nasce das leituras de Januzzi (2019, 2021, 2022) e Fernandes (2018a, 2018b) quando esses autores observam que, para realizar uma avaliação de política e/ou programas, é importante entender que há uma complexidade de arranjos envoltos das políticas e/ou programas e das necessidades de informação para tomadas de decisões, que elas são determinadas e influenciadas por uma série de dimensões sociais mais amplas e estruturais e abarcam um conjunto amplo de atividades e processos de trabalho, envolvem agentes públicos

e sociais em diferentes esferas de governo, com aspectos sociais, econômicos e culturais bastante diversos.

A compreensão extraída dos autores toma como pressuposto a ideia de que políticas e programas públicos “não são empreendimentos tão-somente técnicos, criados e implementados em um contexto institucional neutro, livre de interesses políticos e protegido contra valores socioculturais e visões particulares de mundo” (Januzzi, 2022, p. 2), ao contrário, “são empreendimentos complexos, formulados segundo uma série de valores públicos, princípios constitucionais e pressupostos normativos como dignidade humana, justiça social e sustentabilidade” (Januzzi, 2021, p. 1). Essa argumentação traz o entendimento de que, ao ter como objeto de estudo uma política pública, a investigação também é complexa ao passo que envolve avaliações envoltas a questões sociais e territoriais, as quais, portanto, dependem do contexto político e institucional em que políticas são desenhadas, implementadas e avaliadas, da concepção que as norteia, dos agentes envolvidos na sua implementação e das filosofias que orientam sua ação.

Isso quer dizer que avaliações também nascem em contextos histórico-sociais complexos, envolvem lutas e negociações políticas entre agentes com visões de mundo diferentes embasadas em perspectivas filosóficas diversas, que implicam em união ou afastamento de pessoas para moldar, influenciar e determinar políticas e seus programas e, conseqüentemente, lançar mão dos rumos que a sociedade pode tomar no presente e/ou no futuro. Ao que tudo indica, isto pode ocorrer porque a avaliação, ao contribuir para que a qualidade dos objetos seja publicamente conhecida, fundamenta escolhas e essas escolhas têm a ver com estratégias políticas que disponibilizam recursos para uns em detrimento de outros e “acaba sempre por determinar quem fica com o quê, que interesses ou grupos vão beneficiar dos recursos disponíveis, quem ganha e quem perde” (Fernandes, 2018b, p. 22). Isto é, avaliações podem ajudar a compreender o presente e vislumbrar o futuro da sociedade como um todo.

Assim, não se pode negar que a avaliação tem aspecto político, já que envolve tomadas de decisões (escolhas e estratégias políticas) para distribuição de bens e serviços para a sociedade por meio de políticas e/ou programas públicos. Contudo, ao ser aplicada cientificamente, tais escolhas não devem intervir no processo avaliativo, haja vista que essa atividade deve prezar pelo bem público e, portanto, deve ser empreendida com imparcialidade, isto é, ela deve ser entendida como uma atividade política, mas de discussão neutra com relação aos valores de quem a realiza ou a demanda (Januzzi, 2021; Fernandes, 2018b).

Januzzi (2021, 2022) observa que a complexidade dessa questão é tão forte que muitos estudos de avaliação confundem as esferas da avaliação e da decisão, ou seja, a relação entre ciência e política, pois a disputa de forças entre esses espaços acaba interferindo nos eixos estruturantes da investigação¹⁰. A sugestão do autor para fugir dessa confusão é considerar como exercício reflexivo pré-avaliativo o debate político sobre: instituições e seus condicionamentos; atores e seus interesses; ideias e valores socioculturais – pois essa análise revela a relação complexa entre instituições-agentes-ideias para fundamentar políticas conforme interesses práticos a que estão associados –, mas se afastar deles para produzir informações de qualidade (Januzzi, 2021, 2022).

Sendo assim, observa-se que, diante da complexidade de questões envolvidas em torno da avaliação de políticas e/ou programas públicos, as avaliações não devem estar condicionadas somente a questões técnico-científicas, mas ao contexto político-institucional de dada sociedade e a valores universais que norteiam essa mesma sociedade, haja vista que é daí que se desenvolvem práticas sociais comprometidas com a manutenção ou a transformação da realidade social. Todavia, ao considerar temas complexos como esses, não se pode esquecer a importância e o papel da ciência para a sociedade de modo geral. Isso significa que nessa forma de investigação deve-se encontrar os procedimentos adequados, ou melhor, critérios analíticos rigorosos para evitar que os sistemas de concepções e de valores, as ideologias e visões de mundo, bem como as filosofias em que se embasam os estudos enviesem de forma mais ou menos grosseira a realidade que está em análise.

Na posição de Januzzi (2021), essa ação deve ocorrer para que a avaliação desenvolva um trabalho independente das implicações que ele pode gerar, haja vista que:

Avaliações produzem indicadores, evidências qualitativas, resultados para informar o bom e plural debate, esclarecer aspectos positivos e negativos, considerando as limitações do escopo investigado e dos instrumentos de levantamento empregados. Ou seja, avaliador avalia; decisor decide. É sempre bom lembrar que nas democracias, ao contrário de uma tecnocracia ou plutocracia, a decisão em políticas públicas é eminentemente política, orientada em tese primariamente por princípios republicanos, constitucionais e valores humanos, e secundariamente - e desejavelmente -, por evidências técnicas sobre eficiência, eficácia e efetividade acerca das políticas e programas. Avaliações, como o desenho de políticas e programas, não são neutras, mas refletem perspectivas e valores de quem os realiza (Weiss 1993, Porter 1995, Yanes 2009). Resultados de um estudo avaliativo dependem das escolhas metodológicas realizadas e também das finalidades políticas mais gerais a que ele se presta. Concepções diversas da natureza da política pública moldam escolhas de

¹⁰ Contextos de crescimento econômico e normalidade democrática proporcionam ambientes mais adequados, plurais e enriquecedores de avaliação de políticas e programas públicos. Contextos de restrição fiscal, ao contrário, apequenam a discussão, polarizam o debate, contrapõe visões sobre o quanto é desejável e meritório a atuação do Estado em determinadas esferas das demandas e ações coletivas (Januzzi, 2021, p. 6).

critérios avaliativos, de técnicas de investigação e, naturalmente, o tipo de evidências e indicadores a produzir (Januzzi, 2019, p. 69).

Dessa forma, compreende-se, com base nas ideias do autor, que a avaliação, mesmo que perpassasse pelo entendimento acerca da complexidade dos arranjos políticos, sociais e estruturais de desenho e de implementação de políticas públicas, que envolvem decisões políticas, lutas e negociações sociais, deve superá-los e prezar por produzir informações públicas sobre políticas e/ou programas que sejam úteis para os diferentes campos e aplicáveis para a resolução de problemas sociais. No entanto, isso não quer dizer que elas devem ser neutras e objetivas, pelo contrário, tendo em vista que são resultados de atividades políticas de discussão orientada por valores e visões de diferentes agentes, mas que devem ser embasadas em evidências e prezar por atender questões coletivas.

Desta análise, pode-se inferir que a qualidade que se deseja julgar nas políticas e/ou programas depende dessa variedade de elementos, que não podem ser desconsiderados, pois a avaliação “é uma atividade humana, orientada por valores ideológicos e paradigmas diversos, regida por métodos e técnicas validadas por diferentes comunidades epistêmicas, produzindo resultados contingentes, que podem ser confirmados, refutados ou superados, em algum momento, por novas investigações” (Januzzi, 2016, p. 118). Reconhecemos que essas dimensões dificultam o entendimento da avaliação como campo científico, mas compreendemos também que se afastar delas não significa que a produção do conhecimento científico será mais rica e melhor, tendo em vista que, ao ignorar essas realidades existentes em qualquer sociedade, ignora-se os diferentes interesses em jogo, como afirma Fernandes (2018b).

Logo, aqueles elementos em hipótese alguma podem ser deixados de lado em uma pesquisa, em razão de que, ao se inspirarem em distintas concepções, as avaliações assumem valores públicos também distintos que orientam as escolhas do que será avaliado, de como será avaliado e, em boa medida, do que será apontado como resultados principais do estudo avaliativo (Januzzi, 2016). O que deve ser feito é a busca da imparcialidade para que essas questões não interfiram nos resultados das avaliações. A imparcialidade, segundo o autor, pode ser garantida quando os procedimentos empregados numa avaliação assegurem que todos os interesses relevantes e significativos possam ser tidos em conta em todas as fases do processo.

Isso quer dizer que a imparcialidade advém quando as práticas de avaliação consideram duas vias importantes: “têm de ter em conta questões sociais, políticas e éticas, bem como questões de participação e envolvimento dos intervenientes” (Fernandes 2018b, p. 23) e têm “que se orientar por princípios que lhe confirmem rigor, utilidade, significado e relevância

social” (Fernandes, 2010, p.16). Tais princípios, para o autor, resultam de um processo complexo, difícil, rigoroso e diversificado procedimento de recolha de informações fundamentadas na construção teórica do campo da avaliação e em suas discussões em torno do debate sobre diferentes abordagens de avaliação, que será discutida ainda neste capítulo na subseção 1.1.2.

É por considerarmos a educação como um domínio da política pública que entendemos que todo esse debate é pertinente para fundamentar a avaliação de políticas e/ou programas educacionais. Logo, é tendo em conta essas análises que realizar-se-á o processo de avaliação do REANP, consciente de que todo campo científico tem seus limites, mas também possibilidades de produzir conhecimento - desde que a ciência não se feche em seus campos disciplinares e que os agentes científicos estejam abertos ao debate com novos olhares sobre os objetos científicos -, de que escolhas são necessárias e de que as conclusões deste estudo serão frutos de uma série de elementos fundamentados em preferências científicas que envolvem questões políticas e filosóficas (valores morais e éticos) relacionadas a contextos sociais diversos e a interesses econômicos e culturais provenientes das diferenças entre as classes sociais.

1.1.2 Abordagens de avaliação e a avaliação de políticas e/ou programas voltadas por/para uma agenda social

A construção teórica do campo da avaliação tem se dado através do desenvolvimento de uma multiplicidade de abordagens que constituem a base conceitual que qualquer processo de avaliação deve ter. As abordagens são organizadas de acordo com as fases de desenvolvimento da avaliação e possuem concepções e perspectivas diferentes nascidas em torno do debate filosófico para que a avaliação fosse considerada um domínio científico com rigorosidade, utilidade, significado e relevância social. Assim, a necessidade de construir o campo teórico da avaliação estabelecendo conexões com as suas áreas práticas levou os estudiosos do campo a criarem diferentes classificações, baseadas em pressupostos paradigmáticos, que traduzem as diferenças e sínteses do que vem sendo estudado.

Apresentam-se aqui alguns exemplos de como essas classificações vêm sendo realizadas. Guba e Lincoln (2011), de acordo com os vários significados atribuídos à avaliação nos últimos anos, classificam-na em quatro gerações: 1ª geração – mensuração; 2ª geração – descrição; 3ª geração – juízo de valor; 4ª geração – construtivista. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) as classificam em seis categorias: 1) abordagens centradas em objetivos; 2)

abordagens centradas na administração; 3) abordagens centradas no consumidor; 4) abordagens centradas em especialistas; 5) abordagens centradas no adversário; e 6) abordagens centradas no participante. Já Stufflebeam (2000) propôs o agrupamento em 4 categorias: 1) pseudoavaliações; 2) avaliações orientadas pelas questões e pelos métodos ou quase-avaliações; 3) avaliações orientadas pela melhoria e/ou pela prestação de contas; e 4) avaliações orientadas por uma agenda social.

Para Fernandes (2010), a análise das múltiplas abordagens e das diferentes definições e concepções de avaliação constitui um meio indispensável para se compreender o desenvolvimento e a construção teórica no campo da avaliação, contudo, esse não deve ser o caminho para realizar boas práticas de avaliação, haja vista que a apresentação e discussão desses elementos conferem uma natureza prescritiva às abordagens, reforçando ortodoxias que empobrecem a nossa visão da realidade porque, num certo sentido, limitam as nossas formas de olhar e de compreender essa mesma realidade.

Para o autor, avaliações devem considerar três coisas importantes: 1) abordagens de avaliação apoiam-se em pressupostos políticos-filosóficos muito diversificados; 2) os sistemas de concepções e valores dos seus autores influenciam o seu desenvolvimento teórico e a sua utilização prática; e 3) as abordagens acompanham a evolução das ciências sociais e das ciências da educação no que se refere às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas em que apoiam a sua concepção e desenvolvimento. Dessa forma, as abordagens podem ser guiadas por pressupostos empírico-racionalistas ou racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas.

Assim, considerando que há uma diversidade de abordagens sistematizadas e organizadas de acordo com suas características em comum, a perspectiva utilizada nesta pesquisa será embasada em racionalidades críticas da avaliação¹¹, tendo em vista que elas podem desempenhar uma análise mais aprofundada da qualidade de políticas e/ou programas educacionais. As perspectivas críticas de avaliação estão fundamentadas nas avaliações de 4ª geração - construtivista (Guba; Lincoln, 2011), classificadas dessa forma porque ultrapassam os aspectos da mensuração, da descrição e do juízo de valor sobre uma dada política e/ou programa para analisá-la do ponto de vista social e político motivado pela intervenção. Essa concepção de avaliação está alicerçada nos princípios e características das abordagens centradas nos participantes (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004), cuja essência é a participação e a

¹¹ São exemplos dessa perspectiva: a avaliação deliberativa e democrática (House e Howe), avaliação construtiva (Guba e Lincoln), avaliação respondente (Stake), avaliação orientada para a utilização e para os utilizadores (Patton), avaliação para o empoderamento (Fetterman) e avaliação realista (Pawson e Tilley).

experiência vivida (Fernandes, 2018a). Ou melhor, em “transformar e melhorar os programas e as políticas públicas, recorrendo ao envolvimento e a participação dos cidadãos que tenham algum interesse nos resultados das avaliações” (Fernandes, 2018a, p. 52).

Os principais princípios desse tipo de avaliação são descritos da seguinte forma:

a) a importância de avaliar uma alargada diversidade de objetos de uma dada política, tendo em conta as perspectivas, experiências e práticas das pessoas; b) a relevância de se reconhecer que é necessário atender a uma pluralidade de critérios e de avaliadores; c) a importância de se compreender que os avaliadores não são neutros, mas podem e devem ser imparciais quando tem de descrever os valores, as necessidades e as perspectivas das pessoas que estão envolvidas numa dada avaliação; e d) a assunção de que a avaliação é um processo que deve basear-se em valores democráticos e marcadas preocupações sociais, éticas e políticas (Fernandes, 2018a, p. 61).

Esses princípios atribuem particular importância às questões relacionadas com a participação dos agentes nos processos de avaliação, o que envolve considerar todos os interesses que estão ligados a política e/ou programa educacional, sejam eles sociais e/ou políticos, e a integração das suas práticas e experiências. Passa pela articulação entre as diferentes lógicas de avaliação, sejam elas baseadas em critérios previamente definidos ou baseadas nas práticas e experiências das pessoas, oriundas do objetivismo ou do subjetivismo, com aplicação de métodos quantitativos ou qualitativos. A reflexão gira em torno de uma ideia de avaliação abrangente, com uso social e político em benefício de todos os cidadãos podendo, assim, contribuir para a transformação e melhoria da vida em sociedade.

Caracterizadas dessa forma essas abordagens de avaliação vêm sendo denominadas de perspectivas orientadas para/por uma agenda social, segundo Fernandes (2018a) e Stufflebeam (2000). Recebem essa designação porque estabelecem uma nova lógica para o campo, enfatizando a importância de as avaliações não ignorarem as práticas e as experiências que as pessoas vivem no contexto de qualquer programa ou política pública. Diz Fernandes (2018a) que essas perspectivas têm vindo a definir-se como uma alternativa à chamada avaliação científica, de cunho empirista-racionalista e lógico-positivista, haja vista que integram um movimento desenvolvido mundialmente no sentido de procurar formas outras de avaliar políticas e/ou programas através de uma melhor articulação entre diferentes perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas. Esse movimento tem chegado ao Brasil, especialmente, através da literatura portuguesa, por meio dos estudos do autor.

1.2 ANÁLISE RELACIONAL NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E/OU PROGRAMAS EDUCACIONAIS

No sentido de produzir uma avaliação fundamentada do REANP, buscamos embasamento epistemológico em Bourdieu (2021, 2020, 2013, 1983). Bourdieu é um pensador contemporâneo profundamente original porque questiona as categorias lógicas do conhecimento, refletindo a partir de um conjunto de instrumentos teóricos (*habitus*, campo e capital) que permite compreender o social sob três aspectos: 1) Relação prática com o mundo social; 2) Relação científica com mundo social; e 3) Relação de socialização com o mundo social. Assim, a teoria do autor oferece subsídio teórico para refletir a relação do ator social, compreendido na teoria de Bourdieu (2021) como agente¹², com a estrutura social mediante a articulação dialética que se desenvolve entre o agente e a sociedade, entre o homem e a história.

Bourdieu (2021) interpreta essa relação a partir de uma análise relacional baseada em um modelo no qual o social existe de duas maneiras: primeiro, como realidade morta, instituído nas coisas, nos objetos ou nos mecanismos, que não são coisas necessariamente visíveis, isto é, materiais, podem ser regras ou leis de funcionamento de um espaço social, quer dizer, sistemas de relações objetivas instituídos socialmente, que o autor designa de campo; segundo, como realidade viva, na qual a coisa é incorporada, por meio da aprendizagem, nos indivíduos, enquanto *habitus*, que, de modo geral, são disposições ou maneiras de ser permanentes e duráveis produzidas em determinadas condições de existência.

Desse modo, a teoria do autor está baseada na compreensão a respeito de como se dá o duplo processo de interiorização e exteriorização do social, pois, para ele, não é possível compreender verdadeiramente as relações sociais sem que se intervenha a dimensão simbólica dessas relações. Em linhas gerais, pode-se dizer que o ponto de partida dessa análise é que as relações sociais, ao serem definidas também como relações simbólicas, são inseparavelmente relações de sentido, isto é, de comunicação, na qual o indivíduo é alguém que conhece e reconhece. Com essa defesa, o autor pensa o agente social não apenas como produto das relações sociais, mas também como produtor que pensa seu processo de socialização a partir de

¹² Bourdieu (2021) utiliza a palavra “agente” para substituir os termos “ator” e “sujeito”, que, segundo ele, carregam consigo filosofias implícitas que remetem a uma lógica da história e da ação que não condiz com a realidade. A palavra ator, por exemplo, implica que existe um papel a ser executado conforme um modelo. Já sujeito quer dizer que os sujeitos sociais são os sujeitos de suas ações e do conhecimento do mundo social. Para Bourdieu (2021), contudo, o uso mais adequado é “agente” que corresponde a um “sujeito que age” conforme a realidade. Por isso, nesta tese achamos mais adequado adotar o termo agente para designar os indivíduos da pesquisa.

um conjunto de estruturas mentais e cognitivas. O que significa que cada um dos agentes sociais é um pouco agente da socialização.

É nesse sentido que o autor define o *habitus* como:

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 2013, p. 87).

Assim, por meio desse conceito, Bourdieu (2021) restitui ao agente uma responsabilidade, que não é passiva, e, sim, ativa, o que não quer dizer consciente, pois suas estruturas mentais e cognitivas (ações, percepções e pensamentos) estão alinhadas a estruturas objetivas, quer dizer, a formas historicamente constituídas (condições sociais) associadas a condições históricas de produção (condições econômicas). É nesse sentido que o autor entende que a reprodução dessas estruturas se exerce pelos próprios agentes sociais através de mediações sutis na forma que eles percebem e interiorizam essas estruturas e na sua ação que passa a ser estruturada segundo essas estruturas. Dessa forma, mesmo sem intenção, os agentes sociais também contribuem para a construção da realidade social por meio de suas formas simbólicas, que nada mais são do que princípios de diferenciação e reprodução social.

O *habitus*, desse modo, encerra uma espécie de dialética permanente entre a estrutura e o agente ao apresentar a ação como produto da história interiorizada que torna possível a ação histórica conforme interesses/attitudes individuais ou coletivos adquiridos em relação a dado contexto histórico. Bourdieu (2021, 2014) explicita que a noção de *habitus* se aplica não somente às formas simbólicas da ordem social (normas e valores interiorizados por meio da língua, do mito e da arte), mas inclui também as formas constitutivas da ordem científica, isto é, os sistemas de classificação, formas sociais socialmente constituídas e arbitrárias, que preexistem às representações sociais, ou melhor, o conhecimento construído historicamente. Logo, quando se considera a prática como produto da história interiorizada, constrói-se uma hipótese extremamente forte sobre a relação indivíduo-mundo:

[...] ela é por um lado uma relação de condicionamento, na qual o campo estrutura o *habitus* que é o produto da incorporação da necessidade de um campo (ou de um conjunto de campos); ela é também uma relação de conhecimento, na qual o *habitus* contribui para construir o campo como mundo dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir. Segue-se por um lado que a relação de conhecimento depende da relação de condicionamento anterior que molda as estruturas do *habitus*. E por outro lado que a ciência, neste caso, é conhecimento de um conhecimento e deve ter um lugar para uma fenomenologia sociologicamente orientada da experiência do campo

ou, mais precisamente, dos invariáveis (por exemplo, com a análise da prática dóxica, da crise e da relação crítica etc.) e das variações entre os diferentes *habitus* e dos diferentes campos (Bourdieu, 2021, p. 441).

Nesse sentido, a função do *habitus* é dar conta da relação entre o “sujeito que age” e o mundo social, haja vista que, ao defender a existência dupla do social, Bourdieu (2021) evidencia que o social não constitui uma realidade unívoca externa aos indivíduos, ao contrário, ela está, também, na subjetividade de cada um e pode ser percebida nos indivíduos em duas situações: nos processos de aquisição e incorporação das condições sociais e econômicas do social, quer dizer, na relação em que o social transforma o indivíduo biológico conforme suas leis e regularidades condicionando uma maneira de ser, perceber e agir, criando *habitus*; e na relação do indivíduo biológico com o mundo social, isto é, na efetivação do *habitus* como disposição que leva os indivíduos a agir, perceber ou conhecer o mundo social de determinada maneira. Por isso, essa relação constitui o problema a que o sujeito científico precisa responder: como se faz uma análise de uma realidade que envolve agentes que têm por objeto essa mesma realidade?

Isto posto, compreende-se que *habitus* é um conceito importante para entender qualquer objeto social, já que, por meio dele, Bourdieu (2021, 2020, 2013, 1983) explica como um encontro quase ao acaso entre um senso prático e um senso objetivamente inscrito nas estruturas objetivas se fundamenta empiricamente. Assim, ao defini-lo como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações”, o autor destrói o paradoxo dualista que motiva pensar a ação humana, por um lado, como uma reação mecânica, determinada por causas sociais, e, por outro, entendê-la como o produto da ação voluntária, deliberada e organizada de sujeitos, para construir uma teoria em que a prática não pode ser explicada tão somente pela teoria, mas em relação às possibilidades e potencialidades objetivas de um espaço social num dado momento da história desse espaço (Bourdieu, 2013).

A defesa do autor é não enquadrar a prática a uma teoria explicativa, mas elaborar uma análise na qual só se pode explicá-la com a condição de “retornar à prática, lugar da dialética do *opus operatum* e do *modus operandi*, dos produtos objetivados e dos produtos incorporados, da prática histórica, das estruturas e dos *habitus*” (Bourdieu, 2013, p. 87), para elaborar um conhecimento do conhecimento que os agentes sociais empregam em suas práticas, ao mesmo

tempo em que se produz conhecimento científico, ou melhor, construir uma teoria da prática¹³ como prática fundamentada na ideia de que é preciso fazer simultaneamente uma ciência do conhecimento prático e uma ciência do conhecimento científico como não sendo conhecimento prático. Nas palavras de Bourdieu (2021, p. 80), “o conhecimento científico deve se perceber como conhecimento de um conhecimento que não é o conhecimento científico”.

Para sair do círculo da prática e compreender como funciona a relação do agente com o mundo social, o sujeito científico precisa saber que jamais terminamos de nos libertar do mundo social, porque ele está em nós, em nossa cabeça. Dar-se a chance de escapar desse realismo é operar pelo trabalho científico a análise que implica praticar a reflexão do conjunto de todas as ações históricas inscritas num momento da história social que são inspiradas nas representações que os agentes têm das representações que outros agentes têm de sua ação. Quer dizer que seria necessário considerar na análise científica a dimensão simbólica do mundo social, porque elas “tocam nas estruturas mentais, isto é, nas categorias fundamentais de percepção, nos princípios de visão e de divisão (Bourdieu, 2014, p. 476), ou seja, elas contribuem sobremaneira para construir a realidade social de modo objetivo.

Mas, para isso, o sujeito científico deve saber que “aquele que fala neste momento não é um *habitus* particular, uma trajetória social, nem uma posição no espaço, mas sim, espero, o campo científico” (Bourdieu, 2021, p. 103). De certa maneira, trata-se do ato de o sujeito científico se distinguir do agente prático, que vive com base num conhecimento prático e que se encontra num espaço em que tendencialmente os interesses coletivos transcendem os *habitus* e os interesses individuais, para tornar-se uma forma de agente coletivo, que não é nem um sujeito individual, nem um sujeito coletivo, mas “uma espécie de encontro bizarro entre o *habitus* socialmente constituído e o campo da concorrência pela produção [do discurso] legítimo sobre o mundo social” (Bourdieu, 2021, p. 105).

Assim, enquanto pesquisador, o sujeito científico deve pensar essa relação não como agente prático, mas como agente coletivo, portanto, social e histórico que se coloca “fora do campo e busc[a] aquilo que me permitirá constituir o espaço de tal maneira que o espaço assim constituído me dá ao mesmo tempo uma intelecção e uma previsibilidade” (Bourdieu, 2021, p.

¹³ Conforme assinala Bourdieu (2021, 1983), a expressão “teoria da prática” é um tanto complexa de se compreender porque expressa uma contradição que parece uma confusão, mas na verdade é uma superação. De fato, ela parte de uma contradição. Primeiro, por razões sociais, porque opera a partir da experiência primeira do sujeito oferecendo um pensamento sobre os limites do conhecimento científico. Segundo, por razões intelectuais, ela vai contra os modelos pré-construídos cientificamente, ao passo que compreendem a realidade como a representação do social destruindo aquilo que compreendem. Ela defende que a ciência deve permitir que o conhecimento dos limites do conhecimento científico e da lógica específica do conhecimento não científico entre no conhecimento científico para construir uma ciência experimental fundamentada na “*dialética da interioridade e da exterioridade*, isto é, da *interiorização da exterioridade* e da *exteriorização da interioridade*”.

280), isto é, me ajuda a projetar uma espécie de visão do mundo social em contradição à visão que me foi dada. Nesse sentido, a noção de campo busca superar com as visões tradicionais de ciência e compreender que o essencial da relação entre o agente e a estrutura social não está na interação, mas no que acontece em certo espaço de interação para que essas relações existam e continuem reproduzindo a estrutura social. Portanto, é a unidade de sentido entre estruturas subjetivas e objetivas que explica, pela dialética, a estrutura que comanda a intenção objetiva (a ação prática) e o trabalho de objetivação (a ação científica).

O *habitus*, portanto, assegura a possibilidade de:

[...] uma *analysis situs*, quer dizer, a análise de um espaço de relações objetivas entre posições (ou cargos), relações relativamente independentes em relação aos agentes que ocupam as posições e em relação a suas intenções e seus fins (e também irreduzíveis a uma *network* de 'relações'). E pode-se mostrar que o conhecimento das posições construídas, e portanto do espaço global dentro do qual cada posição se define (como alta, baixa, dominante ou dominada etc.), contém um conhecimento das tomadas de seus ocupantes (Bourdieu, 2021, p. 444).

Nesse sentido, a noção de campo é construída para dar conta de explicar um conjunto de relações objetivas do mundo social contra um certo tipo de pensamento desse mundo, que visualiza a realidade apenas como aquilo que pode ser visto sobre os indivíduos, os objetos fabricados por eles e as interações de troca entre indivíduos, objetos etc. Ele consiste em pensar numa lógica relacional os sistemas de relações sociais, um “espaço de relações objetivas entre posições”, no qual as relações entre as pessoas são apreendidas “tais que um espaço se desenha e que a posição que um indivíduo ocupa nesse espaço abrange uma informação considerável sobre suas estratégias, suas posições, suas tomadas de posição etc.” (Bourdieu, 2021, p. 41). Ainda conforme o autor, esse espaço “seria uma espécie de diagrama no qual estariam situados não mais agentes individuais, mas posições definidas por propriedades objetivas [...], que são definidas pela relação com o conjunto do espaço” (Bourdieu, 2021, p. 41).

De modo geral, o que Bourdieu (2021) propõe é uma espécie de aplicação prática da análise que ele realiza sobre a relação do agente com o social e a história na pesquisa científica. É um modo de pensar a pesquisa a partir do espaço das relações sociais e, ao mesmo tempo, das relações culturais enquanto elas expressam relações sociais. Esse modelo de análise permite refletir sobre um conjunto de relações objetivas que se desenham em torno de posições num espaço em dado momento da história. Ou melhor, é uma reflexão lógica que compara a relação de correspondência entre o lugar que o indivíduo ocupa socialmente e as disposições adquiridas e trazidas para essa posição de acordo com certa origem social para compreender as relações que se desenvolvem nesse espaço entre as diferentes posições e o conjunto de escolhas que os indivíduos podem fazer, bem como as alternativas que podem encontrar ao se deparar com essas

propriedades. Nessa análise, portanto, a questão que se coloca é entender quais são as mediações efetivas (estruturas) que possibilitam que essa relação aconteça na prática.

O campo, dessa forma, se apresenta como uma forma de pensar a pesquisa. Por isso, pode ser compreendido como um espaço lógico que possibilita entender um objeto social a partir de dois níveis de análise (o campo das tomadas de posição e o campo das posições) segundo uma homologia entre elas. Tendo em mente essa lógica, a análise deve levar em consideração que esse espaço construído pela pesquisa tem suas próprias propriedades:

- a) Espaço mais ou menos autônomo, com regras ou mecanismos próprios, assim, são compreendidos como campo de forças cuja pressão se exerce sobre qualquer um que entre nele. Logo, uma primeira propriedade desse espaço é que as condutas das pessoas que entram nele serão modificadas por essas forças antes mesmo que percebam;
- b) Espaço estruturado e hierarquizado em posições, ou seja, um espaço estabelecido *a priori*, as posições existem independentemente dos agentes. Nesse sentido, a segunda propriedade do campo é que ele se define como um campo de ação, ou melhor, um campo de lutas, no qual as pessoas esforçam-se para transformá-lo e transformam-se ao se esforçarem para transformá-lo;
- c) À medida que o campo é um espaço de lutas, cada agente dispõe de disposições independentes da sua posição. É nesse sentido que os agentes transformam as posições em objetivo de lutas, para saber, em determinado instante, quem irá defini-la e ter a posse da sua representação;
- d) A representação do espaço de posições é ao mesmo tempo o instrumento e o objeto de lutas nesse espaço porque ela atribui poder para gerir o espaço.

Nesse sentido, o campo deve ser compreendido como uma abstração, uma maneira de pensar o mundo social como um espaço de forças possíveis, na qual cada agente define e é definido pela estrutura do espaço ao qual pertence, isto é, pela posição que ocupa num certo espaço social. Nas palavras do autor, o campo é um espaço de posições que é explicativo do que as pessoas dizem e fazem ao ocuparem determinada posição, mantendo o resto constante de acordo com o *habitus* (Bourdieu, 2021). A construção desse espaço supõe pensar o fenômeno social como um fato histórico que pode ser explicado com base em hipóteses que permitem uma melhor compreensão das práticas sem reduzi-las a interações físicas nem simbólicas. Logo, através desse conceito busca-se pensar não mais em interações, mas em posições, disposições e tomadas de posição que possibilitam postular as estruturas invisíveis que fundamentam as interações num espaço/tempo específico do mundo social.

Dessa análise, entende-se que pensar em termos de campo quando se estuda uma política educacional é refletir sobre “espaços que não são visíveis, que precisam ser construídos para dar conta das práticas e em cujo interior se exercem forças que só captamos através das modificações que elas causam nos indivíduos” (Bourdieu, 2021, p. 32). Nessa perspectiva, para produzir conhecimento científico sobre a política educacional estudada, é preciso “ir na direção de um conjunto de coisas completamente despercebidas, relações que existem independentemente ou por fora de qualquer realização espacial” (Bourdieu, 2021, p. 32), são relações que necessitam ser construídas, pois são ocultas e transcendentais, são estruturas estruturantes que contribuem para manter ou transformar o espaço educacional.

Diz o autor que essas relações são tão difíceis de analisar porque elas estão incorporadas, ao mesmo tempo, na objetividade e na subjetividade, isto é, elas estão na realidade objetiva e nos cérebros dos indivíduos, o que causa efeitos na forma como se vê e se representa o objeto de pesquisa, tendo em vista que “nós pensamos o mundo social com esquemas de pensamento que são, em grande parte, o produto do mundo social” (Bourdieu, 2021, p. 33). O que significa que a lógica da política só pode ser explicada se formos capazes de conhecer as estruturas mais fundamentais dessa relação, isto é, as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas que influenciaram na produção, na implementação e na avaliação da política educacional que, em parte, são produto das ações cognitivas e avaliativas que os agentes sociais investem no seu conhecimento do mundo ou da incorporação dessas estruturas (Bourdieu, 2021).

Sendo assim, ao assumir essa perspectiva epistemológica entende-se que o trabalho científico sobre o objeto em estudo se configura em torno de três etapas não lineares: 1) trabalho de objetivação; 2) momento fenomenológico ou subjetivista; e 3) momento praxiológico.

Partimos de uma definição provisória, na qual o REANP se institui de duas maneiras no sistema educacional. Por um lado, ele se institui nas coisas, nos objetos ou nos mecanismos, como um produto objetivado, ou melhor, como uma lei, proveniente de um conjunto de discussões em que a dimensão teórica do Estado é extremamente importante, que designa regras de funcionamento para o sistema educacional num período específico. Contudo, essas regras não são engendradas pelo próprio sistema escolar, elas vêm de fora, geralmente, do campo político, se exercendo sobre as instituições escolares e os profissionais da educação.

Dessa forma, por outro lado, ela também se objetiva nos agentes escolares, que têm *habitus* específicos incorporados que atuam e orientam a ação desses agentes em qualquer espaço social. O *habitus* é uma das mediações que guia os agentes escolares a incorporarem a política educacional em suas práticas escolares segundo as suas maneiras e conforme suas

necessidades. O que significa que os agentes da pesquisa não são indivíduos passivos, que apenas recebem as normas educacionais e as implementam, mas agentes socialmente constituídos que trazem consigo uma herança social e cultural diferenciada que pode influenciar na forma como esses agentes percebem, objetivam e avaliam a política em questão.

No entanto, a referida política educacional só transforma a realidade escolar quando essas duas partes, numa relação dialética, se encontram. Nesse sentido, compreende-se que a política educacional só modifica a realidade quando há uma relação de conhecimento a respeito das contradições e necessidades dessa realidade. É essa relação, cognitiva e moral, que determina as relações de forças no espaço educacional para produzir novas ideias ou reproduzir o que foi proposto pela política para o sistema educacional em determinado período. Ao partir dessa ideia, temos que o Estado está em condição de impor de maneira universal, no recorte da pesquisa, a ideia de educação e de escola, mas, de certa forma, os agentes escolares, por serem sujeitos da sua própria ação, têm certa autonomia para reproduzi-la ou (re)traduzi-la conforme suas necessidades.

Isto posto, considera-se que, para efetuar a avaliação de uma política educacional, é necessário levar em consideração não apenas a política, mas tudo aquilo que se passou no interior e no exterior do sistema educacional no período em que a política foi criada e objetivada. Ou seja, é importante considerar que a política foi resultado de um conjunto de ideias e ações; portanto, a verdade sobre esse objeto em estudo não está na política em si, mas num sistema de relações que foram estabelecidas no espaço educacional naquele momento. É imprescindível esclarecer que o objetivo do estudo não é analisar o documento da política em si, mas avaliar a sua implementação e os seus desdobramentos no contexto escolar a partir da perspectiva dos agentes escolares, ainda que, para realizar a avaliação, seja necessário considerar a política e seu processo de elaboração.

Nessa lógica, a primeira tarefa da pesquisadora será estudar o “trabalho de objetivação, ou seja, o processo pelo qual o ‘social’ se institui na materialidade das coisas (nos monumentos, documentos, escritos etc.) e/ou na lógica dos mecanismos (nos jogos ou em fenômenos como o mercado)” (Bourdieu, 2021, p. 50). Em nosso estudo, esse primeiro objetivo consiste então em examinar o processo de objetivação do REANP, em levantar dados e informações mensuráveis sobre ele para depois caracterizar a concepção (ou as concepções) que o embasou e as orientações dadas por ele à rede estadual de ensino, isto é, as propriedades que condicionaram fortemente os agentes escolares a perceberem e a incorporarem o REANP de determinada forma em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, nessa fase do estudo, foi necessário buscar e analisar as normativas que instituíram e orientaram a política, assim como questionar os agentes

escolares sobre a política para elaborar a visão da configuração da política, isto é, caracterizar os agentes que a instituíram, a concepção (ou as concepções) que a embasou, as orientações dadas por essa política à rede estadual de ensino.

O segundo nível está envolvido com “o processo de incorporação, quer dizer, o mecanismo, a lógica segundo a qual as estruturas objetivas e as condições objetivas transformam-se em disposições permanentes” (Bourdieu, 2021, p. 50), que neste estudo tem a ver com o fato de como os agentes escolares perceberam e interiorizaram o REANP enquanto política educacional para objetivá-la em suas práticas escolares para mais tarde verificar qual sentido a política educacional adquiriu na realidade das escolas. Desse modo, a segunda etapa da análise busca observar os mecanismos que influenciaram esses agentes a implementarem o REANP de determinada forma nas escolas da rede estadual de ensino para depois avaliar os seus desdobramentos no contexto escolar.

Com essas duas visões da política realizar-se-á a terceira etapa da análise. Para esse exame foi necessário construir o modelo teórico que avalia o REANP como produto de um contexto sócio-histórico em que agentes posicionados hierarquicamente tomam posições a respeito da política conforme estão relacionados a essas posições. Logo, o conhecimento da política nasce de um trabalho que tem em conta a política educacional, mas também os agentes educacionais, que seria preciso situar no espaço educacional e relacionar a avaliação que eles puderam formular sobre a política educacional estudada à sua posição nesses espaços e as características ligadas aos indivíduos que permitiram definir a posição de cada um nesses espaços. Feito esse trabalho, é necessário fazer a pergunta: as transformações orientadas pelo REANP correspondem a mudanças no contexto educacional das escolas paraenses?

A ideia não é comprovar a existência de um campo, mas pensar o objeto de pesquisa a partir de um espaço de relações que considera as posições, as disposições e as tomadas de posições dos agentes envolvidos com a política e sua avaliação. Ao final deste trabalho, espera-se produzir uma avaliação robusta e fundamentada sobre o REANP, haja vista que serão consideradas as diferentes posições sociais e os diferentes pontos de vista sobre essa política educacional.

1.2.1 Conceitos estruturantes da análise relacional: campo, capital e *habitus*

Bourdieu desenvolveu conceitos-chave, que servem de base teórica para entender as divisões e distinções sociais e que se mostram também relevantes para melhor compreender a

dinâmica científica, isto é, a prática da pesquisa. A noção de campo, por exemplo, funciona como teoria, mas também como um guia de uma prática científica, isto é, como:

[...] um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações das quais se retira o essencial das suas propriedades (Bourdieu, 1989, p. 27).

O conceito de campo permite que a pesquisadora pense o objeto em estudo a partir de um princípio explicativo utilizado para todo um conjunto de dados; ele é um modo de pensar a pesquisa como “[...] um *espaço de possíveis* que tende a orientar sua busca definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais [...], de conceitos em ‘ismo’, em resumo, de todo um sistema de coordenadas que é preciso ter em mente” (Bourdieu, 2011b, p. 53). É esse espaço de possíveis que permite compreender o objeto como um produto social e histórico que transcende os agentes produtores de uma época ao mesmo tempo que inculca aos que fazem parte dele estratégias em função da posição social e dos capitais (econômico, cultural, social, simbólico) que detém e determina suas ações nesse espaço. Por isso, ao utilizar esse conceito é mister entender o objeto a partir do “espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital” (Bourdieu, 2011b, p. 29).

O capital (especialmente o capital econômico e o capital cultural) funciona nessa forma de pensamento como princípio de diferenciação, isto é, como pilar da distribuição de hierarquia dentro de um campo, ele é necessário para determinar e entender as posições dominantes e dominadas de um espaço, mais precisamente, ele indica que:

[...] os agentes são distribuídos, na primeira dimensão, de acordo com o volume global de capital (desses dois tipos) que possuam e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital, econômico e cultural, no volume global de seu capital (Bourdieu, 2011b, p. 19).

Esses dois princípios de diferenciação são os mais eficientes porque combinam a proximidade ou a distância que os agentes têm um do outro em um espaço social. De certa maneira, diz Bourdieu (2011b), o capital, enquanto princípio de diferenciação, gera oposição dentro de um espaço social, entre aqueles que possuem um grande volume de capital global e aqueles menos providos de capital. Além disso, dentro dessa própria oposição há oposições de segunda ordem que variam de acordo com a perspectiva do peso relativo do capital econômico e do capital cultural do patrimônio de cada agente que forma o espaço. Essa segunda oposição é o que fundamenta as diferenças de gostos, atitudes, comportamentos, isto é, de *habitus* e,

consequentemente, de escolhas e atitudes, ou melhor, estratégias que os agentes utilizam no domínio das mais diferentes práticas sociais.

Nesse sentido, o *habitus* atua como um intermediador no espaço, é ele que define as relações entre as posições sociais e as escolhas e atitudes dos agentes. Isto se dá porque cada grupo/classe que ocupa uma posição no espaço possui “um sistema de *esquemas incorporados* que, constituídos no decorrer da história coletiva, são *adquiridos* no decorrer da história individual e funcionam *no estado prático e para a prática*” (Bourdieu, 2020, p. 435), ou melhor, cada grupo/classe possui tipos de *habitus* produzidos e alinhados às suas posições sociais. Logo, falar de *habitus* na pesquisa é tratar de princípios geradores de práticas distintas e distintivas, bem como de esquemas classificatórios que geram visão e divisão diferentes de acordo com o sistema de valores de cada indivíduo/grupo.

Esses três conceitos combinados funcionam como um sistema de análise. Desse modo, os conceitos elaborados por Bourdieu (campo, capital e *habitus*) devem ser vistos como construções teóricas criadas racionalmente a partir de um olhar sobre o mundo social através de inúmeras pesquisas científicas e, por isso, “não devem, nunca, ser examinadas em si mesmas ou por si mesmas; são utilizadas e postas a prova em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica” (Bourdieu, 2011b, p. 14). São conceitos que é preciso fazer funcionar, colocá-los em ação através de uma prática científica que se faz por um trabalho de construção que exige análise, reflexão, descrição e explicação sobre as várias operações da pesquisa (elaboração da problemática e dos objetivos da pesquisa, escolha da teoria, escolha da metodologia – instrumentos/técnicas de coleta de dados e sujeitos, construção dos instrumentos de coleta de dados, aplicação dos instrumentos de coleta de dados, categorização e análise dos dados e escrita do texto).

Dessa forma, almejando analisar o REANP, nossa intenção é ir além de um diagnóstico descritivo, já que ambicionamos utilizar um arcabouço teórico-epistemológico que tem a relevância de avaliar criticamente a realidade social considerando o contexto histórico-social e os agentes que pensaram essa política, bem como os que a implementaram, associando-os a determinadas posições e a certa forma de *habitus*. Esse estudo é necessário porque a política educacional em suas diferentes etapas tem sido uma das estratégias utilizadas por grupos de poder que detêm a liderança do Estado para fins de manutenção e reprodução da estrutura social via educação escolar.

1.3 ESTADO E INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO MECANISMO DE REFORÇO DAS SANÇÕES OBJETIVAS DO MUNDO SOCIAL

Ao ter como fundamento epistemológico a teoria de Pierre Bourdieu (2021, 2013, 2014, 1983), entende-se que existem ações no mundo social que aumentam e reforçam as sanções objetivas desse mundo. Diz o autor que essas ações legitimam e reproduzem com muita facilidade os sistemas sociais porque se embasam na crença, ou melhor, na força simbólica de uma ideia que se faz comum socialmente porque age objetiva e subjetivamente. Nessa lógica, há em nossas sociedades instituições e agentes que contribuem para produzir e reproduzir a crença como algo universal e acabam colaborando de maneira objetiva para a construção da realidade desse mundo como um todo.

Parte-se da tese de que o Estado moderno é uma dessas instituições, haja vista que os agentes que o constroem se servem desses princípios simbólicos para torná-lo um instrumento e objeto de organização social (Bourdieu, 2014). Em outras palavras, o Estado moderno não é simplesmente uma instância social, ele tem uma função, via integração social, que é de legitimar a ordem social segundo determinada estrutura social. É por meio dessa ação que ele “dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e sua reprodução” (Bourdieu, 2014, p. 230). A constituição do Estado moderno, portanto, repousa sob um trabalho de construção social que arquiteta a própria ordem social e, junto, nosso pensamento. Assim, ele pode ser compreendido não apenas como um instrumento social, mas também como um objeto político que é preciso fazer real.

Dessa forma, a noção de Estado tomada aqui considera o Estado como uma organização social que contribui para construir o mundo social tanto em seu sentido subjetivo quanto objetivo. Em grande medida, essa defesa é importante porque justifica o conceito de Estado adotado na pesquisa: “[...] setor do campo do poder, que se pode chamar ‘campo administrativo’ ou ‘campo da função pública’ [...], *define-se pela posse do monopólio da violência física e simbólica legítima*” (Bourdieu, 2014, p. 30, grifo nosso). A lógica atribuída a esse conceito é que o Estado se constrói como um corpo acumulado e concentrado de poderes, que o tornam autônomo e, ao mesmo tempo, objeto de disputa social e política para obter a monopolização desses poderes. As lutas a respeito do Estado é para saber quem terá a monopolização das condições de acesso ao capital estatal, que promove monopólio de capital tanto material quanto simbólico por meio da violência física e simbólica.

Diz Bourdieu (2014) que a disputa ocorre porque nas sociedades modernas e contemporâneas o Estado funciona, de modo muito particular, como uma espécie de

metacapital¹⁴, que tem em seu domínio benefícios específicos que proporcionam a redistribuição que os diferentes agentes e grupos de agentes têm desses benefícios. O autor argumenta que por conta desse importante papel social a construção do Estado é sempre acompanhada de uma diversidade de lutas sociais e políticas para saber quem será o detentor desse metacapital porque redistribuir significa determinar quem vai gerir o poder que é capaz de agir sobre os diferentes capitais. O que significa que a concentração de poder numa única pessoa não é possível, a distribuição é uma necessidade que se dá por um processo muito complexo de integração ao domínio do Estado.

Bourdieu (2014) afirma que essas disputas são possíveis porque o Estado se constitui como “um espaço diferenciado, de um conjunto de campos – campo jurídico, campo administrativo, campo intelectual, campo político [...] –, e cada um desses campos é um lugar de lutas específicas” (Bourdieu, 2014, p. 407). Essas lutas específicas atraem para dentro do Estado pessoas, as quais lutam para saber quem terá o monopólio coletivo de quem está nesse espaço. A luta, então, cria uma espécie de divisão social que resulta em contradições nas tomadas de posição dos agentes sociais porque estão redobradas por divisões ligadas a posições diferentes no espaço social. Assim, há pessoas que contribuem para o trabalho de construção da realidade social, mas nem todos contribuem no mesmo grau.

Daí subentende-se que o interesse pela luta está no controle dos bens materiais e na posse dos sistemas simbólicos nas mãos de poucas pessoas que se apropriam do Estado para gerir esses bens. Por isso, o autor mostra que a luta é um instrumento social e histórico utilizado constantemente pelos agentes como arma política para construir a realidade social, haja vista que ela permite obter lucros, mas também pensar as instituições, impor sua construção e o seu poder sobre a instituição. Nesse sentido, Bourdieu (2014) entende que o capital cultural sob o qual o Estado moderno se fundamenta é uma das condições de acesso ao poder e ao mesmo tempo um instrumento de luta social e um objeto de poder nas lutas sociais. É essa característica que permite ao autor designar o Estado como um campo do poder¹⁵, uma espécie de espaço específico dentro do qual os agentes lutam para dominar um poder específico, que, conforme o autor, repousa na posse do capital cultural como bem público.

Eis, portanto, que a transformação de qualquer espaço pela luta recai num ponto muito sensível, que é a própria reprodução desse espaço. Nesse ponto, Bourdieu (2014) explica que

¹⁴ “[...] um capital que tem a propriedade particular de exercer poder sobre o capital” (Bourdieu, 2014, p. 266).

¹⁵ Campo do poder é “um espaço diferenciado dentro do qual os detentores de poderes diferentes lutam para que seu poder seja o poder legítimo” (Bourdieu, 2014, p. 407). Assim, diz o autor que o Estado é uma espécie de metacampo porque age sobre os demais campos e dentro de seu próprio campo (Bourdieu, 2014).

fazer o Estado é gerir o social em dois sentidos: por meio da “domesticação dos dominados” em que, em grande medida, a escola tem um papel importante; e pela integração dos dominados, que está associada à gestão do acesso aos benefícios específicos do Estado conforme as condições de acesso dadas pelo capital estatal sobretudo no que se refere ao capital cultural. Portanto, as ideias do autor indicam que o Estado moderno se faz na unificação dessas duas formas de redistribuição: o acesso à cultura e o acesso às condições econômicas e sociais mínimas do exercício dos direitos do cidadão.

Dito isto, o Estado moderno é construído como um tipo de Estado unificado que está em condição de construir a realidade social como um todo. É nesse sentido que Bourdieu (2021, p. 170) argumenta que “o sistema escolar tem uma função absolutamente particular em nossas sociedades: ele é a grande instituição de reforço simbólico das sanções através das quais se engendra a experiência no sentido de adesão inconsciente às necessidades objetivas”. O que quer dizer que a escola tem uma função social ativa, conservar valores que fundamentam a ordem social. É porque a escola tem uma responsabilidade social que ela sanciona a perpetuação das desigualdades culturais que somente ela poderia reduzir (Bourdieu, 2015).

Por essa ótica, é interessante notar que a escola não é uma simples instituição social neutra em seus valores, mas uma instância política. O que significa que, em nossas sociedades contemporâneas, a escola assume uma função muito importante, que é imprimir nos agentes sociais uma forma de pensamento, que “*contribui* (insisto nessa palavra) para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social” (Bourdieu, 2011b, p. 35). Consequentemente, essa função gera resultados desigualmente severos que são convertidos progressivamente em vantagens e desvantagens escolares ligadas à origem social (Bourdieu, 2015) justamente porque “a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (Bourdieu, 2011b, p. 35).

Bourdieu foi muito criticado por adotar essa visão da escola, crítica que lhe atribuiu o título de reprodutivista. Entretanto, compreendemos que, mesmo não sendo tão esperançoso, a sua teoria nos dá abertura para refletir a realidade social do ponto de vista da transformação na medida que atribui aos agentes sociais uma autonomia relativa à estrutura, bem como proporciona, por sua criticidade, o desocultamento das relações sociais, que constituem o princípio invisível de certos conflitos, permitindo uma visão de como essas relações funcionam enquanto campo de forças que se embatem para impor uma visão do mundo que, em grande medida, privilegia a dominação de um grupo sobre o outro. Em nossa avaliação, é essa relação conflituosa que oportuniza pequenas aberturas para os agentes produzirem novas ideias ou

reproduzirem o que aprenderam ao longo da sua experiência social de acordo com seus interesses sociais. Temos ciência de que essa relação não define a mudança social por completo, pois essa depende de outros fatores mais amplos e complexos, mas entendemos que são nas pequenas transformações, dos mais diversos espaços sociais e dos indivíduos, que reside a possibilidade da verdadeira mudança social.

Se é verdade que a ação da escola possui um peso muito importante na construção da realidade social conforme sugere Bourdieu (2021), seria ingênuo esperar do Estado uma política educacional que determinasse uma transformação profunda na lógica de funcionamento do sistema escolar, pois no espaço educacional o Estado está em condição de impor, de maneira universal, a sua ideia de educação e de escola. No entanto, concebemos que os agentes escolares têm uma certa autonomia para reproduzi-la ou (re)traduzi-la conforme suas necessidades. É nesse sentido que pensamos que a escola, bem como as políticas a ela relacionadas assumem um grande peso na construção da realidade social. E, dessa forma, entendemos que ambas teriam assim um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de conservação, reprodução ou transformação das estruturas sociais.

Isto posto, a discussão nos permite a defesa de que a política educacional é organizada segundo um sistema de estratégias sociais interdependentes ideal e materialmente. O que significa dizer que uma política educacional nunca é pensada apenas para atender interesses educacionais, há interesses mais gerais que visam a conservar e reproduzir um sistema de diferenças, que é um sistema de relações sociais. Por isso, a educação tem sido instrumento e objeto de disputa entre os agentes sociais, uma vez que ela oferece, mediante a acumulação de capital cultural, os meios ideais para que pessoas construam objetivamente a sua visão de mundo e a sua representação. Em vista disso, compreendemos que as políticas educacionais estão vinculadas a estratégias de reprodução social, ligadas a ideias e filosofias que influenciam disputas de poder entre as pessoas, em que certo tipo de políticas educacionais se apresenta, em determinados contextos histórico-sociais, como necessárias para atender a interesses de pequenos grupos de poder, embora pareçam ser coletivos.

Assim, observamos que, ao estudar uma política educacional, a pesquisadora do campo de avaliação de políticas educacionais deve examinar também a ação do Estado na área da educação, já que ela é a expressão, a manifestação de uma ideia de governo com interesses políticos. Todavia, isso não significa que ele será objeto de nosso estudo, mas que, para entender uma política posta em ação e realizar sua avaliação, é necessário transcorrer pelo entendimento do Estado, ou seja, pela ideia de Estado, do seu programa de ação política e das pessoas

envolvidas nessa ação, tendo em vista que ele está na condição de produzir e impor, por meio de políticas educacionais, uma visão e uma representação particular de educação, de acordo com aqueles que produzem o sistema burocrático num contexto e num período específico, que influencia na visão e na representação que os agentes sociais têm sobre mundo, política, cultura, ciência, conhecimento, educação etc.

Logo, é neste trabalho de análise, considerando as várias fontes de informação sobre a política e relacionando-as, que talvez tenhamos a chance de melhor compreender a lógica do REANP e realizar sua avaliação.

CAPÍTULO 2 – ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as escolhas metodológicas da pesquisa e apresentar o espaço em que o estudo foi realizado. O capítulo está dividido em seis seções. A primeira seção explica a abordagem de pesquisa adotada no estudo, assim como trata dos instrumentos empregados na coleta de dados. A segunda apresenta o campo empírico enfatizando os aspectos sociais, econômicos e educacionais. A terceira discorre sobre os critérios adotados para seleção do *lócus* de investigação. A quarta delinea o perfil dos agentes da pesquisa. A quinta descreve como os dados são analisados. E, por fim, a sexta expõe as normativas éticas que orientam o estudo.

2.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Na construção do conhecimento científico sobre o objeto em estudo, adota-se a abordagem de pesquisa qualitativa pela sua característica em compreender o fenômeno educacional situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre uma série de determinações (Lüdke; André, 2022). É bastante difícil caracterizar uma pesquisa qualitativa, dado que, ao longo da história, há múltiplos usos e significados do que ela seja. Sua concepção nas diversas disciplinas torna difícil a elaboração de uma definição. De acordo com Esteban (2010), é mais fácil descrevê-la do que defini-la, porque se trata de um conceito amplo que faz referência a diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, incluindo também numerosos métodos e estratégias de pesquisa. Portanto, começamos a apresentá-la por seu objetivo e sua finalidade:

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (Esteban, 2010, p. 127).

O enfoque de Esteban (2010) sobre pesquisa qualitativa não se refere somente ao trabalho da pesquisa (procedimentos metodológicos), mas também à produção de fundamentos teórico-epistemológicos (teorias) que sustentam e orientam as práticas de pesquisas (empíria) e a transformação da realidade (práticas). O autor chama atenção para a problemática das perspectivas teóricas e epistemológicas que fundamentam os diversos métodos qualitativos, pois, para ele, o que sustenta a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas interpretativas tratadas conforme um espaço de discussão metodológico. É necessário destacar que cada

perspectiva adota uma especificação particular sobre pesquisa qualitativa, desse modo, para compreendê-la, devemos atentar para as suas principais características.

Em seu livro *Pesquisa qualitativa em educação*, Esteban (2010) se aproxima de uma conceitualização da pesquisa qualitativa apresentando 4 características gerais que configuram esse tipo de pesquisa:

- 1) *Contextos naturais*: segundo o autor, uma das características fundamentais dos estudos qualitativos é sua atenção ao contexto, haja vista que é nele que a experiência humana se desenha e pode assumir características particulares. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador atua diretamente com o ambiente estudado, busca respostas a suas questões na realidade que está sendo investigada através da pesquisa *in loco*, não constrói e nem modifica o contexto da pesquisa, apenas mantém uma relação direta e estreita com os fenômenos em seu contexto natural.
- 2) *Global ou holisticamente, “o eu como instrumento”*: nos estudos de abordagem qualitativa, as experiências das pessoas são abordadas em sua totalidade, não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. Além disso, nesses estudos, o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal de coleta dados sobre a realidade.
- 3) *Caráter interpretativo*: outro traço da pesquisa qualitativa é a investigação interpretativa onde o pesquisador se preocupa em capturar os pontos relevantes da teoria com que trabalha e articular ao que as pessoas estudadas falam e pensam sobre o que está sendo investigado.
- 4) *Reflexibilidade*: a reflexibilidade é uma característica do momento atual da pesquisa qualitativa, ela exige maior atenção à forma que diferentes elementos (linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos) influem na produção do conhecimento e na sua apresentação oral e escrita. Significa, de acordo com Esteban (2010, p. 130), “dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo”.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, a partir de Esteban (2010), envolve a obtenção de dados em contextos naturais, obtidos pela pesquisadora por meio da sua relação direta com o fenômeno estudado, considerando os fatos em sua complexidade e interpretando-os conforme as diferentes perspectivas que se apresentam na produção e exposição do conhecimento.

2.1.1 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos de pesquisa: 1) pesquisa com base documental e 2) questionários eletrônicos.

A análise de documentos é um instrumento indispensável a este estudo, uma vez que possibilita identificar, a partir dos documentos normativos que instituíram o REANP como política educacional, os fundamentos teóricos (valores e concepções) que a embasaram a fim de compreender sua incorporação e seus desdobramentos no contexto escolar da rede pública estadual no período da pandemia da COVID-19 (2020-2021). É importante esclarecer que o termo documento designa toda fonte de informações já existente (Laville; Dionne, 1999). Eles incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (Lüdke; André, 2022). Os documentos são vistos como importantes veículos de dados porque possuem uma diversidade de fontes e informações, que a pesquisadora pode ter a sua disposição, dados de fácil acesso, restando a essa apenas fazer a sua seleção e análise conforme as necessidades da pesquisa.

Laville e Dione (1999, p. 168) explicam que a pesquisa com base documental “resume-se em reunir documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes”. Por isso, a análise documental pode se constituir “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2022, p. 45). Dessa maneira, nesse estudo os documentos não podem ser ignorados, já que buscam identificar informações importantes sobre a política em análise a partir da problemática e dos objetivos delineados pela pesquisa.

As vantagens de utilizar os documentos são descritas da seguinte forma por Lüdke e André (2022): a) fonte estável e rica: os documentos podem ser consultados várias vezes e a qualquer momento; b) fonte poderosa: deles podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; c) fonte natural: não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto; d) baixo custo: requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os dados mais relevantes; e) fonte não reativa: permite a obtenção de dados sem a interação com pessoas.

Nesse sentido, compreendemos que os documentos são úteis para subsidiar o levantamento de dados sobre o REANP (2020-2021). O levantamento aconteceu nos meses de abril, agosto e outubro de 2021 por meio de busca eletrônica na página da internet do CEE/PA¹⁶, haja vista que nesse site estão listados todos os atos normativos que orientaram as escolas sobre o REANP durante o período da pandemia da COVID-19 (2020-2021). Após a pesquisa, foi realizada a seleção dos principais documentos que melhor indicaram os encaminhamentos da política para a educação nesse período. Elegeu-se três documentos para análise:

- 1) Resolução CEE/PA nº 102, de 19 de março de 2020, que estabelece o REANP no âmbito de todo o Sistema de Ensino do Pará. O documento permitiu identificar a definição do REANP e as unidades educacionais de sua abrangência, bem como o prazo estabelecido para executá-lo nas escolas paraenses e as atribuições dos gestores. Verificou-se ainda as orientações relativas ao planejamento e ao material didático, orientações quanto à impossibilidade de execução das atribuições aos gestores, orientações às redes ou instituições de ensino, aos Conselhos Municipais de Educação e às Instituições de Ensino Superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará quanto à adesão ao regime. Por fim, observou-se a finalidade do REANP.
- 2) Resolução CEE/PA nº 20, de 18 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP nº 2. O documento apresenta as orientações para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, assim como orientações para a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia.
- 3) Resolução CEE/PA nº 131, de 24 de junho de 2021, que define em caráter complementar a Resolução CEE/PA nº 20/2021 normas especiais para os anos letivos de 2020/2021 no Sistema Estadual de Ensino do Pará. O documento oferece orientações para a reorganização dos calendários escolares para 2021 e as regras de integralização do ano letivo de 2020.

Com relação ao objetivo de avaliar a incorporação do REANP na rede de ensino estadual do Pará e seus desdobramentos no contexto escolar com relação ao ensino presencial, recorreu-se à aplicação de questionários eletrônicos. Define-se este instrumento “[...] como uma técnica para a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações

¹⁶ O site do CEE/PA está disponível no endereço: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>, onde há informações sobre os atos normativos que orientam a educação do Estado do Pará e outras informações.

vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o(a) pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (Oliveira, 2008, p. 83). Nesse sentido, esse instrumento é utilizado para interrogar as pessoas sobre um tema a partir de uma série de perguntas, abertas e fechadas, definidas a partir dos objetivos da pesquisa, pedindo-lhes que assinalem ou escrevam a resposta que condiz com a sua opinião.

O questionário é um excelente instrumento de pesquisa para saber a opinião das pessoas quando se trata de um número expressivo de pessoas, uma vez que pode ser aplicado de forma diversificada, presencial ou à distância, com ou sem a presença do pesquisador. Mas é importante frisar que essa técnica apresenta vantagens e desvantagens. Laville e Dionne (1999) enumeram algumas: a) destaca-se como um meio econômico que permite alcançar de forma rápida e simultânea maior número de pessoas, mas, por outro, sua padronização e uniformidade admite aos sujeitos copiar e comparar as respostas escolhidas; b) respostas predeterminadas podem parecer algo constrangedor, todavia, podem ajudar a esclarecer o sentido das perguntas; c) o anonimato garantido aos interrogados pode facilitar a participação, entretanto, não traz a segurança de respostas sinceras.

Em vista disso, entende-se que é necessário ter clareza e cautela ao utilizar questionários como instrumento de pesquisa, haja vista que alguns inconvenientes podem surgir. É importante estar atento às exigências da pesquisa sem perder a qualidade dos dados, pois daí decorrem as interpretações tanto de quem está sendo interrogado quanto de quem interroga. Logo, é valioso cuidar da sua elaboração, do contrário, se torna um instrumento frágil e limitado, incapaz de atingir os objetivos da pesquisa. Laville e Dionne (1999) apontam elementos a serem considerados nesse momento: ter uma carta de apresentação que garanta o anonimato e explique os objetivos e vantagens da pesquisa; ser um questionário curto e atraente, com questões simples e claras, e ter respostas de fácil compreensão.

Dessa forma, o questionário da pesquisa foi construído com bastante atenção, observando detalhadamente os documentos selecionados para análise e os objetivos do estudo para não perder a sua intencionalidade e ao mesmo tempo apresentar clareza nas perguntas e objetividade. A elaboração das questões foi realizada tendo em vista obter elementos que permitam analisar a política quanto aos fundamentos teóricos (concepções) que a embasaram, as orientações e a incorporação pela rede de ensino estadual do Pará. Para isso, o questionário foi estruturado em 5 blocos de questões organizadas conforme as seguintes categorias de análise: a) Definição do Regime Especial de aulas não presenciais; b) Atribuições às secretarias de educação e gestores; c) Planejamento e material didático; d) Integralização das 800 horas anuais; e e) Retorno às atividades presenciais em 2021. É importante destacar que essas

categorias foram definidas *a priori* de acordo com a leitura dos documentos que orientam o REANP, sendo eles: 1) Resolução CEE/PA nº 102/2020 – estabelece o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema de Ensino do Pará; 2) Resolução CEE/PA nº 020/2021 – define as Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP nº 2; e 3) Resolução CEE/PA nº 131 – que define normas especiais para os anos letivos de 2020/2021.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO EMPÍRICO

O estado do Pará, *locus* ampliado da pesquisa, localiza-se na região norte do Brasil. É a segunda Unidade Federativa (UF) com maior extensão territorial do país (1.245.870,704 km²). Possui 144 municípios e cerca de 8.777.124 habitantes, em sua maioria, homens (50,56%) e negros (82,38%) (IBGE, 2022). Em estimativas populacionais, o Pará é o nono estado com maior população no país, possuindo densidade demográfica de 7,04 habitantes por km² (FAPESPA, 2022a). A maior parte da sua população é residente da área urbana do estado (68,48%), sendo apenas 31,52% na área rural (IBGE, 2022). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) delimita o estado em 6 mesorregiões¹⁷ – Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense, Sudoeste Paraense, determinadas a partir de uma perspectiva histórico-espacial-social, a fim de facilitar os estudos geográficos e estatísticos da região norte a partir de critérios estabelecidos “[...] pelos recortes arbitrários do Estado, em função de suas necessidades técnico burocráticas de gerenciamento e controle do espaço e da população” (Pereira, 2012).

Além dessa divisão, mais recentemente, o estado do Pará, por meio do seu governo¹⁸, estabeleceu um novo recorte territorial de acordo com suas necessidades administrativas e objetivos políticos, tendo por base os chamados Territórios da Cidadania¹⁹. As Regiões de Integração (RI), como são denominadas, dividem o estado em 12 regiões (Guamá, Rio Caetés, Araguaia, Carajás, Tocantins, Baixo Amazonas, Lago de Tucuruí, Rio Capim, Xingu, Marajó,

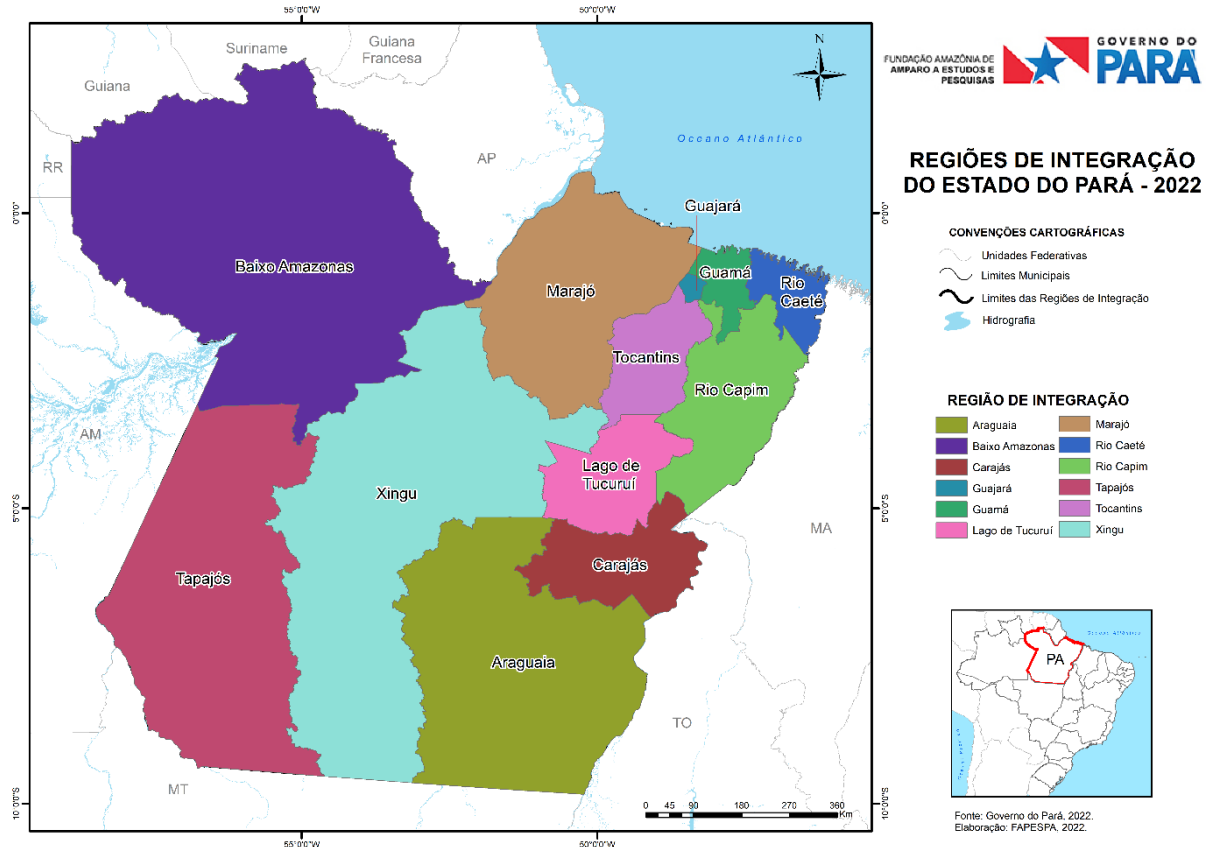
¹⁷ Cada mesorregião é subdividida em microrregiões, num total de 22, as quais congregam diversos municípios.

¹⁸ A divisão do estado em RI foi realizada através do Decreto nº 1.066 de junho de 2008 pela Governadora Ana Júlia Carepa (PT) (Pará, 2008).

¹⁹ “O Territórios da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade [...]. Foram definidos conjuntos de municípios unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais que tenham identidade e coesão social, cultural e geográfica. Maiores que o município e menores que o estado, os territórios conseguem demonstrar, de uma forma mais nítida, a realidade dos grupos sociais, das atividades econômicas e das instituições de cada localidade” (Brasil, 2008).

Guajará e Tapajós) consideradas por suas peculiaridades comuns, conforme apresentado na Figura 01.

Figura 01 – Regiões de Integração do estado do Pará



Fonte: FAPESPA, 2022a.

Essa regionalização do estado em 12 RI tem como objetivo definir regiões que possam representar espaços com semelhanças de ocupação, de nível social e de dinamismo econômico e cujos municípios mantenham integração entre si, quer física, quer economicamente, com a finalidade de definir espaços que possam se integrar de forma a serem partícipes do processo de diminuição das desigualdades regionais (Pará, 2008). Logo, essa divisão foi adotada para facilitar a administração pública e garantir o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para cada área, tendo em vista que o estado possui grande extensão territorial e muitas diferenças regionais. Desse modo, as ações de planejamento do Estado seguem esse modelo de divisão territorial, no qual cada região passou a ter estratégias governamentais pensadas de acordo com suas necessidades e especificidades regionais.

No sentido de melhor compreender a configuração social do estado do Pará, buscou-se dados junto à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA)²⁰. Na página eletrônica da FAPESPA, identificaram-se os documentos Pará no Contexto Nacional 2022, Radar de Indicadores das Regiões de Integração 2022, Anuário Estatístico do Pará 2022 e Mapa da Exclusão Social 2022 com uma síntese de indicadores sociais do estado. Esses documentos apontam informações sobre os mais variados temas (demografia, saúde, educação, inclusão social, previdência social, segurança, habitação e saneamento, mercado de trabalho, economia, meio ambiente etc.) relacionando os dados em termos de Brasil, Regiões e Estados, permitindo caracterizar a realidade social do estado do Pará.

Devido à diversidade de temas expostos nesses documentos, o estudo considera os dados mais relevantes para esta pesquisa a fim de caracterizar o cenário da pesquisa. No que se refere à questão econômica, quando se reflete o *indicador emprego*, os dados revelam, no que concerne à relação entre as populações em idade para trabalhar, que houve elevação da taxa de crescimento populacional de mão de obra para o setor produtivo da economia, com um crescimento de 2,37% de 2020 (6,756 milhões) para 2021 (6,916 milhões), caracterizando aumento da população em idade para trabalhar entre esses anos e pressão sobre o mercado de trabalho medido pela População Economicamente Ativa (PEA), conforme está disposto na Tabela 01. Além disso, os dados evidenciam que esse aumento foi acompanhado por um decréscimo da população ocupada, que entre 2020 e 2021 apresentou relevante variação negativa de -3,2 pontos percentuais (p. p.) no Pará, e, concomitantemente, registrou aumento da Taxa de Desocupação de 3,1 p. p. (FAPESPA, 2022b).

Tabela 01 – População economicamente ativa, ocupada e taxa de ocupação no Brasil, Região Norte e UF Pará, 2020-2021

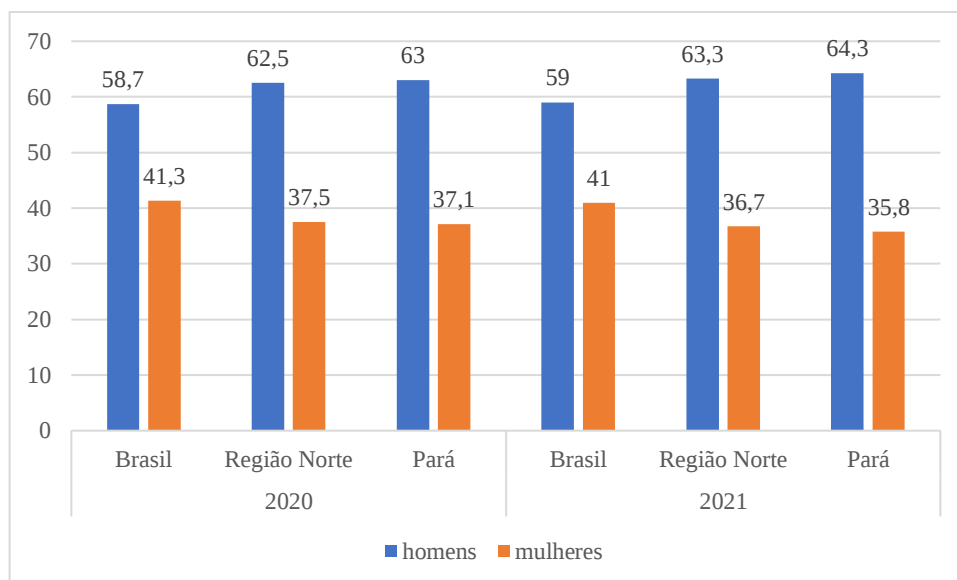
Indicadores	2020			2021		
	Brasil	Região Norte	Pará	Brasil	Região Norte	Pará
População em idade a trabalhar	171.439	14.300	6.756	177.044	14.616	6.916
Força de trabalho	99.468	8.102	3.760	101.345	8.334	3.818
Força de trabalho - ocupada	86.053	7.106	3.370	86.721	7.136	3.301
Força de trabalho - desocupada	13.414,5	996,5	390	14.624,5	1.198,5	516,55
Fora da força de trabalho	74.971	6.197,75	2.996	75.699	6.282,5	3.099
Taxa de ocupação	86,5	87,7	89,7	85,6	85,6	86,5
Taxa de desocupação	13,5	12,3	10,4	14,4	14,4	13,5

Fonte: FAPESPA, adaptado de IBGE-PNADC/T, 2022b.

²⁰ Instituição responsável pelo fomento de pesquisa em ciência, tecnologia e inovação na delimitação do estado do Pará e órgão estratégico na elaboração e monitoramento de políticas públicas para o desenvolvimento efetivo do estado do Pará.

Os dados também demonstram que o quantitativo das pessoas Fora da Força de trabalho aumentou em todos os cenários de estudo, o que corrobora a dificuldade do mercado de trabalho paraense em absorver a população entrante, implicando em desajustes sociais. Ademais, o indicador demonstra a predominância do sexo masculino no mercado de trabalho, sendo equivalente a 64,3% em 2021, como está apresentado no Gráfico 01. A análise expõe que, no extrato da Região Norte, verifica-se grande desigualdade nesse quesito, onde 63,3% da população ocupada correspondem à ocupação masculina, enquanto a feminina é de 36,7%. Em termos nacionais, a diferença é menor, porém ainda há prevalência masculina de 59%, com contrapartida feminina de 41% (FAPESPA, 2022b).

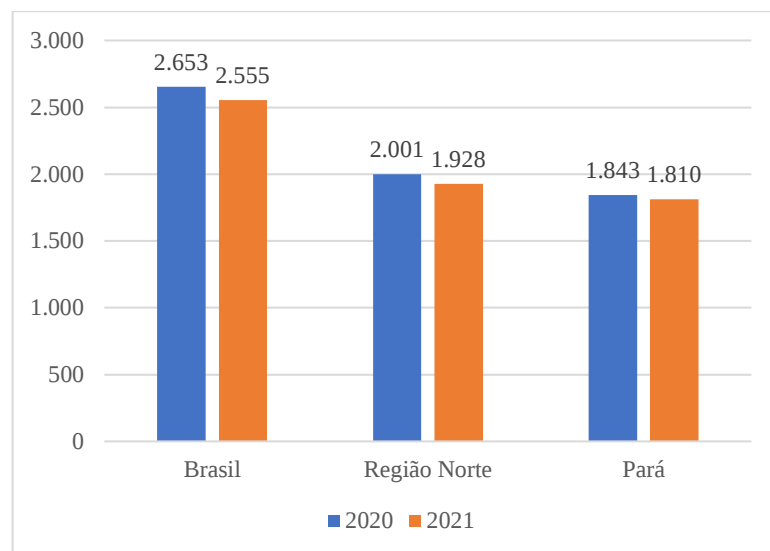
Gráfico 01 – Participação da população ocupada por sexo no Brasil, Região Norte e UF Pará, 2020-2021



Fonte: FAPESPA, adaptado de IBGE-PNADC/T, 2022b.

O *indicador renda* destaca que, em 2021, o rendimento médio do trabalhador paraense decresceu 1,8% em comparação com 2020, totalizando R\$ 1.810,00 em valor real, como mostra o Gráfico 02. A variação de queda foi de 3,3 p.p. Além disso, verifica-se que o rendimento médio da UF Pará é menor que a média regional e nacional, representa 94% da média regional e 71% da média nacional (FAPESPA, 2022b).

Gráfico 02 – Rendimento médio real (R\$) de pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas no Brasil, Região Norte e Pará, 2020-2021



Fonte: FAPESPA, adaptado de IBGE-PNAD Contínua, 2022b.

O indicador evidencia ainda os resultados do Índice Gini²¹, demonstrando que o estado presenciou um aumento na concentração de renda em poucos indivíduos. Segundo a Tabela 02, o índice passou de 0,2922 para 0,2926 no período de 2020 a 2021. Os dados apontam que a desigualdade entre os rendimentos dos trabalhadores formais paraenses não é alta, já que, em todas as RI, o índice de Gini se encontra abaixo de 0,5, o que sugere que a distribuição de renda entre as RI não é constituída por grandes disparidades entre empregadores e trabalhadores. Observa-se que, em 2021, a RI Guajará apresentou a maior concentração de renda (0,3509) e a RI Guamá, a menor (0,1319). Comparando os dados, nos dois últimos anos, 2020 e 2021, as regiões Araguaia, Baixo Amazonas, Guajará, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu apresentaram retração no indicador. Por outro lado, Carajás e Guamá demonstraram aumento nos níveis de desigualdade.

Tabela 02 – Índice de Gini da renda do emprego formal por RI, 2020-2021

Estado/RI	(continua)	
	2020	2021
Pará	0,2922	0,2926
Araguaia	0,1707	0,1703
Baixo Amazonas	0,2331	0,2185
Carajás	0,2719	0,2753
Guajará	0,3525	0,3509

²¹ É um dos indicadores comumente utilizados para avaliar distribuição de renda. Este índice mede o grau de concentração da variável renda no intervalo entre 0 e 1. Valores de Índice de Gini próximos a zero indicam distribuição mais igualitária da renda; índice igual a zero demonstra a igualdade perfeita, ou seja, todos os indivíduos detêm a mesma quantidade de renda. O caso oposto seria o Índice de Gini com valores próximos a 1. Neste caso, haveria maior concentração da renda em poucos indivíduos. No caso extremo, com o Índice de Gini igual a 1, implicaria que toda a renda disponível estaria alocada em 1 único indivíduo (FAPESPA, 2022b).

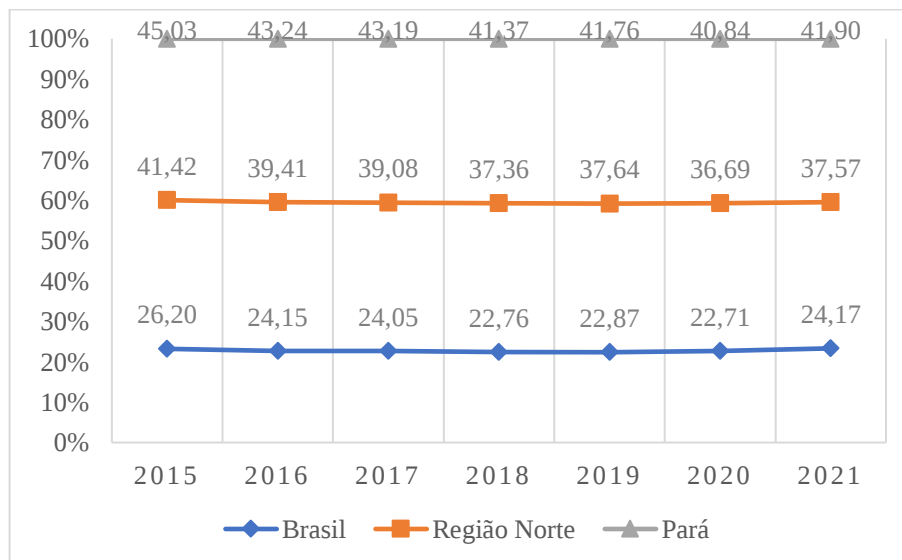
Tabela 02 – Índice de Gini da renda do emprego formal por RI, 2020-2021

Estado/RI	(conclusão)	
	2020	2021
Guamá	0,1224	0,1319
Lago de Tucuruí	0,2061	0,2024
Marajó	0,1915	0,1753
Rio Caeté	0,1569	0,1540
Rio Capim	0,1848	0,1827
Tapajós	0,1856	0,1782
Tocantins	0,2047	0,1955
Xingu	0,1940	0,1774

Fonte: FAPESPA, adaptado de MT/RAIS, 2022b.

Nesse indicador aparece também a definição de população abaixo da linha da pobreza, que, de modo geral, demonstra o nível de pobreza bem elevado no estado e Região Norte, se comparado com a média nacional, conforme está exposto no Gráfico 03.

Gráfico 03 – Proporção de pessoas em situação de pobreza no Brasil, Região Norte e UF Pará, 2015-2021



Fonte: FAPESPA, adaptado de CadÚnico, 2022b.

Ao observar o Gráfico 03, nota-se uma trajetória descendente desse indicador em todos os níveis territoriais, apesar do leve aumento do nível de pobreza em 2021. Vale ressaltar que em 2015 a média estadual era quase o dobro da média nacional, além de se encontrar com 3,61 p. p. acima da média regional. Em 2021, o nível de pobreza do estado permaneceu quase duas vezes maior que a média nacional, porém em patamar menor ao verificado em 2015. Já em relação à média regional, a diferença aumentou para 4,33 p.p. (FAPESPA, 2022b).

Quanto à temática *educação*, o Mapa de Exclusão do Estado do Pará 2022 sugere que os indicadores educacionais retratam melhora para o ano de 2020, especialmente, nas taxas de aprovação, reprovação e abandono. Por sua vez, é contraditório que esse mesmo documento indique agravamento acentuado nesses indicadores em 2021, notadamente, no ensino médio. Para

entender essa análise, vamos observar os dados dispostos na Tabela 03. De modo geral, em relação à Taxa de Aprovação, é possível observar aumento de 11,2 p.p. e 21,3 p.p. de 2019 para 2020 e retração de 4,6 p.p. e 25,9 p.p. de 2020 para 2021 nos ensinos fundamental e médio, respectivamente.

No que diz respeito às RI, em 2019, a taxa de aprovação maior no ensino fundamental foi de Carajás e a menor, de Tocantins. No ensino médio, a RI Xingu obteve a maior taxa de aprovação e a RI Tapajós, a menor. Já em 2020, todas as RI tiveram taxas de aprovação acima de 90% no ensino fundamental e no ensino médio. Em 2021, as taxas de aprovação mantiveram-se acima de 90% no ensino fundamental em todas as RI, exceto na RI Marajó (87,33). No ensino médio, a taxa de aprovação despencou para todas as RI, sendo Guajará a RI com maior taxa de aprovação e Carajás a menor.

Tabela 03 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono no ensino fundamental e médio na UF Pará e Regiões de Integração, 2019-2021

Estado/RI	Ensino Fundamental								
	Aprovação			Reprovação			Abandono		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Pará	86,50	97,70	93,10	11,40	0,60	3,80	3,10	1,70	3,10
Araguaia	86,00	94,85	91,37	9,60	1,17	3,24	4,40	3,99	5,39
Baixo Amazonas	89,70	98,12	94,19	8,00	0,80	3,42	2,30	1,08	2,38
Carajás	92,00	97,34	94,19	6,20	1,01	2,76	1,80	1,65	3,05
Guajará	91,80	99,02	94,60	6,80	0,24	3,42	1,40	0,74	1,98
Guamá	85,90	97,11	91,91	11,50	1,09	4,75	2,60	1,80	3,34
Lago de Tucuruí	83,00	95,63	93,44	13,30	1,36	2,54	3,70	3,01	4,01
Marajó	76,90	97,99	87,33	17,60	0,21	8,06	5,50	1,80	4,61
Rio Caeté	85,10	98,50	94,37	11,90	0,61	3,47	3,00	0,89	2,16
Rio Capim	86,20	96,28	93,69	11,20	2,12	4,01	2,60	1,60	2,30
Tapajós	84,10	93,38	90,58	12,30	1,57	4,65	3,60	5,05	4,77
Tocantins	81,40	99,15	93,65	15,00	0,19	3,22	3,60	0,66	3,13
Xingu	86,70	95,33	95,33	9,70	1,51	3,52	3,60	3,16	4,25

Estado/RI	Ensino Médio								
	Aprovação			Reprovação			Abandono		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Pará	78,60	99,20	73,30	12,10	0,10	11,10	11,10	0,70	15,60
Araguaia	77,20	98,61	65,19	10,50	0,01	9,43	12,30	1,39	25,37
Baixo Amazonas	82,00	99,50	75,38	9,80	0,12	9,21	8,20	0,38	15,42
Carajás	78,50	99,40	63,03	10,40	0,05	12,41	11,10	0,55	24,56
Guajará	80,60	99,28	78,24	12,60	0,08	12,48	6,80	0,64	9,28
Guamá	77,30	99,18	73,67	12,00	0,02	10,99	10,70	0,79	15,34
Lago de Tucuruí	77,60	98,40	65,7	10,60	0,17	13,26	11,80	1,43	21,07
Marajó	74,80	98,47	71,03	11,70	0,12	8,53	13,50	1,41	20,44
Rio Caeté	74,90	99,65	74,56	13,10	0,02	10,22	12,00	0,33	15,22
Rio Capim	75,90	99,57	71,78	11,60	0,02	11,54	12,50	0,41	16,69
Tapajós	74,40	97,97	68,25	9,60	0,05	8,75	16,00	1,98	23,00
Tocantins	78,10	99,74	73,91	9,60	0,05	12,79	12,30	0,22	13,30
Xingu	83,70	98,03	65,00	9,00	0,02	7,75	7,30	1,95	27,25

Fonte: FAPESPA extraído de SEDUC/PA e adaptado de MEC-INEP/SEDUC/PA (2022b), adaptada pela autora.

Quanto à Taxa de Reprovação, os dados apresentam que houve redução de 2019 a 2021. No entanto, observa-se que essa redução foi bastante abrupta de 2019 para 2020 no ensino fundamental (10,80 p.p.) e médio (12 p.p.) e sofreu um aumento considerável de 2020 para 2021 nos dois níveis de ensino, uma evolução de 3,2 p.p. no ensino fundamental e 11 p.p. no ensino médio. As RI apresentaram semelhante comportamento tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. No ensino fundamental, Marajó e Tapajós foram as RI com maior taxa de reprovação de 2019 a 2021. Carajás, Tocantins e Lago de Tucuruí foram as com menor variação no mesmo período. No ensino médio, Rio Caeté e Lago de Tucuruí tiveram a maior variação. Xingu e Araguaia têm a menor.

Do que trata da Taxa de Abandono, verifica-se decréscimo de 2019 para 2020 e crescimento em 2021 nos dois níveis de ensino. No ensino fundamental, de 2019 para 2020, a redução foi 1,4 p.p. e no ensino médio de 10,4 p.p. Em 2021, o aumento foi de 1,4 p.p. no ensino fundamental e 14,90 no ensino médio. Concernente a esses resultados, as RI obtiveram redução e crescimento nesse indicador para os anos analisados. Em 2019, a maior taxa de abandono foi em Marajó no ensino fundamental e Tapajós no ensino médio. Guajará obteve a menor variação tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Já em 2020, Tapajós teve a maior taxa de abandono para os dois níveis de ensino e Tocantins a menor. Em 2021, Araguaia foi a RI com maior proporção de alunos que deixaram a escola no ensino fundamental e Guajará a menor. No ensino médio, Xingu destaca-se como a RI com maior número de abandonos e Guajará tem a menor proporção.

A partir dos dados expostos na Tabela 03, realmente, é possível notar uma elevação considerável nos indicadores educacionais em 2020. Todavia, não podemos afirmar que houve evolução nesse ano, tendo em vista que a suposta melhora sugerida pelo Mapa de Exclusão do Estado do Pará 2022 para a educação em 2020 foi motivada pelas ações educacionais decorrentes da pandemia da COVID-19²². Isso, ao nosso ver, parece problemático, ao passo que as ações educacionais decorrentes da pandemia da COVID-19 em 2020 perpassaram por quatro ações principais: 1) integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia; 2) regimes diferenciados e flexíveis; 3) aprovação de estudantes do ensino fundamental e médio no ano letivo 2020 que tiverem integralizado 75% da carga horária, desde

²² Nesse período, como ação preventiva à propagação do vírus, estabelecimentos foram fechados e muitas atividades suspensas e/ou realizadas de forma remota, entre elas as escolares, conforme Decreto Estadual nº 800/2020. Nesse contexto, o Conselho Estadual de Educação do Pará, por meio da Resolução nº 20, de 18 de janeiro de 2021, definiu diretrizes estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, adequando as atividades educacionais à situação excepcional em andamento.

que alcançadas as competências e os objetivos de aprendizagem relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 4) certificação de conclusão do ensino médio aos alunos que não alcançaram 75% da carga horária em razão dos níveis elevados de risco de contaminação, seguindo os termos do Decreto nº 800/2020, desde que também alcançadas as competências e objetivos de aprendizagem referentes à BNCC e a critério das redes de ensino (FAPESPA, 2022b).

Ao observar essas iniciativas, parece sugestivo que as taxas de aprovação, reprovação e abandono sofreriam abalos significativos nesse período, uma vez que as medidas adotadas para aquele ano letivo perpassam por integralizar dias letivos para aprovar e certificar alunos. Desse modo, entendemos que a evolução repentina desses dados em 2020 seguida de uma redução significativa em 2021 não indica melhora nos resultados educacionais para aquele ano letivo, pois essa evolução vai na contramão do que apresentam os dados estatísticos das principais instituições de pesquisa do país e dos estudos científicos a respeito da educação escolar no cenário da pandemia.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID, realizada pelo IBGE, apresenta um retrato sucinto das desigualdades de oferta e acesso ao ensino à distância no contexto da pandemia do novo coronavírus. Segundo a pesquisa, o Brasil está entre os países que tiveram o maior período de suspensão das aulas presenciais, foram um total de 190 dias em que todas as escolas da educação básica do país permaneceram fechadas (IBGE, 2021). Adicionalmente, o levantamento feito pelo INEP, a partir do questionário suplementar do Censo Escolar 2020, mostra que as escolas do país ficaram em média 279,4 dias sem aulas presenciais em todos os níveis da educação básica durante o ano letivo de 2020, sendo 287,5 dias na rede pública e 247,7 dias na rede privada (INEP, 2022).

A Pnad Covid revelou ainda que 92,2% dos estudantes das redes pública e privada de 6 a 17 anos não contavam com aulas presenciais, 5,4% frequentavam aulas presenciais parcialmente e somente 2,4% estavam tendo aulas presenciais normalmente em novembro de 2020 (IBGE, 2021). Esses valores vão ao encontro daqueles divulgados pelo questionário suplementar do Censo Escolar 2020, da educação básica. O levantamento mostra que 99,3% das escolas brasileiras da educação básica suspenderam as atividades presenciais, sendo que 90,1% não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 (INEP, 2022). Além disso, após a primeira suspensão nacional das aulas da educação básica, a oferta de atividades escolares não presenciais foi o meio mais utilizado para os 92,2% dos estudantes dessa faixa etária que não contavam com aulas presenciais (IBGE, 2021).

Ainda de acordo com a Pnad Covid, em novembro de 2020, cerca de 1/4 dos estudantes de 6 a 17 anos de idade ainda estava sem atividades para casa na Região Norte (25,4%), comparado a 2,3% de estudantes na mesma situação na Região Sul. O percentual desses estudantes sem receber atividades que residiam na área rural foi de 15,9%, comparado a 9,7% da área urbana. Roraima e Pará apresentaram os maiores percentuais de estudantes que não contaram com a disponibilização de atividades escolares para a realização em domicílio, 31,7% e 31,0%, respectivamente, enquanto Santa Catarina e Paraná, os menores, 1,8% e 1,5%, respectivamente (IBGE, 2021).

Ademais, em consonância com essas pesquisas, os estudos científicos evidenciam que as ações decorrentes da pandemia da COVID-19 não deram conta de um processo educativo de efetiva qualidade (Hage; Sena, 2021; Macedo, 2021; Fontoura, 2021; Carvalho; Cruz; Coelho, 2021; Costa; Carmo, 2020; Costa; Silva; Arrais Neto, 2021; Santos; Batista; Santos, 2020; Costa, 2020; Mascarenhas; Franco, 2020). Ao contrário, sugerem que as iniciativas educacionais adotadas como estratégia na pandemia promoveram o aprofundamento da desigualdade social, evidenciando a exclusão educacional (Costa; Silva; Arrais Neto, 2021) e o empobrecimento do ensino/aprendizagem de estudantes da escola pública (Carvalho; Cruz; Coelho, 2021; Marinho; Pimentel, 2021). Nesse sentido, esses estudos defendem que o retorno às aulas presenciais era urgente e indispensável naquele contexto para assegurar o direito à educação dos alunos da escola pública, o que está na contramão do que sugere o Mapa de Exclusão Social do Pará 2022 ao defender que o agravamento dos dados educacionais em 2021 foi oriundo do “retorno das aulas presenciais e dos métodos avaliativos tradicionais” (FAPESPA, 2022b).

Logo, a defesa de que a melhora educacional em 2020 teria sido motivada pelas ações decorrentes da pandemia mundial da COVID-19, no mínimo, é questionável, pois, em conformidade com os dados apresentados pela Pnad Covid e pelo Censo Escolar, as pesquisas sugerem que as iniciativas adotadas pelos governos para o ano letivo de 2020 foram limitadas para garantir o acesso e a qualidade da educação naquele período. Sendo assim, pelo exposto, não podemos afirmar que a educação no estado do Pará melhorou com as ações advindas da pandemia da COVID-19, tendo em vista que os dados apresentam questões preocupantes. Ao nosso ver, a sugestão de melhora parece arriscada ao passo que a suposta evolução ocorreu em um período difícil, no qual as instituições educacionais foram fechadas e muitas atividades foram suspensas e/ou realizadas de forma remota como ação preventiva à propagação do vírus da COVID-19, e, em um espaço de tempo muito curto, cresceu em 2020 e decaiu bruscamente em 2021.

Dessa maneira, compreendemos que a suposta evolução dos dados educacionais pode indicar a camuflagem da real situação educacional quando se trata do ano de 2020 no estado do Pará. Essa dissimulação pode ser evidenciada nos dados do Atlas do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) para as UFs brasileiras. O IDHM é uma medida resumo que avalia o progresso de longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: uma vida longa e saudável, o acesso ao conhecimento e um padrão de vida decente (PNUD/IPEA, 2022). Com base no Censo Demográfico e na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD Contínua) do IBGE, o IDHM aponta que o estado do Pará não avançou na educação no período em análise, pois apresentou redução considerável nos indicadores estudados ou não ofereceu informações para o período de 2020-2021, o que colaborou para o estado possuir um dos menores IDHM do país, ocupando a 24ª posição no ranking, perdendo apenas para Maranhão e Alagoas (PNUD/IPEA, 2022). A posição do estado no ranking é motivada, em especial, pelas dimensões renda e educação, conforme evidencia a Figura 02.

Figura 02 – Ranking IDHM do país

(continua)

Territorialidades	Posição IDHM	IDHM	Posição IDHM Renda	IDHM Renda	Posição IDHM Educação	IDHM Educação	Posição IDHM Longevidade	IDHM Longevidade
Distrito Federal	1º	0.824	1º	0.863	1º	0.742	1º	0.873
São Paulo	2º	0.783	2º	0.789	2º	0.719	3º	0.845
Santa Catarina	3º	0.774	4º	0.773	3º	0.697	2º	0.860
Rio de Janeiro	4º	0.761	3º	0.782	4º	0.675	6º	0.835
Paraná	5º	0.749	6º	0.757	5º	0.668	9º	0.830
Rio Grande do Sul	6º	0.746	5º	0.769	8º	0.642	4º	0.840
Espírito Santo	7º	0.740	7º	0.743	6º	0.653	6º	0.835
Goiás	8º	0.735	8º	0.742	7º	0.646	10º	0.827
Minas Gerais	9º	0.731	11º	0.730	9º	0.638	5º	0.838
Mato Grosso do Sul	10º	0.729	9º	0.740	11º	0.629	8º	0.833
Mato Grosso	11º	0.725	10º	0.732	10º	0.635	11º	0.821
Amapá	12º	0.708	14º	0.694	11º	0.629	12º	0.813
Roraima	13º	0.707	13º	0.695	13º	0.628	13º	0.809
Tocantins	14º	0.699	15º	0.690	14º	0.624	16º	0.793
Rondônia	15º	0.690	12º	0.712	17º	0.577	15º	0.800
Rio Grande do Norte	16º	0.684	16º	0.678	16º	0.597	18º	0.792
Ceará	17º	0.682	23º	0.651	15º	0.615	16º	0.793
Amazonas	18º	0.674	17º	0.677	20º	0.561	14º	0.805
Pernambuco	19º	0.673	18º	0.673	18º	0.574	19º	0.789
Sergipe	20º	0.665	19º	0.672	21º	0.560	23º	0.781

Figura 02 – Ranking IDHM do país

(conclusão)

Acre	21°	● 0.663	20°	● 0.671	22°	● 0.559	24°	● 0.777
Bahia	22°	● 0.660	21°	● 0.663	23°	● 0.555	21°	● 0.783
Paraíba	23°	● 0.658	22°	● 0.656	23°	● 0.555	21°	● 0.783
Piauí	24°	● 0.646	26°	● 0.635	25°	● 0.547	24°	● 0.777
Pará	24°	● 0.646	24°	● 0.646	26°	● 0.528	19°	● 0.789
Maranhão	26°	● 0.639	27°	● 0.612	19°	● 0.562	26°	● 0.757
Alagoas	27°	● 0.631	25°	● 0.641	27°	● 0.520	27°	● 0.755

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. PNUD Brasil, Ipea e FJP, 2022 a partir de dados do IBGE.

O ranking demonstra valores de IDHM baixo, médio e alto atribuindo posições por territorialidade segundo as dimensões renda, longevidade e educação. Os dados da Figura 02 evidenciam que o maior IDHM, em 2021, foi o do Distrito Federal (0,824), e o menor, o de Alagoas (0,631). O Pará aparece no ranking empatado com Piauí, apresentando IDHM geral de 0,646. É possível observar que o estado está na 24ª posição no IDHM renda, com valor de 0,646. Na educação, ocupa a 26ª posição e um IDHM de 0,528. Em longevidade, possui IDHM de 0,789 assumindo a 19ª posição. Portanto, a educação representa o menor IDHM do estado, que ocupa a penúltima posição no ranking do IDHM educação. É importante acrescentar que o IDHM Educação é composto por cinco indicadores. Quatro deles se referem ao fluxo escolar de crianças e jovens, buscando medir até que ponto estão frequentando a escola na série adequada à sua idade. O quinto indicador refere-se à escolaridade da população adulta (PNUD/IPEA, 2022).

No que se refere ao fluxo escolar de crianças, adolescentes e jovens, a Tabela 04 apresenta os indicadores analisados:

Tabela 04 – Fluxo escolar por faixa etária na UF Pará, 2017-2021.

Fluxo escolar por faixa etária	2017	2018	2019	2020	2021
De 5 a 6 anos de idade na escola	94,91	95,46	93,83	92,04	87,08
De 11 a 13 anos de idade nos anos finais do ensino fundamental ou com ensino fundamental completo	86,15	86,05	86,52	92,3	89,93
De 15 a 17 anos de idade com ensino fundamental completo	54,03	58,49	60,61	64,66	56,61
De 18 a 20 anos de idade com ensino médio completo	41,24	44,01	43,46	51,76	49,06

Fonte: PNUD/IPEA a partir da PNAD Contínua (2017 a 2021) adaptada pela autora.

Os dados dispostos na Tabela 04 sugerem que a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola vem decaindo ao longo dos últimos cinco anos, alcançando a média de 87,08% em 2021. Em 2020, essa taxa foi de 92,04% - uma redução de 4,96 p.p. de 2020 para 2021. No mesmo período, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental reduziu 2,37 p.p. Já a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental

completo passou por aumento de 2017 a 2020, seguida de redução em 2021. Por fim, a taxa de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo aumentou e reduziu ao longo dos anos estudados atingindo a porcentagem de 49,06 em 2021.

Utilizando os dados do Censo Escolar 2021, verificou-se que as taxas de distorção idade-série nos ensinos fundamental e médio diminuíram desde 2015, bem como as taxas de evasão, conforme está disposto na Tabela 05.

Tabela 05 – Taxas de distorção idade-série nos ensinos fundamental e médio e taxas de evasão nos ensinos fundamental e médio na UF Pará, 2015-2021.

Taxas de distorção idade-série nos ensinos fundamental e médio e taxas de evasão nos ensinos fundamental e médio	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental	31,9	31,0	30,5	29,5	28,6	27,5	25,0
Taxa de distorção idade-série no ensino médio	49,9	48,3	47,5	48,0	46,5	45,2	44,7
Taxa de evasão no ensino fundamental	4,4	4,3	3,8	3,8	3,7	3,5	-
Taxa de evasão no ensino médio	15,6	15,8	14,6	13,2	12,7	11,6	-

Fonte: Censo Escolar – INEP (2015-2021).

De acordo com a Tabela 05, identificou-se que houve redução da taxa de distorção, de 2,5 p.p. no ensino fundamental e 0,5 p.p. no ensino médio entre 2020 e 2021. Contudo, não podemos realizar a análise da evolução de evasão no período em estudo (2020-2021), dado que não obtivemos informações de evasão para o ano de 2021.

A respeito da escolaridade da população adulta de 25 anos ou mais, verifica-se aumento do número de pessoas analfabetas na UF Pará entre os anos de 2019 e 2022, conforme mostra a Tabela 06. Nesse mesmo período, observa-se que houve redução de pessoas com nível de instrução no ensino fundamental completo (37,8 para 34,9) e incompleto (7,5 para 7,0). Já a taxa de escolaridade da população adulta de 25 anos ou mais no ensino médio registrou aumento de 0,5 p.p. entre 2019 e 2022 para o ensino médio incompleto e 0,1 p.p. para o ensino médio completo. Pessoas com ensino superior incompleto e completo também cresceram, de 3,2/11,1 em 2019 para 3,4/13,0 em 2022, respectivamente. É importante notar que não foram divulgados dados para os anos de 2020 e 2021.

Tabela 06 – Escolaridade da população adulta de 25 anos ou mais de idade da UF Pará.

Escolaridade da população adulta de 25 anos ou mais de idade	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Sem instrução	8,5	7,8	7,4	6,5	-	-	7,3
Fundamental incompleto ou equivalente	40,7	39,3	38,3	37,8	-	-	34,9
Fundamental completo ou equivalente	7,8	7,8	7,7	7,5	-	-	7,0
Médio incompleto ou equivalente	6,0	6,6	6,1	6,0	-	-	6,5
Médio completo ou equivalente	25,5	26,2	26,5	27,9	-	-	28,0
Superior incompleto ou equivalente	2,7	3,1	3,3	3,2	-	-	3,4
Superior completo	8,9	9,1	10,7	11,1	-	-	13,0

Fonte: IBGE – PNAD Contínua, 2022.

Do exposto, não podemos afirmar que a educação na UF Pará melhorou, uma vez que, no que se refere aos indicadores educacionais, a escolarização não evoluiu progressivamente nos anos estudados. Ao analisar os dados, podemos verificar que a proporção de crianças, adolescentes e jovens frequentando a escola no ensino fundamental e no ensino médio na UF Pará não foi estável no retrato analisado, uma vez que os dados sofreram mudanças repentinas, ora de aumento, ora de redução, em todos os índices considerados. É interessante observar que todos os indicadores apresentam mudanças semelhantes e que 2021 é marcado por uma piora em todos eles, o que sugere agravo. Observa-se ainda que em 2020 houve um aumento bastante expressivo nos dados quando relacionado aos demais anos. Além disso, indicadores como evasão escolar e escolaridade da população adulta não foram analisados pela ausência de informações para o período em questão (2020-2021), o que é problemático, pois não conhecemos ao certo a realidade dos dados para esse período.

Logo, é contraditório afirmar que os dados educacionais evoluíram em 2020, pois, apesar de a FAPESPA ter registrado aumento positivo nos dados analisados, há uma discrepância com o que apontam a Pnad Covid, o Censo escolar, os estudos científicos e o IDHM, uma vez que o próprio Mapa de Exclusão Social do Pará 2022 afirma que a melhora foi oriunda das ações decorrentes da pandemia e que, “após a revogação do Decreto nº 800/2020 e retorno das aulas presenciais e dos métodos avaliativos tradicionais, os indicadores educacionais se apresentam com agravo” (FAPESPA, 2022b). Essa contradição é, no mínimo, preocupante, tendo em vista que ambas as pesquisas tiveram como fonte de informações a mesma base de dados, o IBGE, no mesmo recorte temporal.

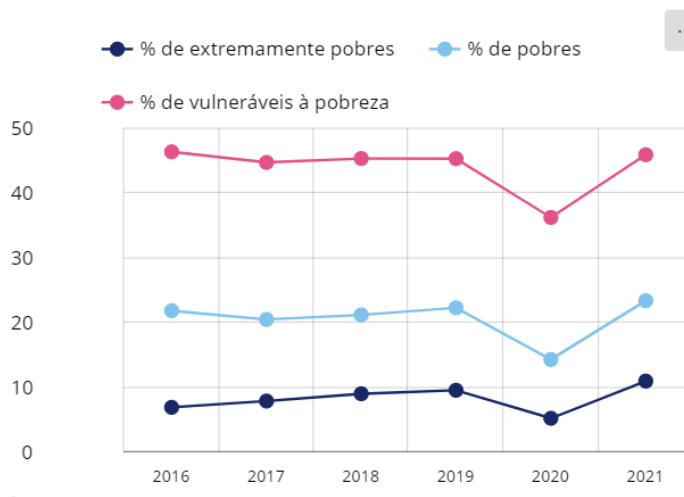
Ao nosso ver, parece que os dados estão sendo distorcidos para mascarar uma realidade ainda mais preocupante, haja vista que a dimensão Educação, além de ser uma das três dimensões do IDHM, faz referência às metas nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), Meta 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas, que é um dos 17 objetivos das Organizações das Nações Unidas (ONU) para promover mundialmente o desenvolvimento sustentável até 2030. Vale salientar que se alinhar aos ODS é uma das ações previstas no Plano Plurianual (PPA) 2020-2023 do governo do estado do Pará (Pará, 2019). Além disso, o documento parece sugestivo para a defesa do ensino à distância, uma vez que sugere que o retorno às aulas presenciais proporcionou agravo nos dados educacionais devido aos seus métodos de aulas tradicionais.

Quanto à renda, o IDHM Renda apresenta informações sobre renda, pobreza e desigualdade. Os dados apresentados pelo IDHM Renda, com base nas informações da PNAD

Contínua, mostram que houve diminuição da renda per capita mensal na UF Pará entre os anos de 2020 e 2021, passando de R\$ 498,33 para R\$ 442,82 (a preços de agosto de 2010), o que equivale a uma variação de -11,14% no período, em termos reais.

A Figura 03 revela que a proporção de pessoas extremamente pobres, ou seja, com renda per capita inferior a R\$70,00, passou de 5,27%, em 2020, para 11,02%, em 2021. Já a proporção de pessoas pobres (com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00) era de 14,35%, em 2020 e 23,45%, em 2021. Por fim, a proporção de pessoas vulneráveis à pobreza (com renda per capita inferior a R\$255,00), era 36,320%, em 2020 e 46,010%, em 2021. Os dados sugerem que o índice de pobreza aumentou em todos os quesitos analisados pelo IDHM Renda. Em acordo com esses dados, o Índice de Gini, indicador usado pelo IDHM Renda e pela FAPESPA para medir o grau de concentração de renda, descreve aumento da desigualdade da renda no estado. Na UF Pará, esse índice era de 0,650 em 2000 e de 0,620, em 2010. Mais recentemente, situou-se em 0,480, em 2020 e em 0,529, em 2021.

Figura 03 – Evolução das proporções de extremamente pobres, pobres e vulneráveis à pobreza na UF Pará, 2016-2021



Fonte: PNUD, Ipea e FJP com base na PNAD Contínua (2016 e 2021).

Quando se trata da dimensão longevidade, é o indicador esperança de vida ao nascer que compõe a dimensão. A esperança de vida ao nascer da população da UF Pará, de acordo com IDHM Longevidade, é o que mais sofreu alteração nos últimos anos, se alterou em 3,87 anos entre 2000 (68,49) e 2010 (72,36) e decaiu para 69,62 anos, em 2021 (PNUD/IPEA, 2022). Por sua vez, a partir dos dados da FAPESPA, observa-se que esse decréscimo vem ocorrendo ao longo dos últimos anos no estado, especialmente, nas regiões do Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Tapajós e Xingu, que sofreram queda relativamente acentuada em 2021 no indicador (FAPESPA, 2022b). Outro indicador importante para essa dimensão é a mortalidade infantil.

Segundo os dados do IDHM, a UF ainda não cumpre com a meta 3.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS das Nações Unidas, para a qual a mortalidade infantil no país deve estar abaixo de 12 óbitos por mil nascidos vivos até 2030 (PNUD/IPEA, 2022).

Todos esses indicadores sugerem uma realidade social extremamente complexa no estado do Pará, bem como a necessidade de políticas sociais que possam garantir o mínimo que é de direito aos cidadãos paraenses, em especial, quando se trata de renda, educação e vida. Todavia, é necessário destacar que essa realidade não é produto da atualidade, ela vem sendo historicamente construída, haja vista que o estado se constituiu por meio de uma população diversificada, em decorrência do fluxo migratório da década de 1970 no Brasil, ocasionado pela construção, principalmente, da Rodovia Transamazônica, por meio do Programa de Integração Nacional (PIN)²³, mas também em decorrência da maneira como foi povoado em sua colonização. Além disso, pela extensa riqueza natural, distribuída em grandes áreas florestais e hidroviárias, o estado chama a atenção de capital nacional e internacional, que o transformou, já na década de 1970, em palco de grandes projetos desenvolvimentistas.

Dessa forma, a história indica que o estado, desde sua origem, tem sido alvo de amplos projetos desenvolvimentistas (para uso energético, extrativistas e agroindustriais), resultantes das experiências sociais desenvolvidas pelos agentes que vivem nesse espaço, pelo governo e por empresas nacionais e internacionais. Esses projetos, na maior parte das vezes, chegam sempre com o discurso de equalizar as diferenças sociais e econômicas do estado frente às demais regiões brasileiras. Entretanto, estudos indicam que eles acabam transformando o espaço amazônico em objeto de projeção e ação territorial sistemática do Estado brasileiro – em consonância com os interesses do grande capital nacional e do capital internacional (Pereira, 2012).

Pereira (2012) argumenta que as políticas de Estado acabam contribuindo para reforçar a diferença geo-histórica desse território e suas desigualdades, uma vez que são distribuídas de forma desequilibrada entre as regiões paraenses. O autor pontua que, desde sua origem, as ações, em sua maioria, estão voltadas para os territórios do Sul e Sudeste do Pará, que são regiões bastante exploradas pelo capital nacional e internacional devido à exploração do minério. Aliás, foi por conta dessa forte ação econômica que se criou o Programa Grande

²³ Programa governamental instituído pelo Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970, durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici, tinha por objetivo implementar obras de infraestrutura econômica e social no Norte e no Nordeste do país (Abreu, 2009).

Carajás²⁴, a Hidrelétrica de Tucuruí²⁵ e discutiu-se, através de plebiscito, em 2011, a divisão do estado em três regiões: Pará, Carajás e Tapajós²⁶.

No entanto, os projetos desenvolvimentistas não cessaram por aí. Com a virada do século XX para o século XXI, o governo brasileiro, em 2011, criou uma nova e enorme linha de transmissão energética que carrega energia do Norte para o Sudeste do Brasil, a Hidrelétrica de Belo Monte²⁷. Mais recentemente, em 2023, o governo do estado do Pará assina em Pequim, na China, acordo milionário para a construção da Ferrovia Paraense S. A²⁸, iniciada em 2017. Ainda em 2023, outras iniciativas do governo brasileiro em parceria com representantes do Parlamento Amazônico²⁹ (Parlamaz), em preparação para a Cúpula dos Países Amazônicos³⁰, vêm ocorrendo para debater políticas públicas para desenvolvimento socioeconômico e ambiental do bioma amazônico. Aliás, o debate a respeito de políticas mais sustentáveis tem se fortalecido no país desde a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) pela necessidade de o Brasil acompanhar a discussão sobre soluções climáticas realizadas ao redor do mundo.

Aqui é importante destacar que o governador do estado do Pará, Helder Zehluth Barbalho (MDB), vem assumindo um forte papel nesse debate ao trabalhar para colocar o Pará como protagonista no debate socioambiental continental. Esse protagonismo vem se fortalecendo devido à sua postura e à apresentação de suas ideias em eventos que tratam sobre o desenvolvimento sustentável pelo mundo. Participou, por exemplo, da COP27³¹ na

²⁴ O programa Grande Carajás foi criado em 1980 pela Companhia Vale do Rio Doce com o objetivo de expandir a atividade mineradora na região amazônica. Estendeu-se por uma região de quase um milhão de quilômetros quadrados na região amazônica cortada pelos rios Xingu, Tocantins e Araguaia, englobando terras do Pará e do Maranhão. O projeto não se limitou à atividade mineradora, e incorporou também iniciativas em agropecuária, supostamente como uma forma de incentivar o desenvolvimento da região e estimular a criação de empregos.

²⁵ A Usina Hidrelétrica de Tucuruí, considerada uma das maiores do mundo em potência e a segunda maior usina operando em terras brasileiras, foi inaugurada em 1984 para a geração de energia elétrica para as grandes corporações do setor de alumínio no Pará e no Maranhão (Almeida, 2010).

²⁶ O plebiscito sobre a divisão do estado do Pará ocorreu no referido estado em 11 de dezembro de 2011, sendo considerado o maior plebiscito regional da história do Brasil.

²⁷ A Usina Hidrelétrica de Belo Monte foi inaugurada em 2016 e eleita a maior em geração de energia atuando no Brasil. A usina corta a bacia do rio Xingu, prometendo promover energia limpa e renovável com o menor custo para a sociedade, bem como prevenir uma eventual crise energética.

²⁸ O projeto apresenta-se como uma solução de transporte eficiente ao escoamento de produtos siderúrgicos, agrícolas e minerais provenientes da região sul, sudeste, nordeste e norte do estado do Pará. O objetivo do projeto é entregar uma linha ferroviária com extensão de 1.319 (um mil trezentos e dezenove) quilômetros que possa integrar ferrovias, rodovias e hidrovias interligando polos industriais de Norte a Sul do estado (Pará, 2017).

²⁹ O Parlamento Amazônico foi estabelecido pela Declaração da Amazônia, de 1989, com a intenção de criar um órgão regional parlamentar que pudesse assegurar a ação conjunta e concertada para a preservação dos direitos da Amazônia e para a promoção do desenvolvimento na região. Depois de quase dez anos de inatividade, foi retomado no final de 2020 e teve reuniões remotas em 2021. O grupo reúne oito países com áreas na Amazônia: Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela.

³⁰ Grupo criado em 2023 pelo governo brasileiro para coordenar ação global contra ações climáticas. O evento será realizado em agosto em Belém, capital do estado do Pará, e servirá para definir uma posição única da região sobre desenvolvimento e combate à crise climática em foros internacionais.

³¹ Ocorrida em Sharm el-Sheik, no Egito, em novembro de 2022, a COP27 é a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) que aborda questões sobre mudanças climáticas.

companhia do então presidente eleito e de outros governadores da Amazônia³² que encabeçaram a ideia da candidatura de Belém, capital do estado do Pará, à sede da COP30 em 2025³³. Esteve presente ainda na Lide Brazil Conference London³⁴, na qual foi destacada a importância do trabalho desenvolvido pelo governador Helder Barbalho na busca pelo desenvolvimento socioeconômico e ambiental da Amazônia para preservação e regeneração do bioma amazônico (Nunes, 2023).

Ao que parece, esse destaque é fruto de um trabalho bastante promissor e comprometido do governador no estado do Pará. No entanto, outras questões parecem influenciar nesse protagonismo. Helder Barbalho é herdeiro de um capital político bastante forte, que consolida a família Barbalho a ter importância não só no Pará, mas também no cenário político nacional. Filho e herdeiro político do ex-governador do Pará e atual senador Jader Barbalho e da deputada federal Elcione Barbalho, Helder iniciou sua vida política ainda jovem, elegendo-se vereador de Ananindeua aos 21 anos de idade. Em 2002, elegeu-se deputado estadual e, em 2005, foi eleito prefeito de Ananindeua, tornando-se o prefeito mais jovem da história do Pará, aos 25 anos, e sendo reeleito em 2008. Elegeu-se governador em 2018 e se mantém no cargo até os dias atuais. Helder Barbalho foi ainda ministro da Pesca e Aquicultura e ministro-chefe da Secretaria Nacional dos Portos no governo Dilma Rousseff e ministro da Integração Nacional no governo Michel Temer.

Assim, pelo exposto, observa-se que o desenvolvimento pensado para essa região é tido como um “[...] processo econômico em si, onde as tomadas de decisão acerca de sua execução são focadas na elaboração e na construção de políticas e projetos que produzem crescimento econômico e ‘autonomia’ internacional para o país, da forma mais eficiente possível” (Padinha; Padinha, 2017, p. 24). Esse argumento parece relevante, pois notamos nos noticiários e nas mídias eletrônicas que os olhos internacionais estão voltados para a Amazônia, inclusive, por ser um dos biomas mais ricos em biodiversidade, foi eleita pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) como uma prioridade global para o debate a respeito das crises ambientais.

Nesse sentido, as análises sugerem que o Estado brasileiro e o Estado paraense têm historicamente utilizado esse debate como moeda de troca para buscar investimentos para a região, o que, a princípio, não é um erro, mas torna-se um quando esses projetos implantados

³² Grupo de governadores que criou, ainda no governo Bolsonaro (2019-2022), o Consórcio Amazônia Legal.

³³ Em 18 de maio de 2023, a ONU anunciou que a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre mudanças climáticas ocorreria na capital paraense Belém.

³⁴ Trata-se do ciclo de eventos internacionais com autoridades, empresários e investidores para expor e explicar aos investidores internacionais acerca do cenário do Brasil nas questões econômica e social.

na Amazônia não trazem vantagens promissoras à população, ao contrário, retiraram milhares de hectares de terras indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas para atender aos interesses econômicos de empresas nacionais e internacionais, desconsiderando, na maioria das vezes, a importância de manter viva a diversidade ambiental e cultural presente nessas regiões.

Esse discurso, tanto do governo federal quanto estadual, em relação à proteção e à valorização da floresta, dos territórios, das águas e dos povos é bastante recente e está atrelado ao movimento internacional sobre debates socioambientais sustentáveis em todo o planeta. Todavia, apesar de o discurso ter mudado sua lógica, adotando uma linha de raciocínio que visa ao desenvolvimento econômico sustentável prezando pela garantia dos direitos das populações tradicionais e pela conservação da floresta, lidar com os projetos desenvolvimentistas ainda é um desafio na Amazônia, ao passo que continuam ameaçando os povos que aqui habitam, conforme apontam Silva e Oliveira (2020). Dizem os autores que esses projetos ameaçam não apenas a natureza, com uma biodiversidade única no planeta, mas também a todos os povos que secularmente habitam esses territórios em três frentes de ataque: a violência institucional, jurídica e econômica, pois as comunidades vivem constantemente ameaçadas diante do aumento da violência, seja no campo, seja na cidade.

Dados da Comissão da Pastoral da Terra (CPT), sobre conflitos no campo no Brasil, chamam atenção, nos últimos três anos, para a ascensão da violência contra os povos e as comunidades do campo, das águas e das florestas no Brasil. Em 2019, a CPT fez o alerta diante da eleição de Jair Bolsonaro de tendências fascistas que podiam se instaurar com seu governo e a possibilidade de aumento da violência na Amazônia. Em 2020, apresentou dados com o avanço da brutalidade da violência no campo, acentuada pela maior pandemia já vista, a da COVID-19. Em 2021, denunciou as ações criminosas e avassaladoramente mortíferas do garimpo em terras indígenas. E, em 2022, anunciou com dados alarmantes a comprovação de que o governo de Jair Bolsonaro foi o mais violento para os povos do campo, das águas e das florestas, desde a década de 1980, quando a CPT passou a registrar esses conflitos (CPT, 2023).

Segundo o documento, em 2022, foram registradas 2.018 ocorrências de conflitos no campo, que envolveram 909.450 pessoas, números inferiores apenas aos do ano de 2020. As ocorrências de conflitos incluem as ações de violência contra os povos do campo e as ações de resistência empreendidas por estes mesmos povos (ocupações/retomadas e acampamentos). Do total de ocorrências neste ano, 1.946 são de ações violentas contra essas comunidades e seus integrantes, o que representa 96,4% dos conflitos no campo. Mais uma vez, temos um número estarrecedor de assassinatos em conflitos: 47 pessoas perderam a vida, um crescimento de

30,56% na comparação com o ano de 2021, no qual 36 pessoas foram vítimas dessa violência extrema (CPT, 2023).

O documento alerta ainda que, quando se trata das violências contra as pessoas no campo na Amazônia Legal, o debate ganha contornos especiais, haja vista que, só nessa região, foram registrados 65,6% de todas as ocorrências destas violências, atingindo ainda 58,4% das lideranças de todo o país (CPT, 2023). A espacialização dos dados reunidos pela CPT demonstra claramente que tais conflitos se concentram em regiões onde avança a fronteira agrícola e mineral: Norte e Nordeste, regiões em que se situam os estados que compõem o arco do desmatamento (CPT, 2023). No Nordeste, os estados que registraram maior número de conflitos no campo foram Maranhão e a Bahia. Na região Norte, o Pará é o estado mais conflituoso (CPT, 2023).

O detalhamento dos conflitos nessas regiões, a partir das 21 tipologias de conflitos registrados pela CPT, indica os tipos de violências mais sofridas: invasões, pistolagens, tentativa ou ameaça de expulsão e ameaças de despejos (CPT, 2023). Quando observamos os dados, verifica-se que o capital extrativo foi responsável por 62% dos conflitos por terra, e as instituições estatais por 22% (CPT, 2023). Na distribuição, a posição dos principais causadores acompanha a seguinte ordem: fazendeiros (32,5%), governo federal (22%), grileiros (19%), empresários nacional e internacional (16%), madeireiros (7,7%) e mineradoras (2,8%) (CPT, 2023). Quanto aos grupos sociais, vítimas das ações causadoras de conflitos, são os povos indígenas (33,5%) que sofrem quantidades maiores de agressões, seguidos dos posseiros (23,4%), quilombolas (19,3%), sem-terra (13,6%) e assentados (10,2%) (CPT, 2023).

Silva (2021) afirma que, quando se observa esses dados e as áreas em disputas, a escala dos conflitos mostra toda a razão dos conflitos na Amazônia: as disputas por terras e territórios, pois a maior parte dessas áreas é de territórios indígenas e de seringueiros/extrativistas, ou seja, territórios protegidos na forma da lei. O autor, ao analisar esses conflitos, expõe que a principal estratégia para converter áreas camponesas, dos povos indígenas e das demais comunidades tradicionais em espaço do capital extrativo reside na violência e no crime programado, que assume proporções alarmantes e destaca a fragilidade da condição humana sofrida pelos sujeitos sociais que lutam pela permanência em suas terras de trabalho, espaço de reprodução social.

Portanto, verifica-se, a partir das análises e dos dados expostos, uma relação muito complexa no que tange à questão da terra, da água e da floresta na Amazônia com frentes que envolvem pessoas, empresas e Estado. Podemos perceber que a violência se faz presente em suas diversas configurações disfarçada de forma sofisticada, especialmente, sobre o discurso de “progresso e desenvolvimento” para a região, fundamentado no que Silva (2021) denomina de

processo da lógica da desamazonização da Amazônia, que se atribui como projeto político-territorial dos grupos econômicos articulados nas economias extrativas, que têm nos agronegócios suas referências políticas.

Santos e Campos (2020) evidenciam que esse pensamento se exerce há muito tempo e tem um nome, chama-se sistema capitalista, que vê na Amazônia a sua fronteira de exploração e sustentação com o aumento de seus lucros da forma mais perversa e violenta possível. Os autores observam que esse processo se desenvolve por meio de grandes projetos, propagandeados como modelos de desenvolvimento, os quais promoveram diversas atrocidades e violações de direitos humanos na vida das populações da Amazônia. São projetos de hidroelétricas, hidrovias, ferrovias, portos, mineração, pecuária, entre outros, que foram e são compactuados com o governo federal, isto é, têm como seu principal aliado o próprio Estado brasileiro (Santos; Campos, 2020).

Nesse sentido, Silva (2021) discorre que a ação do Estado brasileiro em transformar a região com políticas de reordenamentos espaciais, que produziu modificações substanciais no conjunto social e em sua configuração territorial, tem sido crucial para a chamada modernização da Amazônia, pois, desde a década de 1960, houve uma reorientação da Amazônia para incorporar-se à nova socialidade do capital extrativo, processo que mantém a natureza/meio ambiente, os povos amazônicos e seus territórios tradicionais, assim como as populações que vivem nas precárias áreas urbanas e rurais como vítimas. Ao que parece, esses conflitos por terras são marcados por muita violência, assassinatos e sangue, devido a “[...] estarmos montados sobre uma estrutura social e estatal marcada pela violência sistêmica contra pobres, afrodescendentes, camponeses e mulheres” (Boff, 2016, p. 29). Nesse sentido, os povos tradicionais começaram a se organizar coletivamente e a resistir, valendo-se de aliados e de todo tipo de leis que os protegessem (Boff, 2016).

Desta exposição, compreende-se que o Estado em muito tem contribuído para esse cenário na Amazônia, em grande medida, pela posse do monopólio da violência física e simbólica legítima (Bourdieu, 2014). Isso porque as análises indicam que o Estado é quem medeia essas disputas ao passo que, por meio de seus atos, vem definindo a lógica e a intensidade dos conflitos para saber quem terá a monopolização das terras, das florestas, das águas e de toda riqueza presente nessa região, bem como para dizer a forma com que esses recursos naturais vão ser explorados. Nos últimos anos, a CTP (2023) observa o Estado indo na contramão de preceitos constitucionais, se tornando um agente importante da violência podendo assumir quatro formas principais de ameaça:

[...] o *Estado omissivo/negligente*, que se mostra inerte, inoperante e incapaz, e paralisa os mecanismos de regularização fundiária e de reconhecimento dos direitos territoriais; o *Estado conivente*, que ciente das consequências da omissão, opta pela inação sistemática, favorecendo a espoliação; o *Estado normativo/regulador*, quando desempenha um papel proativo a serviço do capital nas escolhas políticas e econômicas; e o *Estado agressor*, quando coloca suas forças de segurança e seus mecanismos de fiscalização e investigação a serviço da violência institucionalizada contra as comunidades e povos do campo (CPT, 2023, p. 6).

O que nos ajuda a concluir, com base em Bourdieu (2014), que o Estado, por intermédio da posseção do monopólio da violência física e simbólica legítima, tem um papel importantíssimo na reprodução das sanções objetivas do mundo social, tendo em vista que a omissão e conivência do Estado nos conflitos no campo se destacam nos registros feitos pela CPT há cerca de uma década. Entre 2013 e 2022, houve 1.935 ocorrências de invasões de territórios por pessoas e grupos estranhos às comunidades (CPT, 2023). O que sugere que essa violência contra os povos mais pobres está na própria base da constituição do Estado brasileiro e paraense.

Pelo que foi revelado na análise, observa-se que o campo empírico da pesquisa é imerso em uma realidade extremamente desigual, que historicamente tem apresentado indicadores educacionais com oscilações discrepantes e uma complexa questão de progresso, que envolve muitas disputas a respeito da distribuição e da posse de recursos sociais, econômicos e ambientais entre os povos que aqui habitam, o Estado e as empresas, que veem na Amazônia uma área a ser explorada e não preservada. Dessa forma, é urgente discutir as problemáticas sociais que aqui proliferam, pois, diante do contexto atual em que vivemos, em que o debate a respeito da democracia e dos direitos humanos está fortalecido socialmente, é inadmissível que, para milhares de pessoas que vivem neste país, isso seja algo tão distante.

2.3 UNIVERSO DA PESQUISA

Ao ter como objeto de estudo o REANP, com o objetivo de conhecer e realizar o recorte do *locus* específico da pesquisa, realizou-se um levantamento prévio na página eletrônica da Secretaria do Estado do Pará (SEDUC/PA)³⁵ para identificar como está organizada a rede educacional do estado do Pará. Identificou-se que a SEDUC/PA organiza as escolas da rede estadual em Unidades Regionais de Educação (URE) e em Unidades SEDUC na Escola (USE), com o objetivo de atender melhor as regiões e as especificidades escolares. A Tabela

³⁵ O site da SEDUC/PA está disponível no endereço <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola>, onde há informações sobre a organização das Unidades Regionais de Ensino (unidades setoriais, matrícula, escolas, endereços) e outras informações.

07, a seguir, mostra como estão dispostas as UREs e seus respectivos municípios, escolas e matrículas.

Tabela 07 – Unidades Regionais de Educação da SEDUC/PA nos municípios do Estado do Pará

(continua)

URE	Município Sede da URE	Municípios que compõem cada URE	Total de municípios	Total de escolas	Total de matrículas	
					2020	2021
01	Bragança	Viseu Tracuateua Cachoeira do Piriá Bragança Augusto Correa	5	38	22.858	24.086
02	Cametá	Oeiras do Pará Mocajuba Limoeiro do Ajuru Cametá Baião	5	14	12.727	14.068
03	Abaetetuba	Tailândia Moju Igarapé-Miri Barcarena Acará Abaetetuba	6	43	38.280	40.437
04	Marabá	São João do Araguaia São Geraldo do Araguaia Araguaia Rondon do Pará Picarra Palestina do Pará Nova Ipixuna Marabá Jacundá Itupiranga Brejo Grande do Araguaia Bom Jesus do Tocantins Abel Figueiredo	13	51	22.493	22.954
05	Santarém	Santarém Mojú dos Campos Belterra Aveiro	4	39	28.214	28.318
06	Monte Alegre	Prainha Monte Alegre Almerim Alenquer	4	14	11.213	11.995
07	Óbidos	Terra Santa Oriximiná Óbidos Juruti Faro Curuá	6	15	13.511	12.588

Fonte: PARÁ/SEDUC/Consulta Matrícula, ano 2020-2021, adaptada pela autora.

Tabela 07 – Unidades Regionais de Ensino da SEDUC/PA nos municípios do Estado do Pará

(continuação)

URE	Município Sede da URE	Municípios que compõem cada URE	Total de municípios	Total de escolas	Total de matrículas	
					2020	2021
08	Castanhal	Terra Alta São Miguel do Guamá São João da Ponta São Francisco do Pará São Domingos do Capim Santa Maria do Pará Marapanim Inhangapi Curuçá Castanhal	10	46	32.054	33.147
09	Maracanã	Maracanã Magalhães Barata Igarapé-Açu	3	16	7.473	7.961
10	Altamira	Vitória do Xingu Uruara Senador José Porfírio Porto de Moz Medicilândia Brasil Novo Anapu Altamira	8	15	11.640	12.891
11	Santa Izabel do Pará	Vigia Tomé Açu São Caetano de Odívalas Santo Antônio do Tauá Santa Izabel do Pará Concordia do Pará Colares e Bujaru	8	34	21.831	22.360
12	Itaituba	Trairão Rurópolis Placas Novo Progresso Jacareacanga Itaituba	6	12	8.594	9.047
13	Breves	Portel Melgaço Gurupá Curralinho Chaves Breves Bagre Anajás	8	13	12.757	15.103
14	Capanema	São João de Pirabas Santarém Novo Santa Luzia do Pará Salinópolis Quatipuru Primavera Peixe Boi Ourem Nova Timboteua Capanema Bonito	11	40	24.899	25.564

Fonte: PARÁ/SEDUC/Consulta Matrícula, ano 2020-2021, adaptada pela autora.

Tabela 07 – Unidades Regionais de Ensino da SEDUC/PA nos municípios do Estado do Pará

(conclusão)

URE	Município Sede da URE	Municípios que compõem cada URE	Total de municípios	Total de escolas	Total de matrículas	
					2020	2021
15	Conceição do Araguaia	Santana do Araguaia Santa Maria das Barreiras Redenção Pau D'arco Floresta do Araguaia Cumarú do Norte Conceição do Araguaia	7	14	10.800	11.397
16	Tucuruí	Tucuruí Pacajá Novo Repartimento Goianésia do Pará Breu Branco	5	11	11.353	12.144
17	Capitão Poço	Nova Esperança do Piriá Garrafão do Norte Capitão Poço	3	13	6.976	7.416
18	Mãe do Rio	Ulianópolis Paragominas Mãe do Rio Irituia Ipixuna do Pará Dom Eliseu Aurora do Pará	7	20	16.371	17.771
19	Belém	Santa Bárbara do Pará Marituba Benevides Belém Ananindeua	5	339	202.080	191.576
20	Região das Ilhas	Soure São Sebastião da Boa Vista Santa Cruz do Arari Salvaterra Ponta de Pedras Muana Cachoeira do Arari Afuá	8	22	12.932	13.638
21	Parauapebas	Parauapebas Eldorado do Carajás Curionópolis Canaã dos Carajás	4	19	15.816	17.110
22	Xinguara	Xinguara Tucumã Sapucaia São Félix do Xingu Rio Maria Ourilândia do Norte Bannach Água Azul do Norte	8	11	7.563	8.413
TOTAL			144	839	551.616	560.803

Fonte: PARÁ/SEDUC/Consulta Matrícula, ano 2020-2021, adaptada pela autora.

Conforme os dados da Tabela 07, a rede pública estadual está distribuída em 22 URE, todas integradas ao órgão SEDUC/PA. Verifica-se que as escolas do estado são distribuídas em

cada URE, sob uma demanda de 3 a 13 municípios, totalizando os 144 municípios pertencentes ao estado do Pará. Através dessa divisão, observa-se que a URE 04 é a unidade que possui maior número de municípios. Todavia, é a URE 19 que possui a maior parte das escolas e matrículas, nela são atendidas cerca de 40% das escolas do estado, em um percentual de matrículas bem superior à média das demais UREs. As UREs atendem um total de 839 escolas pertencentes à rede pública estadual, somando um total de 560.803 matrículas no ano de 2021.

Pelo exposto na Tabela 7, observa-se que a rede pública estadual do Pará possui 839 escolas distribuídas nas 22 UREs. Dessa forma, o recorte da pesquisa está formatado nessas 22 UREs ao passo que essas são unidades administrativas da SEDUC/PA que organizam o atendimento educacional em âmbito regional no estado do Pará, enquanto as USEs organizam o atendimento educacional apenas na Região Metropolitana de Belém. A escolha do recorte da pesquisa nas UREs e não nas escolas ocorreu por dois motivos: 1) O estudo tem a intenção de levantar dados sobre o REANP em todo o estado do Pará a fim de apresentar uma visão mais fiel possível da realidade educacional do estado no que se refere a essa política; 2) As UREs, enquanto unidades administrativas da SEDUC/PA, organizam o atendimento educacional em âmbito regional no estado do Pará, em vista disso, são instituições que medeiam o contato entre a SEDUC/PA, as escolas e os agentes escolares, o que facilitaria o contato com os agentes da pesquisa.

2.4 PERFIS DOS AGENTES DA PESQUISA

Ao ter a intenção de levantar dados sobre o REANP em todo o estado do Pará, como estratégia para alcançar os agentes da pesquisa, solicitou-se apoio às UREs, mediante parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³⁶ e autorização da pesquisa pela SEDUC/PA³⁷, a fim de mediar o processo de aplicação dos questionários junto aos agentes escolares. Após apresentação da pesquisadora e dos objetivos do estudo, os questionários foram anexados por e-mail via página eletrônica *Google Forms* e encaminhados para todas as UREs do estado do Pará, que os enviou para as unidades escolares. O retorno desses se deu de modo gradual, conforme a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa. Ao todo 172 agentes escolares responderam ao questionário da pesquisa, entre eles gestores, coordenadores pedagógicos e professores.

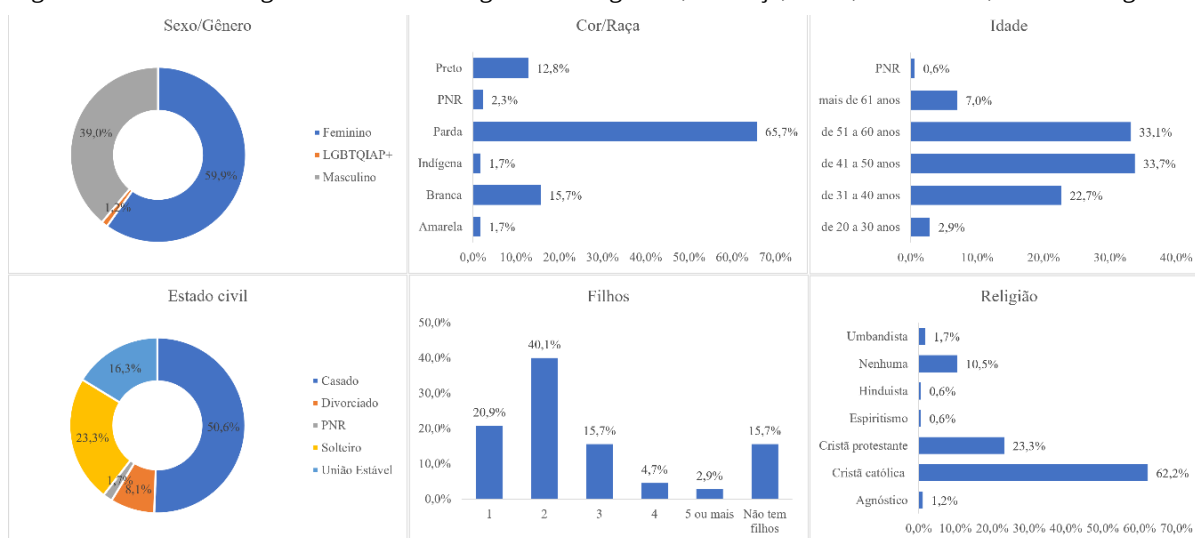
³⁶ Parecer nº 5.608.490

³⁷ Processo Administrativo Eletrônico nº 2022/690217

Os questionários eletrônicos foram aplicados com gestores, coordenadores pedagógicos e professores no período de dezembro de 2022 a março de 2023. A escolha dos agentes levou em consideração o fato de que foram esses agentes escolares os envolvidos diretamente com a objetivação da política na pandemia da COVID-19. Para definir a amostra da pesquisa, foram considerados os seguintes critérios de seleção: a) atuar em escolas do estado do Pará vinculadas a uma das 22 UREs; b) possuir ao menos 1 ano de exercício antes do período em que se decretou a pandemia da COVID-19 (março/2020) no estado do Pará; c) estar em exercício durante o período do REANP; e d) aceitar participar da pesquisa de acordo com os termos do TCLE. Ao final da coleta, a amostra ficou formatada em 172 questionários, sendo estes: 43 gestores, 10 coordenadores pedagógicos e 119 professores, todavia, para análise foram excluídos 3 questionários por possuírem baixo número de respostas ou pouco tempo de exercício na rede quando o respondente preencheu o questionário da pesquisa (1 ano).

A seguir, na Figura 04, apresenta-se o perfil da amostra dos agentes da pesquisa considerando as variáveis sexo/gênero, cor/raça, idade, estado civil, filhos e religião.

Figura 04 – Perfil dos agentes da amostra segundo sexo/gênero, cor/raça, idade, estado civil, filhos e religião



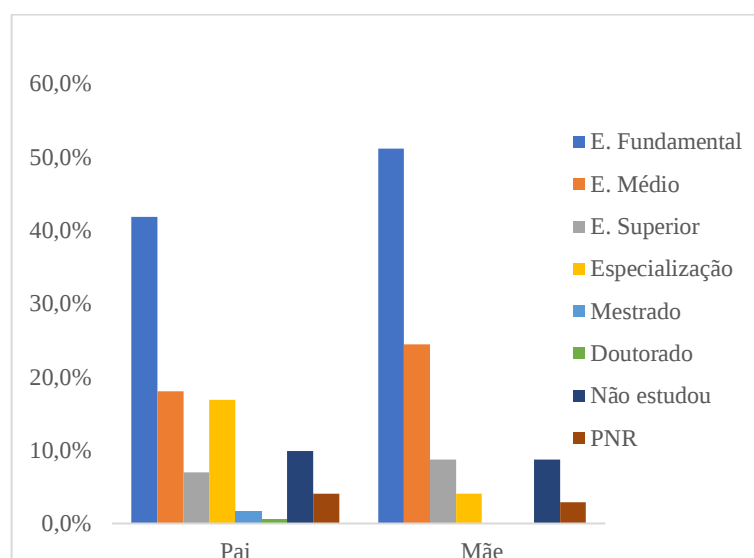
Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

Ao analisar o perfil da amostra, é possível notar que os agentes da pesquisa são formados, predominantemente, por pessoas do sexo/gênero feminino (59,9%), na faixa etária acima de 50 anos (40,1%), que se definem como de cor/raça parda (65,7%), casadas (50,6%), com dois filhos (40,1%), de religião católica (62,2%). Identifica-se, ainda, em menor proporção, a presença de pessoas que se definem como do sexo/gênero masculino (39%) ou LGBTQIAP+ (1,2%), da cor/raça branca (15,7%), preta (12,8%), amarela (1,7%) ou indígena (1,7%). Nesse

grupo menor, a faixa etária das pessoas varia de 41 a 50 anos (33,7%), de 31 a 40 anos (22,7%) e de 20 a 30 anos (2,9%). Há ainda pessoas que vivem solteiras (23,3%), em união estável (16,3%) e divorciadas (8,1%); optam pela religião protestante (23,3%), umbandista (1,7%), agnóstica (1,2%), hinduísta ou espírita (0,6%) e pessoas não adeptas de religião (10,5%).

Quando se observa a origem familiar dos participantes da pesquisa, verifica-se que a maior parte dos agentes escolares vem de famílias onde o pai (41,9%) e a mãe (51,2%) possuem somente ensino fundamental como nível de instrução, conforme dispõe o Gráfico 04.

Gráfico 04 – Identificação do nível de instrução pai/mãe dos agentes escolares que responderam ao questionário da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

No que se refere à profissão dos pais e das mães, as Tabelas 08 e 09 apresentam as profissões apontadas nos questionários eletrônicos. Identifica-se que os agentes escolares são oriundos de famílias em que os pais e as mães são, respectivamente, agricultor/lavrador (21,5%) e doméstica (34,4%). Quanto à profissão dos pais, apresenta-se, em proporção menor, trabalhador autônomo (8,1%), aposentado (7%), motorista (5,8%), comerciante (5,8%), pescador (4,7%), carpinteiro (4,1%), professor (3,5%), militar (3,5%), mecânico (2,9%), servidor público (2,3%), segurança/vigilante (1,7%), contador (1,7%), dentre outras com menor representatividade. Já do que trata da profissão das mães, identifica-se, em menor quantidade, as profissões de professora (14,5%), aposentada (8,7%), agricultora/lavradora (8,1%), costureira (2,9%), autônoma (2,9%), auxiliar administrativo (2,9%), enfermeira (1,7%) e outras.

Tabela 08 – Identificação da profissão dos pais dos agentes escolares que responderam ao questionário da pesquisa

Profissão dos Pais	Quant.	%
Agricultor/Lavrador	37	21,5%
Trabalhador autônomo	14	8,1%
Aposentado	12	7,0%
Não respondeu	11	6,4%
Motorista	10	5,8%
Comerciante	10	5,8%
Pescador	8	4,7%
Carpinteiro	7	4,1%
Professor	6	3,5%
Militar	6	3,5%
Mecânico	5	2,9%
Servidor público	4	2,3%
Segurança/Vigilante	3	1,7%
Contador	3	1,7%
Protético	2	1,2%
Pedreiro	2	1,2%
Consultor de imóveis	2	1,2%
Agente de endemias	2	1,2%
Médico	2	1,2%
Gerente de projetos	1	0,6%
Gari	1	0,6%
Serviços gerais	1	0,6%
Garimpeiro	1	0,6%
Artesão	1	0,6%
Seleiro	2	1,2%
Vendedor	1	0,6%
Ferreiro	1	0,6%
Operador de Áudio	1	0,6%
Engenheiro Agrônomo	1	0,6%
Sapateiro	1	0,6%
Mestre de obra	1	0,6%
Assistente de alunos	1	0,6%
Técnico em Eletrônica	1	0,6%
Pintor	1	0,6%
Pirotécnico	1	0,6%
Missionário evangélico	1	0,6%
Topógrafo	1	0,6%
Oficial de justiça	1	0,6%
Decorador	1	0,6%
Empresário	1	0,6%
Taifeiro	1	0,6%
Torrista	1	0,6%
Feirante	1	0,6%
Açougueiro	1	0,6%
Total	172	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

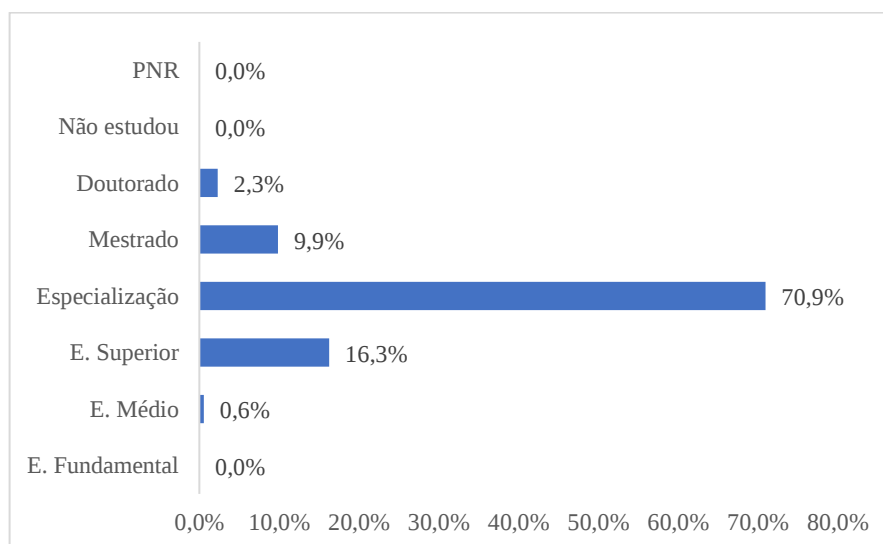
Tabela 09 – Identificação da profissão das mães dos agentes escolares que responderam ao questionário da pesquisa

Profissão das Mães	Quant.	%
Doméstica	59	34,3%
Professora	25	14,5%
Aposentada	15	8,7%
Agricultora/Lavadora	14	8,1%
Não respondeu	6	3,5%
Costureira	5	2,9%
Autônoma	5	2,9%
Auxiliar Administrativo	5	2,9%
Enfermeira	3	1,7%
Servente	2	1,2%
Serviços Gerais	2	1,2%
Merendeira ou Cozinheira	2	1,2%
Artesã	2	1,2%
Estilista	2	1,2%
Pensionista	2	1,2%
Servidora pública	2	1,2%
Aux. de Enfermagem	2	1,2%
Pescadora	2	1,2%
Datilógrafa	1	0,6%
Inspetora de aluno	1	0,6%
Secretária escolar	1	0,6%
Parteira	1	0,6%
Lavadeira	1	0,6%
Vendedora	1	0,6%
Esteticista	1	0,6%
Médica	1	0,6%
Feirante	1	0,6%
Operária	1	0,6%
Cabeleireira	1	0,6%
Zeladora	1	0,6%
Administradora de empresa	1	0,6%
Comerciante	1	0,6%
Socióloga	1	0,6%
Técnica em Contabilidade	1	0,6%
Empresária	1	0,6%
Total	172	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

Sobre a área de formação dos agentes escolares, identificou-se uma ampla variedade de áreas de atuação: Pedagogia (25,6%), Letras (14%), Matemática (9,9%), História (7,6%), Geografia (6,4%), Educação Física (4,1%), Ciências Sociais (4,1%), Biologia (2,9%), Artes (2,9%), Química (2,3%), Física (1,7%), Ciências da Religião (1,7%), Inglês (1,2%), Engenheiro Agrônomo (1,2%), Filosofia (0,6%), Espanhol (0,6%), Tecnologias em alimentos (0,6%) e Ciências Contábeis (0,6%). Do que trata do local em que os agentes escolares frequentaram seus estudos, observa-se que 84,9% dos respondentes estudaram em escola pública. Verifica-se ainda que 12,2% estudaram em escola privada e 2,9% em escola pública e privada. Quanto ao nível de instrução de instrução, verificou-se que a maior parte dos agentes escolares tem especialização (70,9%), em seguida ensino superior (16,3%), mestrado (9,9%) e doutorado (2,3%), conforme o Gráfico 05.

Gráfico 05 – Nível de instrução dos agentes escolares que participaram da amostra da pesquisa respondendo ao questionário eletrônico

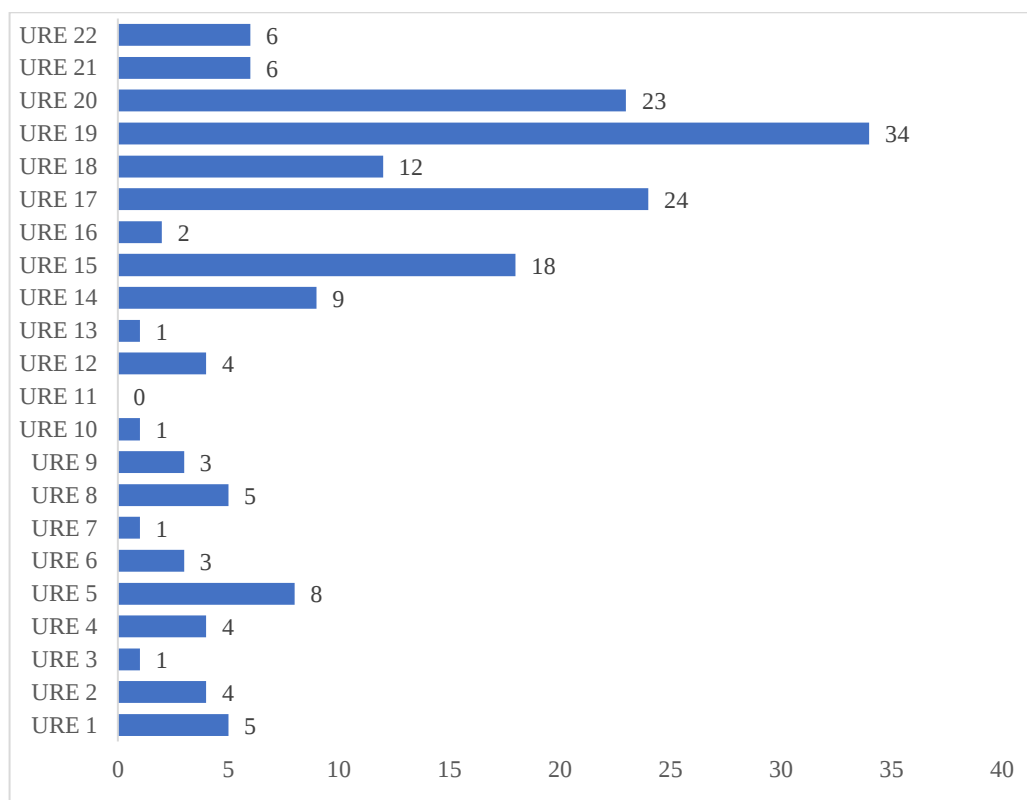


Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

No que se refere à atuação profissional, o Gráfico 06 dispõe a URE do estado do Pará em que os agentes da pesquisa estão lotados. Observa-se, a partir do Gráfico 06, que a maior parte dos respondentes estão lotados na URE 19 (34; 19,8%), o que já era esperado, uma vez que essa URE possui a maior parte das escolas e matrículas, nela são atendidas cerca de 40% das escolas do estado, em um percentual de matrículas bem superior à média das demais UREs. Além disso, verifica-se que há percentual representativo de participantes em todas as demais UREs, exceto na URE 11. É importante esclarecer que a pesquisa não obteve respostas ao questionário eletrônico da URE 11, mesmo diante de várias tentativas de comunicação da

pesquisadora. Todavia, a pesquisadora compreende que a ausência de respostas dessa unidade de ensino não prejudicou o levantamento de dados da pesquisa, haja vista que o estudo obteve um valor expressivo de agentes escolares que responderam ao questionário eletrônico nas demais UREs.

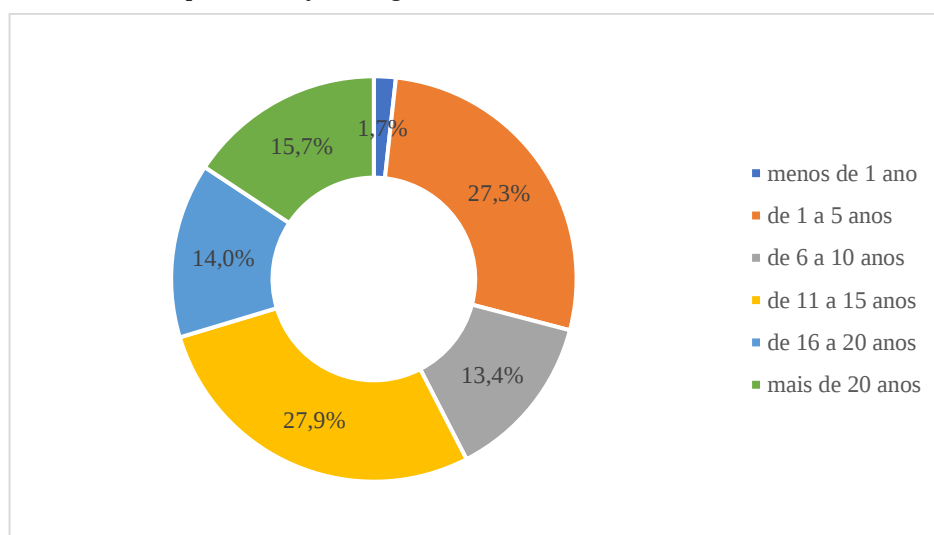
Gráfico 06 – Identifica a Unidade Regional de Ensino (URE) do estado do Pará em que os agentes da pesquisa estão lotados



Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

Sobre o local de trabalho, identifica-se que 90,1% dos agentes escolares trabalham em escolas situadas na zona urbana, enquanto 9,9% trabalham na zona rural. A maior parte possui cargo efetivo (70,3%), e 29,7% dos respondentes estão ligados à escola por meio de contrato temporário. Do que trata do tempo de serviço dos agentes escolares na rede estadual de ensino, observa-se que 27,9% dos respondentes trabalham de 11 a 15 anos na rede estadual de ensino, conforme está disposto no Gráfico 07.

Gráfico 07 – Identifica o tempo de serviço dos agentes escolares na rede estadual de ensino



Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

O Gráfico 07 apresenta ainda que 27,3% dos agentes escolares trabalham há pelo menos 5 anos na rede pública paraense. Outros estão ligados à rede estadual por mais de 20 anos (15,7%). Há profissionais com vínculos de 16 a 20 anos (14%) e de 6 a 10 anos (13,4%) de trabalho. Por fim, verifica-se aqueles que têm menos de um ano de trabalho (1,7%). Para finalizar o perfil da amostra da pesquisa, questionou-se sobre a participação dos agentes escolares em sindicatos. Verificou-se que o maior percentual de respondentes não está associado a sindicato (56,4%), apenas uma parte dos agentes escolares tem vínculo com associação de trabalhadores (36%), a outra parte preferiu não responder à questão (7,6%).

Ao analisar todos os dados, é possível concluir que a amostra da pesquisa é formada por agentes escolares que são, em maior parte, pessoas do sexo feminino (59,9%), na faixa etária acima de 50 anos (40,1%), que se definem como de cor/raça parda (65,7%), casados (50,6%) e com dois filhos (40,1%). São de famílias onde o pai (41,9%) e a mãe (51,2%) possuem somente ensino fundamental como nível de escolarização e têm, respectivamente, a profissão de agricultor/lavrador (21,5%) e doméstica (34,4%). Estudaram em escola pública (90,1%) e graduaram-se em pedagogia (25,6%) prosseguindo os estudos com especialização (70,9%). Atuam em escolas situadas na zona urbana (84,9%), em cargo efetivo (70,3%), há pelo menos 5 anos (27,3%), não se associando a sindicato de sua profissão (56,4%).

Esses dados são importantes porque revelam as propriedades sociais dos agentes escolares, que serão utilizadas para criar a ideia de espaço social (campo). Para tanto, faz-se necessária a aplicação da Análise de Correspondência Múltipla (ACM), que, juntamente com o referencial teórico da pesquisa, possibilita a devida compreensão do objeto de estudo no espaço analisado.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, foi realizado o processo de análise. Essa etapa do estudo requer habilidades para reconhecer, decodificar e interpretar dados. Para tanto, utilizou-se duas formas de análise. A primeira fundamentou-se na abordagem qualitativa para analisar os documentos que instituíram o REANP como política educacional e identificar a concepção dessa política para a educação no período da pandemia da COVID-19 (2020-2021). Para tanto, os documentos foram estudados considerando os objetivos da pesquisa, o contexto natural do fenômeno estudado, os agentes envolvidos na elaboração do REANP, as crenças e os valores prevaletentes na instituição dessa política educacional no estado do Pará, bem como o referencial teórico adotado pelo estudo. Logo, essa análise foi realizada pela pesquisadora devido a sua relação direta com os documentos selecionados, considerando os fatos em sua complexidade e interpretando-os conforme o referencial teórico que alude a produção e a exposição do conhecimento a respeito desse objeto de estudo.

A segunda forma de análise baseou-se na técnica da ACM, que é “uma ferramenta ou instrumento, dentro de um conjunto mais amplo de métodos estatísticos multivariados³⁸” (Bertoncelo, 2022, p. 10) utilizada para descrever uma base de dados muito grande obtida geralmente a partir da aplicação de questionários. Variante da Análise Geométrica de Dados (AGD), a ACM utiliza dados categóricos (qualitativos) para analisar um conjunto de informações dispostas em uma tabela de agentes versus propriedades (Bertoncelo, 2022; Klüger, 2018; Rouanet; Ackema; Le Roux, 2005).

Antes de apresentar o processo de uso da ACM, é importante definir o que se entende por agentes e propriedades. Conforme descreve Klüger (2018), o agente pode ser tanto um indivíduo quanto uma instituição ou um coletivo. As propriedades, por sua vez, são características sociais e podem compreender informações relativas aos capitais (culturais, econômicos, sociais, cosmopolitas etc.), além de dados relativos às práticas (em relação ao corpo, culturais, atividades sociais etc.) e indicadores de tomadas de posição (políticas, estéticas, morais etc.). Isto é, as propriedades são todas as informações sociais que reunimos acerca dos agentes e a denominamos no conjunto dos dados de variáveis.

³⁸ Sob a denominação de AGD, são incluídas três técnicas que se diferenciam em termos do tipo de variável e/ou das características da matriz de dados. A Análise de Correspondências Simples (ACS) é usada para analisar tabelas de contingência formadas por duas variáveis categóricas. Para matrizes de dados com o formato indivíduo x variável (ou seja, em que cada linha corresponde a um “indivíduo” e cada coluna, a uma variável), as técnicas a serem usadas são: a Análise de Componentes Principais (ACP), quando se analisam variáveis quantitativas; e a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), quando se trata de variáveis categóricas (Bertoncelo, 2022).

O uso da ACM começa pela construção de uma tabela no formato agentes versus propriedades. Nela em cada linha são dispostos os agentes e suas respectivas respostas são distribuídas em colunas conforme cada questão do questionário da pesquisa, sendo que para cada agente há uma única resposta de caráter qualitativo conhecida como modalidade (Bertoncelo, 2022; Klüger, 2018; Rouanet; Ackema; Le Roux, 2005). Logo, para cada propriedade (questão) analisada existe uma variável (resposta) que contempla um universo amplo de modalidades categóricas (categorias) não havendo um limite numérico, pois “o importante é obter a exaustividade do material em relação ao universo que se optou por analisar, de modo a construir um retrato complexo e apurado do espaço retratado” (Klüger, 2018, p. 75). Dessa forma, codificar adequadamente as variáveis é essencial, para que haja um equilíbrio razoável do número de modalidades por variável (Bertoncelo, 2022).

A elaboração da ACM é resultante dessa matriz de dados. É necessário esclarecer que, para ler os dados codificados na tabela agentes versus propriedades e criar a ACM, é utilizado um software. Nesse estudo optou-se pelo RStudio, que é um software livre com um conjunto de ferramentas desenvolvidas para o ambiente integrado R, uma linguagem de programação para gráficos e cálculos estatísticos, no qual a pesquisadora insere os dados tabulados e atribui comandos de programação para gerar gráficos bidimensionais. Ao final, presume-se que os gráficos construídos por meio do software retratem uma imagem confusa, mas fidedigna dos dados que estão sendo utilizados para análise.

Dessa maneira, o objetivo dessa técnica é “resumir graficamente quadros no formato agentes versus variáveis em planos cartesianos definidos por pares de eixos” (Klüger, 2018, p. 78) produzindo ao menos dois resultados: a nuvem de modalidades e a nuvem de indivíduos (Bertoncelo, 2022; Klüger, 2018; Rouanet; Ackema; Le Roux, 2005). Além disso, é possível estabelecer, por meio dessas representações geradas pela ACM, múltiplas ligações entre os dados, dando a oportunidade de a pesquisadora explorar todo o universo de informações levantadas, o que faz dela uma técnica, ao mesmo tempo, exploratória e preditiva³⁹.

Klüger (2018) elucida que, apesar de a técnica ser associada às ciências exatas, utilizá-la nas ciências sociais não se trata de um desvio à área, pois a geometria apenas “subsidiaria a representação visual dos espaços sociais e torna mensuráveis as distâncias entre os agentes ou

³⁹ Exploratória porque permite representar visualmente as relações entre as modalidades de variáveis categóricas por meio de proximidades e distâncias relativas em um espaço cartesiano de duas dimensões. Preditiva porque, uma vez reconstruída a estrutura de afinidades e contrastes entre as modalidades, é possível projetar os indivíduos nesse plano bidimensional, examinar como suas propriedades (por exemplo, capital cultural, capital econômico, classe social, idade, gênero etc.) estão correlacionadas com tal estrutura e também os padrões de dispersão dos indivíduos, caracterizados em função de uma ou mais propriedades, no referido plano (Bertoncelo, 2022, p. 24-25).

entre as propriedades sociais representadas nas nuvens” (Klüger, 2018, p. 73). Todavia, é a observação das nuvens e a análise dos dados estatísticos que possibilita apreender “as principais dimensões que estruturam as afinidades e contrastes entre práticas dos agentes e suas propriedades” (Bertoncello, 2022, p. 16). Isso significa que a geometria apenas oferece “elementos para a visualização dos fundamentos das polarizações e lutas travadas no espaço social e para detecção de padrões de correlação entre as posições sociais dos agentes e suas práticas e tomadas de posição” (Klüger, 2018, p. 69), entretanto, é a apreciação da pesquisadora que oferece a compreensão da estrutura e dos mecanismos de funcionamento do espaço representado pelos gráficos.

Para a análise das nuvens, é indispensável a noção de três conceitos: distância, inércia ou variância e contribuição (Bertoncello, 2022). Contudo, antes de apresentar esses conceitos, faz-se útil o recurso a outra noção oriunda da física, a de gravidade (Klüger, 2018), tendo em vista que o campo é entendido como “uma rede, ou uma configuração, de relações objetivas entre posições. Estas posições são objetivamente definidas, na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação atual e potencial (*situs*) na estrutura” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 97).

Assim, ao observar o espaço construído em torno de dois pares de eixos, constata-se haver um conjunto de pontos, sendo que “[...] cada agente ou modalidade é um ponto e passa a poder ser referido de acordo com as suas coordenadas nos eixos” (Klüger, 2018, p. 79). Nele há um ponto central que hipoteticamente sugere haver uma propriedade comum nas nuvens, passível de ser um agente bem-posicionado no sistema ou uma modalidade por todos partilhada (Duval, 2015). Esse ponto central inclusive pode ter massa praticamente infinita e indicar que “[...] as propriedades sociais representadas no sistema têm tanto mais massa quanto mais disseminada for tal característica na população estudada” (Klüger, 2018, p. 84).

Nesse caso, afirma Klüger (2018), se a “força gravitacional” fosse o único determinante das posições nas nuvens, quão maior a massa de um ponto (propriedade), maior a “força gravitacional” à qual estaria submetida e, portanto, mais próximo do centro ele estaria no sistema representado. Do contrário, quanto menor a frequência de uma propriedade, menos massa ela teria e, conseqüentemente, menor força tendendo a posicioná-la mais distante do centro do sistema. Porém, explica Klüger (2018), “a *massa* é um dos componentes da *contribuição* da propriedade social para a *variância* (ou *inércia*) ao longo dos eixos que formam a nuvem” (Klüger, 2018, p. 84). Isto é, a massa não é o único elemento que aparece como medida da contribuição para representação das nuvens entre os eixos, há, ainda, outros

indicadores a serem considerados, como, por exemplo, a disposição do eixo e o seu respectivo valor.

Nesse caso, um primeiro aspecto a ser considerado na medida da contribuição para a construção dos eixos é a distância. Na nuvem de indivíduos, é importante considerar que “a distância entre dois indivíduos é criada por questões para as quais eles ‘escolhem’ categorias de resposta (modalidades) diferentes” (Bertoncelo, 2022, p. 30). Ou seja, a distância entre dois indivíduos (proximidade ou dispersão) é determinada em função dos padrões de diferença das propriedades analisadas dos agentes (variáveis), sendo que a distância final entre os agentes é dada pela agregação das diferenças (soma) conforme as semelhanças entre as respostas (número total de variáveis ativas) fornecidas por um indivíduo para determinada questão (número de respostas iguais entre dois agentes para uma determinada variável).

Em suma, isso significa que a dispersão da nuvem não depende dos dados, mas de definições feitas pela pesquisadora no momento da codificação e da seleção de variáveis ativas ou suplementares que deseja trabalhar⁴⁰. Logo, o que define a posição dos indivíduos ao longo dos eixos não são as suas respostas em si, mas o padrão dissimilar nas respostas dos indivíduos dividido pelo total de variáveis analisadas, “quanto mais dissimilares forem os perfis de respostas de dois indivíduos (ou seja, escolherem categorias diferentes em um conjunto definido de questões), maior será a distância entre eles – ou melhor, entre os pontos que os representam” (Bertoncelo, 2022, p. 31). Aparecem em posições próximas aqueles indivíduos que possuem respostas com propriedades relacionadas, indicando serem partilhadas por um mesmo grupo de agentes com perfis e preferências similares. A oposição entre as propriedades dos indivíduos afasta um ponto do centro da nuvem justamente por ser muito distinta dos demais padrões de respostas.

No caso da nuvem de modalidades, há dois aspectos a serem considerados. O primeiro é “a distância de uma categoria k em relação ao centro do espaço geométrico (ou **baricentro**) G ” (Bertoncelo, 2022, p. 31). Nessa situação, a medida de contribuição para a construção do eixo é definida pela distância entre a modalidade e o ponto central em cada um deles, no qual a contribuição para a variância aumenta em função da distância da modalidade ao ponto central (Klüger, 2018), quanto maior a frequência de uma categoria, mais próxima ela estará do

⁴⁰ Klüger (2018) dispõe que todo esse processo de classificação dos dados é realizado pelo pesquisador e pode passar por revisão durante todo o processo de elaboração da ACM. Além disso, nem todos os dados presentes em uma tabela agentes versus propriedades são utilizados para gerar a ACM. Apenas variáveis ativas participam da construção do espaço. As variáveis suplementares têm por função complementar a representação gerada pelas variáveis ativas. A definição do que é uma variável ativa ou variável suplementar é definida pelo pesquisador de acordo com o espaço que pretende representar, as questões que orientam a pesquisa e a resposta que pretende oferecer.

baricentro (G) e maior será sua contribuição, ao revés, quanto menor for sua presença, mais distante ela tenderia está e menor contribuição ela teria.

O segundo, é a distância entre duas categorias quaisquer, dada pela seguinte fórmula:

“ $d(k, k') = \sqrt{\frac{1}{f_k} + \frac{1}{f_{k'}} - 2 \frac{f_{kk'}}{f_k f_{k'}}}$, em que f_k é a proporção de indivíduos que escolheram a categoria k em dada variável; $f_{k'}$, a proporção dos que possuem o valor k' ; e $f_{kk'}$, a proporção dos indivíduos que apresentam os dois valores (ou seja, escolheram as duas categorias)” (Bertoncelo, 2022, p. 31). Aqui, pelos valores obtidos, deve-se observar se a contribuição de uma modalidade para o eixo é nula, quando o valor da distância entre as categorias for idêntico à massa da modalidade, ou, se existe distância entre eles, quanto menor o valor da proporção de indivíduos que escolheu as duas categorias, maior é a distância entre eles. Nesse caso, verifica-se que “[...] a contribuição resulta da combinação da massa da modalidade e de sua distância em relação ao ponto central” (Klüger, 2018, p. 85).

Aqui é necessário atentar para as propriedades sociais que determinam as principais contribuições em cada eixo e evitar os erros antes de iniciar a interpretação. É nesta ocasião que a noção de *inércia* ou *variância* se faz promissora, pois, conforme sugere Bertoncelo (2022, p. 32), ela é “um produto do número de variáveis e de suas categorias. É dada por: $\frac{K}{Q} - 1$, em que K é o número de categorias ativas; e Q , o número de questões ativas”. Em outros termos, ela é um valor utilizado não como medida de força para a construção dos eixos, mas para explicar o grau de importância da contribuição de determinada variável.

Para entendermos a inércia, é relevante saber a noção de eixo e de valores próprios. É importante saber que, em um espaço cartesiano, existem múltiplos eixos que passam pelo ponto central. Cada par de eixos representa um plano desse espaço e busca representar a maior variância possível do que está sendo descrito em uma nuvem. Assim, cada nuvem tem par de eixos principais e secundários da maneira que os primeiros planos oferecem a maior parte das informações que contemplam a variância total da nuvem e os demais apenas explicam uma “porção” da variância conforme o grau de importância do que está sendo representado. O número de eixos escolhidos para análise depende da escolha da pesquisadora, que deve buscar o menor número possível dando conta da maior parte da variância dos dados.

Dessa forma, a *contribuição* é definida como “a proporção da variância devida à modalidade” (Bertoncelo, 2022, p. 33), sendo que cada eixo explica uma porção da variância. A variância ou a inércia de cada eixo pode ser decomposta conforme as contribuições de cada modalidade pelo fato de que a contribuição de um ponto para o eixo depende tanto da distância do ponto em relação à origem quanto de seu peso (Bertoncelo, 2022). Isto posto, podemos

perceber que o plano (espaço) gerado pelos eixos produz uma estrutura na qual a contribuição é uma medida essencial para a interpretação dos eixos, pois indica a importância de determinada variável ou modalidade para a definição dessa estrutura e configuração das polarizações observadas ao longo dos eixos (Klüger, 2018).

Entendidos esses conceitos, passa-se à etapa de interpretação da ACM. Segundo Klüger (2018), a análise começa pela observação das nuvens, que é livre, entretanto, deve proporcionar a descrição das polarizações representadas no espaço, que consiste “em apreender as oposições ou contrastes entre conjuntos de pontos ou modalidades” (Bertoncelo, 2022, p. 39). Para tanto, a tabela de contribuição é importante, uma vez que ajuda a entender quais são as modalidades e as variáveis que devem ser observadas nesse processo (Klüger, 2018). Uma vez concluída essa etapa, pode-se passar à análise do posicionamento das variáveis e modalidades suplementares e à busca de regras para ingresso de novos agentes na estrutura (Klüger, 2018). Enfim, esse tipo de análise busca descrever a estrutura de relações em determinado espaço social ao mapear “por meio da observação das proximidades ou distâncias relativas entre as modalidades e os indivíduos [...] os principais contrastes e afinidades entre as práticas sociais e seus agentes” (Bertoncelo, 2022, p. 18).

Ao explicarem essa técnica, Bertoncelo (2022), Klüger (2018) e Rouanet, Ackema e Le Roux (2005) discorrem que a representação geométrica criada pela ACM é adequada à ideia de campo visto situar os agentes precisamente em um espaço objetivo e relacionalmente estruturado:

[...] A proximidade de agentes no espaço não depende da existência de interações entre eles, como seria o caso em uma rede social. Todos os agentes (conhecidos ou desconhecidos) aparecem objetivamente relacionados e hierarquicamente posicionados de acordo com sua localização na estrutura, determinada em função da distribuição desigual de *propriedades sociais* (incluindo atributos, capitais, prática e tomadas de posição). Assim, a *proximidade* ou *distância* dos agentes no campo é determinada em função do grau de homogeneidade de suas propriedades sociais. Em termos bourdieusianos, a atração entre dois agentes será tanto maior quanto mais similares forem seus *habitus* [...], e a repulsão tanto maior quanto menos parecidos do ponto de vista social (Klüger, 2018, p. 74).

Para Bertoncelo (2022), Klüger (2018) e Rouanet, Ackema e Le Roux (2005) é essa característica da ACM que possibilita operacionalizar a concepção relacional do social, pois a lógica relacional implica que as práticas sociais não têm significado em si mesmas, mas apenas na estrutura de contrastes ou afinidades entre elas. Sendo assim, a ACM é vista como uma técnica privilegiada do ponto de vista dos métodos operacionalizados por Bourdieu (Bertoncelo, 2022; Klüger, 2018) por ser entendida como “uma técnica relacional de análise de dados cuja filosofia corresponde exatamente àquilo que, na minha opinião, é a realidade do

mundo social. É uma técnica que ‘pensa’ em termos de relação” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 96).

Nesse sentido, tendo como instrumento a ACM, os dados coletados pelos questionários foram analisados com base no método relacional, no qual se levará em consideração as categorias de percepção campo, capital e *habitus*. Nessa fase, busca-se interpretar os dados conforme a articulação entre os conceitos e a estrutura das relações práticas que os unem aos conceitos para construir o modelo explicativo da avaliação da política educacional. Trata-se de mostrar o funcionamento das noções de campo, capital e *habitus* na avaliação de políticas e programas educacionais. A ideia não é comprovar a existência de um campo, mas pensar o objeto de pesquisa a partir de um espaço de relações que considera as posições, as disposições e as tomadas de posições dos agentes envolvidos com a implementação da política. Nessa perspectiva, a ACM irá fornecer uma visão representativa dos fatores determinantes dos padrões empiricamente evidenciados ou, mesmo, ajudará a prever determinados aspectos das práticas e posições políticas dos agentes com base no conhecimento de algumas de suas propriedades (relacionais) sem isolá-los, haja vista que nessa técnica o que importa é a estrutura das relações (Bertoncelo, 2022).

Ao nosso ver, neste estudo, essa técnica é importante porque pode trazer recursos analíticos que permitem descrever a relação entre a incorporação da política e seus desdobramentos no contexto escolar sem desconsiderar a importância dos agentes escolares. Isto é, a ACM possibilita apresentar um modelo analítico em que a avaliação da política não segue uma visão segundo a qual a ação encontra sua origem nas decisões da razão (na racionalidade dos agentes) nem nas determinações de mecanismos exteriores e superiores aos agentes (nas resoluções que estabeleceram o REANP enquanto política educacional), mas na intermediação do *habitus* pelo qual os agentes, diante de situações complexas, como a da inserção do REANP no espaço educacional no contexto pandêmico, buscam formas de suprir suas necessidades práticas conforme as necessidades daquele espaço e das condições que têm.

2.6 COMPROMISSO ÉTICO

Este estudo, por se dar a partir do envolvimento entre seres humanos, cuidou para atender aos princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelecido na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, no capítulo II, artigo 3º:

I – reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

- II – defesa dos direitos humanos e recusado arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III – respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV – empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V – recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI – garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII – garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII – garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes (Brasil, 2016, p. 45).

Nesse sentido, considerando esta norma, o estudo se comprometeu em respeitar os princípios éticos permitindo aos participantes a liberdade e autonomia em escolher participar ou não da pesquisa, garantir uso apropriado, fidedigno e sigiloso das informações e dos participantes, bem como considerar os diferentes valores e as perspectivas, respeitando a diversidade e a participação de todos os envolvidos. Objetivamos, assim, assegurar a defesa dos direitos humanos e os princípios da democracia.

Além desse documento, o estudo tomou como guia os princípios gerais de padrões éticos definidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para orientar as pesquisas em Educação, conforme exposto a seguir:

- a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas;
- b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade;
- c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade;
- d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e
- e) responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019, p. 26).

Este estudo considera essa orientação importante por se tratar de uma indicação específica para as pesquisas em educação. Além disso, ela traz novas questões éticas que não são abordadas na Resolução nº 510/2016, como: avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; e responsabilidade social. A preocupação com essas questões evidencia que as associações científicas estão debatendo a importância de padrões éticos específicos superarem as limitações das normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais.

Tendo em vista esses apontamentos, o estudo tomou os devidos cuidados éticos para que a integridade humana fosse respeitada. Para tanto, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, conforme parecer nº 5.608.490 de 27 de agosto de 2022, de acordo com todos os requisitos solicitados, como: dados da pesquisa/instituição; resumo; introdução; hipótese; objetivo primário e secundário; metodologia proposta; critérios de inclusão e exclusão; riscos e benefícios; metodologia de análise de dados; desfecho primário e tamanho da amostra. Contudo, entendemos, a partir de Mainardes e Cury (2019), que um trabalho de pesquisa realmente comprometido com as questões éticas deve extrapolar a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa para permear todo o processo de pesquisa, da elaboração do projeto à disseminação de seus resultados. Desse modo, a ética foi um processo contínuo durante o trabalho da pesquisadora como um todo.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICA DE REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS (REANP) DO PARÁ

O capítulo tem como objetivo analisar a instituição do REANP como política educacional no estado do Pará, bem como identificar a concepção dessa política e discutir suas orientações, considerando não apenas os documentos legais que o regulamentaram, mas também o contexto em que essa política educacional foi criada e os agentes políticos que a instituíram enquanto norma para todo o sistema educacional do estado Pará. O capítulo está dividido em duas seções. A primeira seção discute o contexto em que foi criado o REANP, buscando entender as propriedades que condicionaram os agentes políticos a elaborarem-no como política educacional. A segunda apresenta o REANP e analisa as orientações direcionadas pela política educacional a fim de identificar a concepção e os valores que o caracterizaram.

3.1 CONTEXTOS, ASPECTOS POLÍTICOS, AGENTES, CRENÇAS E VALORES PREVALECENTES NA INSTITUIÇÃO DO REANP COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Com o objetivo de melhor refletirmos sobre como o REANP foi estabelecido como política educacional no estado do Pará, é necessário atentar para as dimensões sociais e políticas em que essa política educacional foi criada, pois, conforme Januzzi (2019, 2021, 2022) e Fernandes (2018a, 2018b), elas indicam como as decisões foram tomadas e quais valores influenciaram as escolhas dos agentes políticos⁴¹ para definir essa política. Além do mais, como afirma Januzzi (2020), uma avaliação de políticas e programas deve considerar que políticas públicas são, por um lado, questões sociais influenciadas por uma série de dimensões mais amplas e estruturais, de outro, são empreendimentos complexos que envolvem muitas atividades e a participação dos cidadãos em lidar com demandas coletivas e recursos públicos.

O REANP foi estabelecido como política educacional no estado do Pará no dia 19 de março de 2020 pela presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE/PA), Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo, por meio da Resolução CEE/PA nº 102. Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo é professora e doutorou-se em Administração pela Universidade da Amazônia (UNAMA) onde também realizou o mestrado em Ensino Superior e Gestão Universitária, na qual exerce hoje a função de reitora (Currículo Lattes, 2023). Tais informações a ligam a um forte capital econômico, uma vez que a UNAMA é uma instituição

⁴¹ Entendemos como agentes políticos “tanto um indivíduo quanto uma instituição ou coletivo” (Klüger, 2018, p. 75) que ocupa um cargo/posição na organização política do país, ou seja, faz parte do arcabouço constitucional do Estado que compõe o campo do poder (Bourdieu, 2014).

privada de ensino superior do norte do Brasil integrante do grupo Ser Educacional. Além disso, ela é dona de um grande capital social ao assumir cargos importantes na área educacional⁴² e ser profissional destaque como mostram os vários prêmios recebidos ao longo de sua carreira⁴³. Possui vasto capital cultural demonstrado pela ampla variedade de produções que perpassam por publicações em periódicos, livros ou capítulos de livros e textos em jornais ou revistas na área da Educação com ênfase em Educação Superior, Gestão Escolar, Construção do Conhecimento, Formação de Professores e Mulher, bem como pela participação em inúmeras bancas de graduação, pós-graduação e comissões julgadoras e pelos trabalhos que orientou na pós-graduação (Currículo Lattes, 2023). Por fim, é necessário acrescentar que ela desenvolveu inúmeros trabalhos técnicos com orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia da COVID-19.

Pelo vasto capital econômico, cultural e social e pelo forte prestígio agregado à sua trajetória pessoal e profissional retribuído em capital simbólico, observa-se que a decisão de estabelecer o REANP como política educacional no estado do Pará foi assinada por uma pessoa bastante influente no campo político e no espaço educacional analisado. Todavia, é necessário esclarecer que a decisão foi tomada em sessão plenária realizada no dia 19 de março de 2020 conforme processo nº 2020/230059 CEE/PA, portanto, deveriam estar presentes os outros 17 (dezessete) membros que constituem o CEE/PA⁴⁴. A resolução apresenta que a promulgação

⁴² Presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE/PA); Membro do Conselho Municipal de Educação de Belém (CME) como representante do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (SINEPE); Presidente do Conselho Curador da Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA); Presidente da Escola de Reitores do Estado do Pará (FIESPA); Diretora da Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA); Diretora Regional do grupo Ser Educacional; Membro da Academia Paraense de Letras (APL); Professora na Must University, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Linguagens e Cultura (PPGCLC); Pesquisadora e coordenadora da linha Relações de Gênero do Grupo de Pesquisa (GEPIDI); Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Inovação e Gestão organizacional (GPIGO) (Currículo Lattes, 2023).

⁴³ Mulheres do ano (Revista Bacana, 2022); 50 Personalidades mais influentes do Pará (Bacana News, 2021); Membro efetivo e Perpétuo da Academia Paraense de Letras (APL, 2020); COMENDA “Mérito Educação” (Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 2019); Prêmio que Movimenta a Economia e o Desenvolvimento do Nosso Estado e Município (Câmara Municipal de Belém, 2019); Mulher Padrão do Pará (Conselho de Profissionais do Estado do Pará, 2018); Mulher destaque Ananin (Câmara Municipal de Ananindeua, 2018); Diploma Luís Vaz de Camões (Câmara Municipal de Belém, 2017); e Mulher Destaque (Conselho da Mulher Empresária da Associação Comercial do Pará, 2017) (Currículo Lattes, 2023).

⁴⁴ São eles: o Secretário de Estado de Educação membro nato, 4 (quatro) representantes de livre indicação do Governador do Estado e 12 (doze) membros indicados em lista tripartite pelos órgãos e entidades competentes (Pará, 2010). Portanto, naquela época compunham o conselho: Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo – Presidente do CEE/PA, Representante de diretores do ensino médio particular; Ivonete Cunha Gadelha – Vice-presidente do CEE/PA, Representante do Governo do Estado; Lucidéa de Oliveira Santos – Presidente da Câmara de Educação Básica (CEB), Representante de diretores do ensino fundamental particular; Rosa Maria Fares dos Santos – Vice-Presidente da CEB, Representante de professores do ensino básico particular; Renan Silva dos Santos – Representante de alunos do ensino básico; Hilton Martins Durães – Representante da Associação de pais e alunos do estado do Pará; Marcos Vinicius da Costa Lima e Felipe Lisboa Linhares – Representantes do Governo do Estado; Mari Elisa Santos de Almeida – Representante de diretores do ensino médio público; José Haroldo de

do documento considerou “as implicações da pandemia do COVID-19 no fluxo do calendário escolar, face à suspensão das atividades escolares por conta da necessidade de ações preventivas à sua propagação, tanto na educação básica quanto na educação superior, em todos os níveis, etapas e modalidades” (Pará, 2020a). Ademais, para fundamentar a decisão, foram acatadas as declarações de pandemia mundial pela OMS⁴⁵ e de emergência em saúde pública de importância nacional pelo Ministério da Saúde⁴⁶, bem como os documentos legais que orientavam sobre medidas de enfrentamento à COVID-19 no âmbito do estado do Pará⁴⁷, a orientação das autoridades sanitárias⁴⁸ e o exercício da autonomia e responsabilidade dos sistemas de ensino para gerir seus respectivos estabelecimentos⁴⁹.

Pela sua apresentação, observa-se que a resolução foi elaborada num momento difícil, o da pandemia da COVID-19, que exigiu dos órgãos competentes respostas rápidas e racionais para seu enfrentamento. De modo geral, as ações de enfrentamento eram orientadas por órgãos sanitários, que seguiam orientações técnicas e científicas, e os governos geriam a crise sanitária tomando as medidas necessárias para prevenir o menor número de mortes possível. Por isso, na educação a decisão de suspender as aulas presenciais foi realizada, no dia 17 de março de 2020, pelo governador do estado do Pará, Helder Zehluth Barbalho, em um vídeo na rede social do governo, no qual o político com exposto capital econômico, cultural e simbólico, como evidenciado na seção anterior, assim expressou:

Freitas – Representante de professores do ensino básico público; Júlio César Meireles de Freitas – Representante da SEDUC/PA; Washington Berg Sena Corrêa – Representante dos professores da Educação Profissional da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica – SECTET; Vânia Lucia dos Santos Carneiro – Representante dos diretores da Educação Profissional da SECTET; Manoel Delmo Silva de Oliveira – Presidente da Câmara de Educação Superior (CES), Representante de professores do ensino superior do Pará; Ricardo Nasser Sefer – Vice-presidente da CES, Representante do Governo do Estado; Carlos Edilson De Almeida Maneschy – Secretário da SECTET, membro nato; Elieth de Fátima Braga – Secretária da SEDUC/PA, membro nato; e Alan de Sousa Nunes – Representante de alunos do Ensino Superior.

⁴⁵ Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia.

⁴⁶ Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) (Brasil, 2020g).

⁴⁷ Decreto nº 609, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do estado do Pará à pandemia do coronavírus, bem como a determinação do chefe do poder executivo do estado do Pará quanto a suspensão das aulas da rede estadual de ensino até 31 de março de 2020 (Pará, 2020) e o Decreto nº 95.955/PMB, de 18 de março de 2020, que declara situação de emergência no âmbito do município de Belém para enfrentamento preventivo da pandemia do coronavírus COVID-19, e determinando a suspensão das aulas da rede municipal de ensino por 15 dias (Belém, 2020).

⁴⁸ Definiram o isolamento, a quarentena, os exames médicos e testes laboratoriais como as principais medidas para conter a disseminação do vírus.

⁴⁹ Respeitando os parâmetros e os limites legais conforme previsto no Decreto-Lei nº 1.044/1969, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.057/2017 a respeito da oferta de educação à distância (EaD) nos ensinos fundamental e médio em situações de emergência (Brasil, 1969, 1996, 2017).

Estamos preparados para este momento, mas em respeito a todas as famílias, e em decorrência das ações de prevenção, estaremos suspendendo, até o próximo dia 31, as aulas da rede estadual de ensino. A medida vem em respeito a todos os servidores, alunos e seus familiares, pedindo que aproveitem esse momento para ficar em casa, evitar a circulação. Isto tudo colabora na prevenção (Menezes, 2020).

O depoimento revela dois aspectos importantes: 1) suspender as aulas foi uma orientação técnica baseada em planejamento almejando a prevenção e a proteção das pessoas com a redução do contato social; 2) considerando a decisão do governador de suspender as aulas conforme sugestão e planejamento dos órgãos competentes, o governo vê a ciência como um recurso indispensável para combater a propagação do vírus. A postura sugere que o Estado estava organizado e aparelhado para atuar contra as consequências do vírus e que o respeito à vida era uma prioridade do governo. A medida foi recomendada pelos órgãos sanitários de acordo com “os protocolos e procedimentos de contingência adotados pelo estado definidos ainda em janeiro, tão logo o vírus começou a se espalhar pelo planeta” (Menezes, 2020), uma vez que, naquela data, o estado ainda não havia confirmado nenhum caso da doença⁵⁰.

Então, após a suspensão das aulas presenciais pelo governador do Pará, a página oficial da SEDUC/PA orientou que:

[...] Recomendamos que os alunos fiquem em casa e cuidem da própria saúde. Orientamos que os servidores das equipes técnico-pedagógica, administrativa e de apoio trabalhem em rodízio nos horários de 9h às 15h, sem atendimento administrativo ao público. As informações do atendimento podem ser fornecidas por telefone ou e-mail. A escala fica a critério dos coordenadores(as) da Saen, gestor(a) de USE, URE ou diretor(a) das Unidades Escolares. O atendimento presencial seguirá apenas para a distribuição das merendas. (Pará, 2020c).

Diante do publicado, verifica-se que a postura adotada pela SEDUC/PA se alinha com a fala do governador, no sentido de que almeja a proteção das pessoas que frequentam o ambiente escolar. No entanto, é problemático que para isso a SEDUC/PA recomende que os alunos “cuidem da própria saúde” e que os servidores “trabalhem” conforme direcionamento da gestão da instituição a que estão vinculados. Dessa forma, o que questionamos é: de qual tipo de proteção o governo trata quando pede para as pessoas ficarem em casa e cuidarem da própria vida? Como não se preocupar havendo a necessidade de trabalhar para prover o sustento da família e ao mesmo tempo proteger a vida de si e de seus familiares? Quais garantias foram dadas pelo governo para que as pessoas pudessem ficar tranquilas e protegidas nas suas casas? Se realmente estavam prontos para o momento, como indica o governador, por que a orientação da SEDUC/PA foi tão pobre do ponto de vista da finalidade e dos objetivos da educação escolar? Será que realmente o governo estava preparado para lidar com o contexto

⁵⁰ O registro do primeiro caso de COVID-19 no Pará foi confirmado no dia 18 de março de 2023.

proporcionado pela pandemia da COVID-19 ou só queria demonstrar uma postura diferente da adotada pelo governo federal ao liderar ações contra o vírus⁵¹?

O que dizer dessas indagações? A única coisa que se pode dizer é que são expressões de aspirações ideais, como afirma Bobbio (2004). Entendemos que proclamar a suspensão das aulas presenciais como uma necessidade de proteção à vida foi algo indispensável na pandemia da COVID-19, mas uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. O problema não está em reconhecer a importância da preservação da vida, mas em garantir a sua proteção para aqueles que não possuem as condições de fato para tê-la. É inegável que, diante de uma crise sanitária de emergência mundial, deve-se reconhecer a vida como uma prioridade, contudo, como superá-la sem ter o básico para viver?

[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam violados (Bobbio, 2004, p. 17).

Não é preciso muita imaginação para dizer que a pandemia exigiu proteção válida para todos e todas, pois, se se diz que as aulas presenciais foram suspensas em razão da prevenção e em respeito às pessoas, deixou-se claro a necessidade de proteção coletiva. Entendemos que o direito à vida é um direito fundamental, sem distinção, válido em qualquer situação. Mas, quando digo que o problema mais urgente não é o problema da proteção da vida e sim o de propor garantias para manter pessoas vivas, quero dizer que consideramos o problema de proteção à vida não como inexistente, mas, de certa maneira, resolvido pela solução do isolamento, de testes em massa da população, do uso de máscaras e do distanciamento social, uma vez que essa medida foi definida pela comunidade científica e por órgãos competentes para proteger a sociedade em geral e foi acolhida como a ação mais eficaz para aquele contexto.

⁵¹ As respostas políticas do governo federal, na pessoa do Presidente Jair Messias Bolsonaro, face à pandemia da COVID-19 assumiram uma perspectiva negacionista (Bahia *et al.*, 2021; Cepedisa; Conectas, 2021; Saviani; Galvão, 2021), de concepção de mundo enraizada em um darwinismo biológico e social, de uma obsessão do presidente com seu projeto de reeleição e de um comportamento irresponsável seja na saúde ou na economia (Bahia *et al.*, 2021). Dentre as ações que levaram o governo a ter essa classificação, podemos destacar: a não aplicação dos recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo Laboratório Farmacêutico do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da COVID-19; tratou a pandemia com pouco caso, desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença; deixou a população à própria sorte para morrer nos hospitais; duvidou da eficácia da vacina; entre outros. Saviani e Galvão (2021) afirmam que, se não fosse a postura assumida pelo governo federal, a história brasileira poderia ser diferente, tendo em vista que o Brasil foi um dos últimos países a ser atingido pelo vírus e pelo fato de dispor de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo. No entanto, o governo Bolsonaro preferiu agir de forma omissa e irresponsável, o que pode caracterizá-lo como genocida.

Com essa medida, entendemos que se conserva a ideia presente no artigo 5º da Constituição Federal (CF) brasileira, de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida” (Brasil, 1988). No entanto, a situação em voga é que, ao suspender as aulas presenciais para proteger à vida coletiva, direitos sociais dos indivíduos tornaram-se inoperantes como, por exemplo, o direito à liberdade e à educação. O fato é que mais de 92% das escolas brasileiras ficaram sem aulas durante a pandemia da COVID-19 (INEP, 2021). Nesse caso, o direito de ir à escola tornou-se inexistente diante da necessidade de viver em isolamento e distanciamento social para salvar vidas.

Em um Estado democrático de direito como o nosso, regido por uma CF com valores comuns a serem alcançados por todos os estados e municípios e o Distrito Federal, isso é um problema grave, porque reunidos os entes federativos pactuaram o consenso de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil, 1988). Entretanto, como vimos anteriormente, ter esses direitos reconhecidos em uma norma universal parece não ser suficiente para que eles sejam garantidos. O problema real que temos de enfrentar é a efetiva proteção desses direitos (Bobbio, 2004). Não basta proclamar um direito. São necessárias medidas práticas para que essa proteção se concretize.

Há muitas dificuldades para garantir a objetividade de um direito. Bobbio (2004) distingue duas ordens de dificuldades. A primeira dificuldade é jurídico-política, que, no caso brasileiro, depende da própria natureza do Estado brasileiro, mais precisamente do tipo de relações existentes entre os Estados, e entre cada um dos Estados e a comunidade brasileira tomada em seu conjunto. Queremos dizer que o Estado possui, em relação aos Estados que o compõem, uma *vis directiva* e não *coactiva* (Bobbio, 2004). A *vis directiva* é fundada na proteção do cidadão no interior do Estado, enquanto a *vis coactiva* repousa na eficácia dessa ação. Trata-se de duas formas de controle social definidas pela teoria política como: influência e poder – “entendendo-se por ‘influência’ o modo de controle que determina a ação do outro incidindo sobre sua escolha, e por ‘poder’ o modo de controle que determina o comportamento do outro, pondo-o na impossibilidade de agir diferentemente” (Bobbio, 2004, p. 22-23).

A outra dificuldade, conforme Bobbio (2004), vai de encontro a dificuldades inerentes ao próprio conteúdo dos direitos do homem, dado que são vistos com um valor absoluto e oriundos de uma categoria de direitos homogênea. Para o autor, há pouquíssimos casos em que o direito do homem tem valor absoluto; é na “[...] situação na qual existem direitos

fundamentais que não estão em concorrência com outros direitos fundamentais” (Bobbio, 2004, p. 24). Na maioria das vezes, ocorre que dois direitos igualmente fundamentais se enfrentam, e não se pode proteger incondicionalmente um deles sem tornar o outro inoperante. Nesses casos, não se deve falar em direitos absolutos, “mas relativos, no sentido de que a tutela deles encontra, em certo ponto, um limite insuperável na tutela de um direito igualmente fundamental, mas concorrente” (Bobbio, 2004, p. 24). Em situações de conflito, é sempre uma questão de opinião estabelecer a delimitação de um e de outro.

No que se refere à homogeneidade entre os direitos, Bobbio (2004) é enfático em afirmar que os direitos do homem constituem uma categoria heterogênea:

[...] desde quando passaram a considerar como direitos do homem, além dos direitos de liberdade, também os direitos sociais – a categoria em seu conjunto passou a conter direitos entre si incompatíveis, ou seja, direitos cuja proteção não pode ser concedida sem que seja restringida ou suspensa a proteção de outros (Bobbio, 2004, p. 24).

Bobbio (2004) chama de “liberdades” os direitos que são garantidos quando o Estado não intervém e de “poderes” os direitos que exigem uma intervenção do Estado para sua efetivação. Na perspectiva do autor, liberdades e poderes são incompatíveis. Explica o autor que essa contradição é reflexo do modelo de sociedade em que vivemos, uma sociedade histórica “caracterizada por uma organização cada vez maior em vista da eficiência, é uma sociedade em que a cada dia adquirimos uma fatia de poder em troca de uma falta de liberdade” (Bobbio, 2004, p. 25). Nessa sociedade, há dois tipos de direitos do homem incompatíveis de realização total e simultânea pelo fato de se oporem duas concepções diversas dos direitos dos homens, a liberal e a socialista⁵². Ambas as concepções se fundamentam em valores antagônicos que reverberam nas ações do Estado, caracterizados nesses casos de “Estados de direito” ou “Estados de não direito”⁵³.

Diante da complexidade que surge no seio da categoria desses dois direitos, Bobbio (2004) menciona ainda uma última dificuldade, que se refere às condições de realização desses direitos. Quando se trata do mundo prático, sabe-se que nem tudo o que se diz ou se deseja pode ser realizável, pois, “[...] para a realização dos direitos do homem, são frequentemente necessárias condições objetivas que não dependem da boa vontade dos que os proclamam, nem das boas disposições dos que possuem os meios para protegê-los” (Bobbio, 2004, p. 25).

⁵² A diferença entre as duas concepções consiste precisamente na convicção de ambas de que, entre os dois tipos de direito, é preciso escolher ou, pelo menos, estabelecer uma ordem de prioridade, com a consequente diversidade do critério da escolha e da ordem de prioridade (Bobbio, 2004, p. 25).

⁵³ Chamamos de “Estados de direito” os Estados onde funciona regularmente um sistema de garantias dos direitos do homem; nos “Estados de não direito” os cidadãos têm mais necessidade de proteção (Bobbio, 2004).

Dependendo do contexto, “mesmo o mais liberal dos Estados se encontra na necessidade de suspender alguns direitos de liberdade [...]; do mesmo modo, o mais socialista dos Estados não terá as condições de garantir uma retribuição justa em épocas de carestia” (Bobbio, 2004, p. 25). Significa afirmar que os programas de proteção social dependem de encontrarem as condições sociais e econômicas para serem desenvolvidos na sociedade.

Todavia, a fala da secretária de Estado de Educação, Elieth de Fátima Braga⁵⁴, parece ir noutra direção das questões apontadas por Bobbio (2004), pois a gestora “garante que os estudantes não serão prejudicados pela interrupção temporária das aulas, já que há planejamento previsto de reposição” (Menezes, 2020). Aliás, a garantia desse direito foi assegurada em inúmeras postagens na página oficial da SEDUC/PA, no Instagram, sempre adotando o discurso de que “nenhum estudante será prejudicado com a suspensão das aulas, pois temos buscado alternativas para garantir o direito à educação” (Pará, 2020d). A defesa pode ser identificada ainda em outras postagens da SEDUC/PA:

“Alunos sem aula? no Pará, não!” (Pará, 2020e).

“[...] nenhum estudante será prejudicado. Educação é um direito de todos” (Pará, 2020e).

“O governo do Pará, por meio da Secretaria de Educação e da Funtelpa, vai garantir o ensino dos estudantes da Rede Estadual nesse momento delicado que estamos enfrentando” (Pará, 2020e).

“as aulas estão suspensas até o dia 15 de abril, mas a educação não pode parar” (Pará, 2020f).

“As aulas estão suspensas, mas nenhum aluno nosso ficará para trás” (Pará, 2020g).

⁵⁴ Elieth de Fátima da Silva Braga, natural de Mocajuba-PA, é filha do ex-prefeito de Mocajuba, Amadeu Braga, e de Dona Benedita. É bacharel em direito com especialização em administração pública. Tem uma larga experiência e trajetória de vida no meio político nos âmbitos local e regional. Foi eleita vereadora, presidente da câmara e prefeita de Mocajuba-PA, em 2016. Por meio de concursos público, assumiu o cargo de auditora da Secretaria da Fazenda do Estado do Pará, onde exerceu a função de Delegada da Fazenda em várias regionais, como: Santarém, Castanhal, Marabá, Redenção, Portos e Aeroportos. Em 2005, foi cedida à Prefeitura Municipal de Ananindeua, durante toda a gestão do Prefeito Helder Barbalho, onde exerceu o cargo de Coordenadora do Programa de Modernização Tributária, Diretora Financeira, Secretaria de Planejamento e Secretaria de Educação. Após os oito anos de mandato, foi nomeada Superintendente Federal de Agricultura no Estado do Pará (Raízes do Ananin, 2011; Vinicius Leal, 2016). Em 2020, na primeira gestão do governador Helder Barbalho, foi nomeada à Secretaria do Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Em 2023, no segundo mandato do governador Helder Barbalho, assumiu a Secretaria de Estado de Planejamento e Administração (SEPLAD). Na Secretária de Educação de Ananindeua, Elieth de Fátima da Silva Braga foi destacada, pelo Conselho de Profissionais do Pará, como uma das trinta mulheres que receberam a honraria de “mulher padrão do Pará 2011” pela sua atuação na área de educação e pela sua ampla experiência profissional na gestão pública (Raízes do Ananin, 2011). Em Mocajuba, Fátima ficou conhecida por suas ações assistencialistas. Fundou o Instituto Fátima Braga (2011) por meio do qual realiza programas de distribuição de brinquedos e capacitação/formação de jovens. Ademais, é fundadora da primeira rádio comunitária de Mocajuba, a Rádio Comunitária Mocajuba FM - 104,9 MHz.

No entanto, é contraditório que a gestora e a SEDUC/PA na realidade fizeram muito pouco para que esse direito fosse assegurado quando se iniciou a pandemia da COVID-19 no estado do Pará. A seguinte fala parece apontar para essa direção: “em momento oportuno nós discutiremos o assunto, quando houver segurança para o retorno, com o CEE/PA. No momento, estamos cumprindo uma medida preventiva no sentido de resguardar os alunos e seus familiares de quaisquer riscos” (Menezes, 2020). Essa posição chama atenção em dois sentidos. Primeiro, por evidenciar que a gestora assumiu a autonomia e a responsabilidade de assegurar dois direitos fundamentais, haja vista que tinha como prioridade proteger a vida e oferecer educação. Segundo, apesar de defender a proteção desses dois direitos, na verdade, parece não saber o que fazer a respeito de um deles, dado que não tinha um planejamento para a educação, bem como não considerava a importância da participação da comunidade escolar na discussão sobre uma medida que contemplasse e atendesse aos interesses de boa parte das pessoas envolvidas nesse debate.

Dessa maneira, as primeiras análises sugerem que, longe de estarem prontos para o momento e de assegurarem direitos na pandemia da COVID-19, os agentes do Estado (governador e SEDUC/PA) parecem ter adotado um discurso performático para gerir a crise sanitária, ao passo que as ações iniciais de gestão da crise sanitária somente recomendaram a proteção da vida com a sugestão de “fiquem em casa” e “aproveitem o momento para cuidar da própria saúde” anunciando que “nenhum estudante será prejudicado com a suspensão das aulas, pois temos buscado alternativas para garantir o direito à educação” e indicando que “servidores das equipes técnico-pedagógica, administrativa e de apoio trabalhem”, mas não propuseram medidas efetivas para que ambos os direitos fossem realmente assegurados. Ao que parece, os agentes do Estado assumiram um discurso performático, dado que as orientações iniciais, em especial as da SEDUC/PA, são tomadas por dúvidas e indefinições dos rumos que a crise poderia tomar e das consequências para a educação escolar.

Apesar das dúvidas e incertezas, com o agravamento da pandemia da COVID-19 e diante da pressão social, observa-se que as decisões precisaram ser tomadas pelos agentes do Estado⁵⁵, já que, no momento oportuno indicado pela gestora, no dia 19 de março de 2020, dois dias após esses comunicados, o CEE/PA divulgou a decisão de estabelecer o REANP como política educacional no estado do Pará por meio da Resolução CEE/PA nº 102. Na resolução não há informações a respeito de como essa definição foi realizada e nem de quais pessoas/instituições estavam envolvidas nessa formulação, uma vez que o processo nº

⁵⁵ Tratamos o CEE/PA como um agente do Estado, pois, apesar de assumir a função de um órgão de controle social das políticas educacionais, é submetido ao Governador do Estado ou à Secretária de Educação do Estado.

2020/230059 – CEE/PA, que justifica como essa ação foi idealizada, não está disponível para consulta na página oficial do CEE/PA. Parece que, como sugere a gestora, a definição desse documento foi uma tomada de decisão realizada entre o CEE/PA e a SEDUC/PA, pois não houve transparência na ação de elaboração do documento, somente se divulgou a sua promulgação de acordo com as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar.

A ausência de clareza pode ser evidenciada no posicionamento do Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) em relação à proposta apresentada pelo CEE/PA. O SINTEPP se posiciona da seguinte maneira:

DEFENDEMOS:

QUE a metodologia das aulas não presenciais e à distância sejam utilizadas estritamente para reforço e revisão de conteúdos neste momento de suspensão das aulas, e que seja utilizada como uma metodologia de suporte à docência quando as aulas voltarem à normalidade;

QUE seja garantido o debate sobre a reformulação do calendário letivo, ouvindo-se a comunidade escolar;

QUE seja garantida a reposição das aulas a partir de um calendário alternativo, rechaçando-se a hipótese de se considerar como aulas ministradas as realizadas via TV Cultura e/ou através de conteúdos gravados para a internet;

QUE não seja permitida uma ‘reposição paralela’ à presencial por meio das aulas não presenciais e/ou Educação à Distância (EaD), pelos motivos considerados anteriormente. (SINTEPP, 2020a).

A defesa do SINTEPP foi contrária à proposta do CEE/PA de manter as atividades escolares remotamente para fins de integralização das cargas horárias e dias letivos estabelecidos pela LDB, como indica a Resolução CEE/PA nº 102/2020, sugerindo que a metodologia seja utilizada para fins de reforço e revisão de conteúdos enquanto as aulas estiverem suspensas e como um suporte à docência quando as aulas voltarem à normalidade. Ademais, o sindicato advogou a necessidade de o CEE/PA abrir espaço para o diálogo com a comunidade escolar a respeito da reformulação do calendário letivo e da necessidade de reposição das aulas a partir de um calendário alternativo, pois afirmou: “não temos como garantir a realização de atividades à distância de forma imediata com abrangência global de nossa rede, mediatizadas pelas tecnologias de informação e comunicação, reconhecendo-as como aula propriamente ditas” (SINTEPP, 2020a).

Esse posicionamento é interessante porque traz evidências de que o CEE/PA e a SEDUC/PA não consideraram a importância do debate coletivo para definir o REANP ou uma outra forma de reorganização do calendário letivo com a comunidade escolar. A ação sugere que as instituições não foram transparentes em suas decisões a respeito do REANP, o que é inaceitável num contexto democrático, ao passo que nesse contexto políticas públicas devem

ser desenhadas coletivamente com transparência à sociedade e considerando a complexidade da realidade em que será aplicada (Januzzi, 2021). Além disso, afirma ANDES (2020), a defesa do debate democrático na construção democrática de políticas sobre o funcionamento das instituições durante a pandemia deveria ser o ponto de partida para subsidiar a elaboração de políticas educacionais na “nova normalidade”, uma vez que, se fosse aberto ao diálogo e ao debate, outras tantas possibilidades poderiam ser pensadas coletivamente. Mas, contraditoriamente, foi assustador que gestores de instituições “tenham decidido, de forma unilateral, pela imposição do ensino remoto sem garantir infraestrutura básica ou realizar um diagnóstico das condições materiais e sociais da realidade” (ANDES, 2020).

Aliás, o que houve foram “decisões apressadas, impositivas e, muitas vezes, com ameaças de exoneração por ‘abandono de trabalho’” (ANDES, 2020). Lembremos que, diante da cobrança de educadores, coletivos e sindicatos para garantir direitos sociais aos estudantes e profissionais da educação, a resposta do governo estadual foi colocar servidores para trabalhar na distribuição de kits de merenda e “antecipar as férias, sem levar em conta a maioria das considerações apresentadas pelo sindicato” (SINTEPP, 2020b). Além do mais, ainda divulgou que “houve um acordo entre governo e sindicato em relação à antecipação das férias”, o que não é verdade (SINTEPP, 2020b). Por isso, diversos coletivos se posicionaram contra as medidas educacionais adotadas na pandemia pelo governo do Pará com a justificativa de que a proposta apresentada não era uma medida mais assertiva, por compreender que não alcançava os objetivos a que se propunha, nem o efeito que se pretendia (SINTEPP, 2020a).

O Fórum Estadual de Educação do Pará (FEE) pressionou para a necessidade de se considerar a diversidade regional e as desigualdades educacionais e sociais dos nossos alunos na elaboração das ações educacionais (FEE, 2020). O SINTEPP cobrou a garantia da segurança alimentar dos estudantes mais vulneráveis, bem como a segurança da categoria para que eles pudessem ficar em casa protegidos (SINTEPP, 2020c). A Associação dos Docentes da UFPA (Adufpa) se posicionou contra o ensino remoto e defendeu ainda o cancelamento do segundo período letivo de 2020 (Karoline, 2020). A Faculdade de Educação da UFPA Cametá afirmou que o documento foi uma exigência burocrática para o cumprimento do ano letivo 2020, sem uma preocupação com a qualidade social do processo ensino-aprendizagem (FAED, 2020).

Concordamos que, naquele primeiro momento, em que a pandemia se alastrou em nosso estado, todos os esforços deveriam ser no sentido de salvar vidas, na medida que defendemos que, em contextos democráticos, o direito deve ser algo, de fato, resguardado para todos e todas. Por isso, nesse primeiro momento, a decisão de suspender as aulas temporariamente foi assertiva. Todavia, também compreendemos que esse direito não pode ser

assegurado de qualquer forma e, sim, por meio de políticas públicas efetivas que procuram proporcionar mais bem-estar, mais desenvolvimento e justiça social (Januzzi, 2021; Fernandes, 2018a). Isso porque o direito de inviolabilidade à vida é um valor universal que deve ser protegido pela gestão pública, mas com garantias sociais, conforme dispõe a CF de 1988, art. 5º e 6º (Brasil, 1988). A partir da discussão fundamentada em Bobbio (2004), temos consciência das dificuldades que esses decisores enfrentaram. Mas acreditamos que a falta de transparência e de um debate coletivo acerca das decisões e necessidades essenciais para aquele período impossibilitou que se apresentasse ao setor educacional uma solução mais efetiva.

Bobbio (2004) parece ter razão em seus argumentos, de que proclamar um direito não significa mais do que expressar uma aspiração ideal, tendo em vista que o governo do Pará fez a defesa da proteção de direitos, conforme previsto na CF que rege nosso país, porém, na verdade, esses direitos parecem ter sido negligenciados para aqueles que mais careciam dessa proteção. Cabe destacar que na prática essa aspiração, como sugere o autor, pode desdobrar-se em dois sentidos: 1) emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos sociais; e 2) se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. No caso do Pará, parece que essa aspiração se desdobrou de forma dupla, ao passo que a pandemia escancarou desigualdades que eram obscurecidas pelo discurso político ao mesmo tempo que alertou os movimentos sociais a lutar para que direitos fossem garantidos, dentre eles a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 2020h).

Pelo exposto, entendemos que a Resolução CEE/PA nº 102/2020 foi elaborada num contexto difícil, o da pandemia da COVID-19, em que o governo do Pará, por meio do governador e da SEDUC/PA, anunciava a proteção de direitos fundamentais. Consequentemente, para garantir um desses direitos, o CEE/PA propôs o REANP como política educacional, porém sem ouvir os anseios da sociedade e da comunidade escolar; e a SEDUC/PA enviou essa política às escolas sem explicar por que ela tinha sido idealizada daquela forma⁵⁶, apenas justificou que ela foi elaborada devido às implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar conforme os documentos legais que orientavam sobre medidas de

⁵⁶ O documento possui oito orientações: 1) definição do REANP; 2) período de execução; 3) atribuições aos gestores para a execução; 4) planejamento e material didático a serem adotados no período de implementação do regime; 5) possibilidade de substituição e adesão ao regime; 6) finalidade; 7) orientações aos Conselhos Municipais de Educação; e 8) orientações às instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará. Essas orientações anunciavam que o regime havia sido definido para atender as demandas do cenário pandêmico, cujo objetivo foi manter as atividades escolares remotamente em todas as unidades educacionais das redes públicas e privadas, estadual e municipais, para fins de integralização das cargas horárias e dias letivos estabelecidos pela LDB.

enfrentamento à COVID-19 e a orientação das autoridades sanitárias, bem como considerando o exercício da autonomia e responsabilidades do sistema de ensino estadual.

Outra observação interessante é que a Resolução CEE/PA nº 102/2020 não cita na sua apresentação nenhuma orientação do Ministério da Educação (MEC) ou do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou da presidência da República quanto a normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública no Brasil. Foi somente em 18 de janeiro de 2021, quase um ano após a instituição do REANP, que a presidente do CEE/PA, Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo, usando de suas atribuições e de acordo com decisão em sessão plenária, processo nº 2020/603929 CEE/PA, indicação 01/2021 CEE/PA, resolve promulgar a Resolução CEE/PA nº 020, que define as Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040⁵⁷, de 18 de agosto de 2020, e na Resolução CNE/CP nº 2⁵⁸, de 10 de dezembro de 2020, ambas são normas nacionais orientadoras da Educação Básica no período da pandemia da COVID-19.

Esse fato é no mínimo curioso, em razão de que, no dia 17 de março de 2020, dois dias antes do REANP ser estabelecido como política educacional no estado do Pará, em 19 de março de 2020, o MEC havia direcionado “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020i) nas instituições de educação superior do sistema federal de ensino por meio da Portaria MEC nº 343. A portaria autoriza a substituição por 30 dias, prorrogáveis, das aulas presenciais por aulas em meios digitais atribuindo a responsabilidade da definição, bem como a disponibilização de ferramentas adequadas ao acompanhamento dos conteúdos ofertados e a sua avaliação às instituições federais. Diz o documento que as instituições têm autonomia para aderir a mudança e caso optem pela substituição devem comunicar ao MEC em até 15 dias. Outra opção oferecida foi apenas suspender as atividades acadêmicas pelo mesmo prazo desde que houvesse reposição integral dos dias letivos e horas-aulas.

Além disso, no dia 18 de março de 2020, o CNE divulgou uma nota de esclarecimento elucidando aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades que:

⁵⁷ A Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, sancionada pelo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, 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 (Brasil, 2020b).

⁵⁸ A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, elaborada pelo Ministério da Educação via Conselho Nacional de Educação, institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020c).

2. no exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos seus respectivos projetos pedagógicos e respeitando as normas e os parâmetros legais estabelecidos, as redes e instituições de educação básica e educação superior podem propor formas de realização e reposição de dias e horas de efetivo trabalho escolar, em articulação com as normas e a legislação produzidas pelo correspondente órgão de supervisão permanente do seu sistema de ensino e dirigentes municipais, estaduais e do Distrito Federal (Brasil, 2020j).

A nota trata, portanto, de esclarecer que os sistemas e as redes de ensino básica e superior tinham autonomia e responsabilidade para gerir o calendário letivo e propor formas de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares desde que considerassem as normas estabelecidas por autoridades federais, estaduais e dos sistemas de ensino. Assim, tendo por base a data de publicação desses documentos, 17 e 18 de março de 2020, e o fato de a Resolução CEE/PA nº 102/2020 citar a portaria MEC nº 343/2020 ao tratar das orientações direcionadas às instituições de ensino superior estaduais, ao que tudo indica o CEE/PA, ao promulgar o REANP, no dia 19 de março de 2020, tinha conhecimento dessas orientações, mas preferiu não vincular suas decisões à resposta do MEC, já que usou na sua apresentação como respaldo legal outras legislações nacionais, tais como: Decreto-Lei nº 1.044/1969⁵⁹; Lei nº 9.394/1996⁶⁰; Decreto nº 9.057/2017⁶¹, conforme orientou o CNE.

Ao nosso ver, essa atitude foi adotada por dois motivos. Primeiro, a Portaria do MEC foi direcionada especificamente ao sistema federal de ensino. Oficialmente, a orientação para a Educação Básica só foi dada pela presidência da República dia 1º de abril de 2020 por meio da Medida Provisória (MPV) nº 934⁶², que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020⁶³. O direcionamento nacional foi realizado 17 dias após o REANP ser instituído no sistema estadual de ensino do Pará apresentando uma única indicação para a Educação Básica:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020a).

⁵⁹ Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções (Brasil, 1969).

⁶⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2020h).

⁶¹ Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a LDB (Brasil, 2017).

⁶² Convertida, a posteriori, na Lei nº 14.040, de 1º de abril de 2020, que 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.

⁶³ Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 (Brasil, 2020a).

Diante dessa recomendação é interessante notar que, além da orientação nacional ser direcionada tardiamente, a preocupação da presidência da República foi especialmente com a obrigatoriedade ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar e com a carga horária mínima anual, dado que nesse documento não há nenhuma informação sobre de que forma e como o ensino deveria ser efetivado para garantir esse cumprimento. Dessa maneira, a medida não informou como os sistemas e as redes de ensino deveriam gerir o calendário escolar afetado pela pandemia da COVID-19, nem a forma de organização, realização ou reposição das atividades escolares, simplesmente estabeleceu a dispensa, em caráter excepcional, da obrigatoriedade mínima dos dias letivos seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior⁶⁴.

Com o agravamento da crise sanitária a Medida Provisória nº 934/2020 foi convertida, em 18 de agosto de 2020, na Lei nº 14.040, que estabelece normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, com orientações mais detalhadas a respeito do direcionamento dado à Educação Básica pela Medida Provisória nº 934/2020 (Brasil, 2020b). A Lei apresenta quatro questões pontuais para a Educação Básica: 1) afirma que o CNE editará diretrizes nacionais para implementar o disposto na lei⁶⁵; 2) comunica a dispensa da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos de efetivo trabalho escolar desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida na LDB e observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 3) explica que a dispensa aplicar-se-á ao ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública e que a reorganização do calendário escolar poderá ser feita no ano subsequente, podendo ser adotado um *continuum* de duas séries ou anos escolares; e 4) assegura que os sistemas de ensino podem desenvolver atividades pedagógicas não presenciais, inclusive por meio do uso de tecnologias, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual (Brasil, 2020b).

Observa-se que a Lei nº 14.040/2020 trouxe maiores esclarecimentos sobre a gestão do calendário escolar para o ano afetado pela pandemia da COVID-19 e define uma forma de organização, realização e reposição das atividades escolares para a Educação Básica do país. A orientação nacional veio após quatro meses da instauração da crise sanitária quando o presidente da República sancionou a Lei nº 14.040/2020. Aliás, é importante acrescentar que

⁶⁴ Para mais informações a respeito da orientação ver a Exposição de Motivos da EM nº 00020/2020 MEC, de 31 de março de 2020, que fundamenta a MPV nº 934/2020 (Brasil, 2020h).

⁶⁵ Dentre as orientações emitidas pelo CNE, se destacam as orientações contidas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia de COVID-19 (Brasil, 2020d); no Parecer CNE/CP nº 9/2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020e); e no Parecer CNE/CP nº 11/2020, que apresenta as Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia (Brasil, 2020f).

essa ação legal apenas oficializou as decisões que já vinham sendo indicadas em pareceres do CNE, tais como: CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020; CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020; CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que direcionavam para a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da COVID-19.

Portanto, as análises indicam que o REANP nasce em um contexto de total abandono do governo federal na gestão da Educação Básica na crise sanitária, pois, diante das providências que precisariam ser tomadas, o presidente e o MEC se fizeram ausentes, deixando estados, municípios e DF à mercê do que fazer nesse nível de ensino. Naquele contexto, isso foi problemático, haja vista que, diante de uma realidade tão complexa e difícil, com necessidades de respostas integradas devido à especificidade de nosso país, o governo federal, na pessoa do presidente Jair Messias Bolsonaro, como chefe de Estado, que oficialmente representa a unidade nacional e a legitimidade de um Estado soberano, deveria ter no mínimo o compromisso de direcionar as ações de enfrentamento no país em qualquer área social.

Ainda mais porque, nesse período, o MEC já havia criado, por meio da Portaria nº 329, de 11 de março de 2020, o Comitê Operativo de Emergência⁶⁶ (COE), com objetivo de “discutir assuntos complexos que podem direta, ou indiretamente, impactar na política educacional brasileira” (Brasil, 2021). A finalidade do COE foi destacar as tratativas acerca das demandas relacionadas ao acometimento do país pela epidemia do coronavírus e, consequentemente, a busca constante por soluções para mitigar os reflexos e impactos da pandemia na esfera educacional (Brasil, 2021)⁶⁷. Mas, ao contrário disso, o presidente tratou a crise sanitária com descaso, desrespeitando as normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença, intitulado-a como uma “gripezinha”.

Diante dessa ausência nacional, cada governo, estadual ou municipal, editou “decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares” (Brasil, 2020j). Além disso, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação “emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino

⁶⁶ O COE é composto pelo Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Conif); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2021).

⁶⁷ É mister destacar que o COE foi alvo de inúmeros questionamentos acerca do seu funcionamento e da falta de transparência sobre o processo decisório na gestão da crise educacional ocasionada pela pandemia da COVID-19.

pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais”, bem como solicitaram “orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” (Brasil, 2020j).

O segundo motivo está relacionado ao modelo de ensino sugerido pelo MEC, pois o modelo disposto na Portaria MEC nº 343/2020 se aproxima da ideia de Educação à Distância (EaD), o que seria impossível de ser aplicado em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema de ensino estadual, uma vez que o sistema atende desde os anos iniciais do ensino fundamental. Então, a estratégia estadual buscou “pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares” (Pará, 2020a). No caso do Pará, essa forma de ensino foi denominada de regime especial de aulas não presenciais, que chamamos de REANP. O REANP foi o modelo de ensino elaborado pelo CEE/PA e utilizado pelo governo estadual para direcionar as atividades regulares das instituições de ensino públicas e privadas durante a pandemia da COVID-19. Diferentemente da EaD, o REANP pode ser caracterizado como uma espécie de Ensino Remoto (ER), que segundo Saviani e Galvão (2021):

[...] passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o ‘ensino’ remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. (Saviani; Galvão, 2021, p. 38).

Como elucidam os autores, o ER nasce excepcionalmente como substituto do ensino presencial e como alternativa à EaD, que é resguardada na LDB como uma atividade educacional mediada por tecnologias e possível de ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (Brasil, 2020h), assim como o REANP, que foi estabelecido para atender uma demanda específica, a da pandemia da COVID-19, e extraordinária, de substituição das aulas presenciais pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, para um determinado período de tempo. Por isso, neste estudo utiliza-se o termo REANP ao invés de ER, devido a ser a definição dada pelo CEE/PA através da Resolução nº 102/2020 às atividades educacionais remotas. Optou-se por empregar essa expressão por entendermos que se trata do discurso oficial do governo e que, portanto, aplicar a designação ER seria normalizar uma forma de política educacional que foi criada por um órgão de controle social e aceita por determinados agentes do Estado para atender uma demanda pública específica em certo período da história.

Compreendemos que todas essas questões, que são: suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da COVID-19; ausência de transparência e de debate coletivo para

elaborar uma política educacional que atendesse aos interesses da sociedade e da comunidade escolar e falta de coordenação e orientação nacional para nortear a Educação Básica e normatizar uma política educacional comum naquele período, influenciaram na decisão do governo do Pará para estabelecer o REANP como política educacional no estado, pois diante desse contexto o governo do Pará teve que agir por meio da sua autonomia administrativa para direcionar as ações de enfrentamento à crise sanitária no Pará. Cabe destacar que isso só foi possível devido ao papel do Supremo Tribunal Federal (STF), que passou a garantir que estados e municípios enfrentassem a crise com políticas baseadas em informações técnicas de biossegurança.

O STF interveio porque, desde que a COVID-19 atingiu o Brasil, foram recorrentes conflitos entre entes federativos e respectivas autoridades na adoção de medidas de combate à pandemia. Nesse período, o presidente tentou interferir em decisões de governos locais na área da saúde, educação e comércio ameaçando “dar canetada” para mudar as decisões de estados e municípios sobre o enfrentamento ao vírus. A conduta ocorreu devido à atuação do governo federal, que se distinguiu dos demais entes federativos por duas posições: 1ª) pelo negacionismo, contestando a gravidade da doença e seus impactos, cuja expressão mais leviana do presidente da República foi qualificá-la de “gripezinha”; 2ª) por reivindicar, se não o monopólio, pelo menos a primazia nas ações preventivas e reparadoras, tentando submeter hierarquicamente os demais níveis de governo (Goulart, 2021).

Os estados que enfrentaram a crise com a devida seriedade sofreram duras represálias do governo federal, que, por meio do presidente, seus filhos e ministros do governo, iniciou uma campanha nas redes sociais acusando veladamente os governadores de não terem usado corretamente os recursos repassados pelo governo federal para o enfrentamento a pandemia (Paragassu, 2021). Não por acaso, governadores dos 26 estados, além do DF, passaram a ser investigados pela Polícia Federal (PF) na pandemia, 6 deles foram acusados por fraudes e pelo menos três deles foram alvos diretos de operações: Wilson Witzel, do Rio de Janeiro, Wilson Lima, do Amazonas, e Hélder Barbalho, do Pará (Borges, 2020). O Pará, aliás, foi alvo de quatro operações da PF desde o início da pandemia, o que o colocou como o terceiro estado com maior número de irregularidades investigadas, empatado com o Rio de Janeiro, atrás de Pernambuco e Amapá (Borges, 2020).

Em resposta, dezesseis governadores escreveram uma carta de repúdio acusando o governo federal de produzir informações distorcidas, gerar interpretações equivocadas e atacar governos locais em meio à pandemia (Paragassu, 2021). Governadores como Flávio Dino (PCdoB – governador do Maranhão), João Doria (PSDB – governador de São Paulo), Claudio

Castro (PSC – governador em exercício do Rio de Janeiro), Ratinho Júnior (PSC – governador do Paraná), Ronaldo Caiado (DEM – governador de Goiás) assinaram a carta. Nela argumentaram que “o governo federal parece priorizar a criação de confrontos, a construção de imagens maniqueístas e o enfraquecimento da cooperação federativa essencial aos interesses da população” (Paragassu, 2021).

Logo, na pandemia a relação entre União e entes federativos restou conflituosa, com evidentes repercussões quanto às melhores soluções de prevenção à doença justamente pelo presidente da República defender uma postura totalmente adversa às iniciativas de alguns governos estaduais (Alves, 2021). Goulart (2021) destaca alguns pontos de divergência entre a União e demais níveis de governo. A primeira delas se deu na regulamentação das atividades consideradas essenciais. O governo federal militou pela liberação ampla e irrestrita, enquanto estados e municípios adotaram medidas mais ou menos restritivas. Outra disputa do governo federal se deu na fixação pelo “tratamento prévio” sem base científica, cujo exemplo caricatural foi a cloroquina, em oposição à ciência e aos governos estaduais e municipais, que reconheciam a ineficiência do remédio. O duelo mais emblemático entre os entes federativos foi exposto em um tema crucial: a vacinação. O governo federal agia para deslegitimar a vacina como método profilático eficaz, enquanto os entes federativos defendiam sua importância.

Na perspectiva de Glezer (2021), tal relação acarretou uma crise política com oportunismo federativo “concentrador” e “evasivo”, quando a União, por um lado, tenta diminuir a autonomia dos Estados, normalmente pela invasão de sua competência ou por represálias financeiras e, por outro, imputa os resultados negativos aos governadores assumindo os resultados positivos para si. A crise se deu porque:

O federalismo se assenta em um sistema de freios e contrapesos (divisão do poder em diferentes níveis de governo com relativa autonomia) e na simultaneidade de dois eixos: cooperação e competição. Governos cooperam porque são impelidos a fazê-lo e porque há incentivos correspondentes; mas também competem porque pretendem maximizar ganhos. Em nossas paragens, a Constituição assegura centralidade à União, mas ela é uma parte de uma engrenagem complexa, cujo formato sistêmico inclui outros entes governamentais, de modo que a coordenação federativa, a negociação e a liderança são requisitos essenciais na formulação e implantação de políticas públicas (Goulart, 2021, p. 7).

Cumprir mencionar que o federalismo é a forma de organização do Estado brasileiro, que pressupõe o equilíbrio dialético entre a existência de uma soberania única e a descentralização do poder político em unidades parcialmente autônomas (Ferreira, 2021). Trata-se de um federalismo cooperativo em que cada ente tem suas atribuições e atuam de forma coordenada e não descentralizada. Portanto, não há relação hierárquica ou de subordinação

entre os entes federados, já que “cada um deles possui competências específicas definidas no ordenamento jurídico, que podem ser privativas (exclusivas) ou compartilhadas (comuns ou concorrentes)” (Ferreira, 2021, p. 9).

Desse modo, de acordo com a natureza do Estado brasileiro, deveria prevalecer a articulação nas relações intergovernamentais na pandemia, pois em “uma república federativa formada pela união indissolúvel dos estados, municípios e do Distrito Federal, determinadas ações dependem de coordenação entre os governos integrantes da federação, e destes com os demais poderes da república – o Legislativo e o Judiciário” (Ferreira, 2021, p. 8). Entretanto, diz Goulart (2021), prevaleceu o oposto: um federalismo primitivo bastante competitivo e pouco ou nada cooperativo que, privado de comando e marcado por deliberada falta de coordenação e articulação entre governos de diferentes níveis, conduz a um jogo de soma negativa: todos perdem, governos e cidadãos, e estes ficam à mercê da insegurança, do agravamento da crise sanitária e das políticas públicas erráticas.

Segundo Glezer (2021), esse federalismo foi marcado pelo exercício imoderado de poder por alguém com propensões populistas ou autoritárias, tendo em vista que os Estados não tiveram condições de controlar o Poder Executivo nacional. Esse uso desmedido do poder pode ser perceptível quando:

[...] o presidente tentou invadir as competências dos Estados, com interferências sobre as políticas de isolamento social e retaliações de ordem financeira. Além disso, endossou medidas sem nenhum respaldo da comunidade científica, culpou os governadores pela crise econômica e antagonizou as iniciativas estaduais de criação de vacina (Glezer, 2021, p. 403).

Assim, ao ser a autoridade máxima do Estado brasileiro, o presidente não agiu para gerir a crise conforme se esperava de uma República Federativa fundamentada em um Estado democrático de direito. Ao invés disso, instaurou um jogo político baseado na luta por poder, no qual reivindicava, conforme Goulart (2021), se não o monopólio, pelo menos a primazia nas ações preventivas e reparadoras, tentando submeter hierarquicamente os demais níveis de governo. Nesse jogo, prevaleceu a luta por interesses opostos entre presidente da República e governadores, no qual o primeiro negava a gravidade da doença e seu impacto, enquanto os segundos defendiam a necessidade de medidas urgentes para proteger pessoas. Diante desse fogo cruzado, ficavam à mercê os cidadãos, que, devido ao agravamento da crise sanitária, tiveram de conviver, como sugere Goulart (2021), com insegurança e com o desenvolvimento de políticas públicas erráticas.

Além disso, a sociedade em seu conjunto foi minada e levada a extremos porque, por trás desse conflito, prevalecia a disputa por um projeto de governo, que se alinhava a princípios

liberais e se punha a serviço de uma concepção particular sobre a vida social⁶⁸, saúde e educação⁶⁹, limitando os entes federativos com visões mais solidárias a enfrentar a crise com ações mais justas e democráticas. Conforme Boletim “Direitos na pandemia”⁷⁰, não haveria incompetência e negligência de parte do governo federal na gestão da pandemia, ao contrário, teve empenho e eficiência da atuação da União em prol da ampla disseminação do vírus em território nacional, que solidificou a existência de uma estratégia de propagação do vírus, com intenção, plano e ação sistemática nas normas do governo e nas manifestações de Bolsonaro na pandemia (Cepedisa; Conectas, 2021).

Bourdieu (2014) explica que esse tipo de jogo está alicerçado em determinada estrutura social, na qual posições sociais ligadas a tomadas de posição atuam para manter ou transformar a hierarquia dessa estrutura por meio do que o autor denomina de “campo do poder”. A lógica desse jogo e o seu funcionamento baseiam-se em estratégias⁷¹ orientadas por interesses de busca ou manutenção em posições de poder, já que das relações entre essas posições depende a representação legítima para comandar essa estrutura. O autor esclarece ainda que:

[...] quando se tem uma linhagem com um patrimônio material e um patrimônio simbólico – um patrimônio que chamaremos de ‘coroa’, num caso, ‘casa’, no outro, e que se trata de perpetuar mais além do tempo, observam-se lógicas de práticas muito parecidas; e os agentes sociais, sejam eles reis da França ou pequenos proprietários de quinze hectares, vão ter comportamentos relativamente inteligíveis, segundo os mesmos princípios (Bourdieu, 2014, p. 315).

⁶⁸ A concepção de vida defendida pelo presidente na pandemia fundamentava-se numa espécie de darwinismo biológico (Bahia *et al.*, 2021). Trata-se de uma concepção em que o direito à vida é totalmente desconhecido e mesmo repudiado, pois, como ele mais de uma vez afirmou: “com uma situação de doença como esta, sobrevivem aqueles que estão mais aptos a fazê-lo. Os outros, os mais frágeis, falecem e assim é a vida, que segue simplesmente. Morre-se todo dia, em todos os lugares, de várias coisas; o coronavírus seria um detalhe (na verdade talvez até positivo, pode-se dizer, se sobrevivem os mais fortes)” (Bahia *et al.*, 2021, p. 3).

⁶⁹ Saúde e educação são vistas pelo programa de governo de Jair Bolsonaro com gastos públicos muito alto para pouco retorno para a sociedade. O compromisso do governo é “fazer muito mais com os atuais recursos” (Bolsonaro, 2018). Na saúde, propõe a “saúde na base” acreditando que “prevenir é melhor e mais barato” (Bolsonaro, 2018). Na educação, faz a defesa de que “conteúdo e método de ensino precisam ser mudados Mais matemática, ciências e português SEM DOUTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio técnico” e a “Educação à distância deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais” (Bolsonaro, 2018).

⁷⁰ A publicação apresenta os resultados do projeto “Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil”, que tem como objetivo analisar as normas jurídicas criadas para responder à pandemia da COVID-19 no país, de iniciativa do Cepedisa, da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e da Conectas Direitos Humanos.

⁷¹ A ideia de estratégia é utilizada pelo autor para explicar como certos comportamentos humanos orientados para conservação ou para o aumento da posição ocupada por uma família ou um indivíduo se reproduzem no espaço social. Essas estratégias podem se apresentar de inúmeras formas (estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias sucessórias, estratégias educativas, estratégias econômicas, estratégias políticas, dentre outras) e se interligar revelando um princípio gerador de comportamentos sistemáticos, um habitus, com a função de “garantir a perpetuação do bom estado biológico, de certa força, da linhagem” (Bourdieu, 2014, p. 317).

Desse modo, na pandemia da COVID-19, quando a relação entre os entes federativos restou conflituosa, para preservar a estrutura do campo político brasileiro, quem assume uma posição nesse espaço teve que agir por meio de estratégias para preservar sua posição nessa estrutura, pois vinham sendo ameaçadas pelo presidente da República, que agia para limitar essas estratégias, uma vez que tinham visões adversas na gestão da crise sanitária, bem como de sociedade e de educação. O presidente, seus filhos e ministros do governo usavam da mentira e do aparato estatal para agir e atacar os governadores, e os governadores se defendiam e agiam como podiam. O conflito foi tão intenso que houve a necessidade de o poder judiciário intervir para manter o equilíbrio garantindo autonomia aos entes federativos para gerir seus respectivos Estados.

É fundamentado nessa análise que compreendemos que, longe de ser uma política excepcional delineada como uma alternativa para um momento específico, a política educacional paraense atendeu a interesses políticos de uma classe, ao passo que cada estado teve a oportunidade de construir soluções específicas para fazer frente às necessidades educacionais na pandemia da COVID-19, mas preferiu considerar as ideias advogadas por alguns agentes atuantes no espaço político e educacional brasileiro por meio do qual o CEE/PA se articulou e se organizou com o governo paraense para defender a educação como um direito, que é um dos pilares do seu programa de governo, no qual advogam o desenvolvimento sustentável e o planejamento coletivo como viés necessário para cumprir esse feito, tendo na educação a mola mestra dessas mudanças (Programa de Governo, 2018).

Portanto, diferentemente do governo federal, a iniciativa do governo do Pará apresentou um discurso de justiça social por meio da garantia de proteção à vida e ao direito à educação, sendo eles um meio indispensável para construir uma sociedade mais desenvolvida e democrática, conforme prevê seu programa de governo. No entanto, na realidade ofereceu uma política educacional com ideias que priorizaram os interesses de uma classe mediadas pelas decisões dos órgãos de controle das políticas educacionais. Entendemos que essa ação foi influenciada pelo contexto pandêmico e pela ação política do Estado brasileiro frente à pandemia da COVID-19, que negava a crise sanitária e defendia uma visão de sociedade, saúde e educação muito próxima dos ideais liberais. Contudo, nada justifica que o processo de tomada de decisão envolto dessa política tenha ficado concentrado no poder de decisão de algumas pessoas, que agiam para manter esse poder entre si com relações de concorrência, de conflito, dentro do que Bourdieu (2014) denomina de “campo do poder”. Se essa foi uma ação consciente ou inconsciente ainda não sabemos, mas acreditamos que, nas decisões que foram tomadas, prevaleceu o *habitus* político, que aproxima os agentes envolvidos nas tomadas de decisão a

interesses privatistas ao invés dos interesses da maioria da população⁷², especialmente porque, diante da crise sanitária, o governador precisou atuar também no jogo político-ideológico entre os entes federativos, no qual o presidente agia como uma barreira institucional nas decisões que necessitavam ser tomadas para favorecer os direitos dos indivíduos paraenses desprovidos de condições materiais e educacionais para enfrentar o vírus com um mínimo de segurança possível.

3.2 O REANP COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUBJACENTE NOS DIRECIONAMENTOS DA POLÍTICA

O REANP, estabelecido pela Resolução CEE/PA nº 102/2020, é uma política do governo do Pará, que objetivou, em linhas gerais, estabelecer em todas as unidades da rede pública e das escolas privadas, que integram o sistema de ensino estadual, “a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares” (Pará, 2020a). O regime foi estabelecido por 14 dias, mas com o avanço da pandemia foi prorrogado⁷³, por inúmeras vezes, conforme as determinações do CEE/PA baseadas em boletins epidemiológicos dos órgãos competentes. Com isso, a SEDUC/PA passou a incentivar o uso de práticas pedagógicas não presenciais nas escolas, definidas como: “[...] conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional” (Pará, 2021a).

Então, juntamente com a ideia de manter as atividades pedagógicas não presenciais sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, o governo adotou como instrumento operacional da política a promoção de práticas pedagógicas não presenciais incentivadas por meio do movimento #TodosEmCasaPelaEducação. O movimento constituiu-se como uma espécie de programa, que fomentou um conjunto de ações planejadas e articuladas entre si, formuladas com o objetivo de promover atividades remotas que garantissem uma agenda mínima de estudos e motivassem os alunos a não abandonarem a escola durante o

⁷² E tudo indica que suas ações foram efetivas para o jogo político, em razão de que Helder Barbalho foi reeleito, em 2022, com 69,40% para governador do estado ainda no primeiro turno.

⁷³ O REANP vigorou até 01 de agosto de 2021, quando houve o retorno presencial dos alunos às escolas estaduais. Porém, o retorno presencial não foi equitativo em todas as regiões do estado, haja vista que, segundo Pimentel (2022), esse retorno ocorreu de forma gradual em algumas escolas de acordo com a autonomia e a realidade de cada unidade de ensino, além disso, considerando o cronograma de reformas em algumas unidades que estavam em obras. Dessa forma, coube às instituições escolares planejarem o retorno às atividades presenciais conforme protocolos sanitários oficiais e as condições de funcionamento efetivo de cada unidade escolar (Pará, 2021a).

momento crítico de isolamento social. Entre as ações elaboradas pela SEDUC/PA, por meio do #TodosEmCasaPelaEducação, destacam-se:

- *Videoaulas*: as videoaulas foram transmitidas diariamente pela TV Cultura com cronograma de disciplinas para os alunos dos diferentes níveis de ensino. Além da TV, os alunos podiam acompanhar todas as aulas pelo aplicativo e no portal Cultura pelo *YouTube*.
- *Para casa*: consiste em um roteiro de atividades online por meio do *Google Forms*. O material era elaborado a cada semana e disponibilizado na página da SEDUC/PA como possibilidade da extensão das aulas transmitidas pela TV Cultura, assim como das atividades desenvolvidas nas escolas.
- *Enem Pará*: o portal “Enem Pará” é uma plataforma digital que garante ao aluno o acompanhamento de aulas ao vivo e videoaulas para ajudar na preparação dos alunos que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
- *SeduCast*: o “SeduCast Pará” é uma ferramenta digital que consiste em transmitir áudios através da internet. Com os áudios os professores enviam recados educativos aos alunos, fazem comentários das disciplinas e debatem sobre temas atuais.
- *Atividades estruturantes e compêndios de atividades*: é um recurso didático no formato de caderno de orientações e tarefas. As atividades impressas são elaboradas pelos professores com o auxílio dos técnicos pedagógicos e em consonância com a nova BNCC e retiradas pelos pais nas unidades de ensino, que auxiliam no acompanhamento das crianças na resolução dos exercícios em casa. Paralelamente, os professores acompanham o desenvolvimento do aluno por meio de transmissões via aplicativos de celular e redes sociais.
- *Formação de professores*: os cursos ocorrem totalmente online e as atividades são desenvolvidas pela plataforma Google Sala de Aula. Entre as diversas áreas do conhecimento estão: Ciências Humanas, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, Educação Inclusiva, além do curso Ferramentas Digitais para Educação à Distância. A formação continuada na modalidade a distância constitui uma das linhas de ação do Cefor, portanto tem oferta contínua ao longo do ano e não apenas na pandemia.

Considerando que a pandemia da COVID-19 não cessou em 2020 e os limites da Resolução CEE/PA nº 102/2020 para a reorganização do calendário escolar daquele ano letivo, novos direcionamentos foram oferecidos pela Resolução CEE/PA nº 020, de 18 de janeiro de

2021 (Pará, 2021a). O documento tem como objetivo definir as Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na indicação nacional prescrita na Lei nº 14.020/2020 e no Parecer CNE/CP nº 2/2020. De modo geral, nela não constam novas ideias a respeito da educação escolar na pandemia, o que há são instruções de como realizar a reorganização curricular dos anos letivos de 2020 e 2021, bem como a definição do que se entende por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica e para que utilizá-las. O documento, portanto, reforça a ideia principal da Resolução CEE/PA nº 102/2020, que é manter as atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares promovendo o uso de práticas pedagógicas não presenciais.

Em caráter complementar à Resolução CEE/PA nº 020/2021, o CEE/PA promulgou a Resolução CEE/PA nº 131, de 24 de junho de 2021, que estabelece normas especiais para os anos letivos de 2021 e 2022 no sistema estadual de ensino do Pará (Pará, 2021b). A resolução trata da organização da oferta educacional para os anos de 2021 e 2022 admitindo que a “carga horária dos anos afetados pela pandemia, 2020 e 2021, pode ser efetivada até o final do ano letivo de 2022” (Pará, 2021b). Ademais, orienta que o reordenamento curricular do ano letivo de 2021 pode ser reprogramado até 2022 e mantém as demais orientações estabelecidas pela Resolução CEE/PA nº 020/2021 (Pará, 2021b). Deste modo, a resolução prorroga até o final de 2022 o uso de práticas pedagógicas não presenciais como forma de ensino, o que quer dizer que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, o REANP continuou sendo usado como modelo de ensino.

Mediante a análise dos documentos, verifica-se que as três resoluções têm como ideia central manter as atividades pedagógicas fora das dependências escolares promovendo práticas pedagógicas não presenciais como meio de garantir os anos letivos afetados pela pandemia. Com o objetivo de melhor compreender essa ideia, é importante analisar as orientações do REANP, que são apresentadas na Resolução CEE/PA nº 102/2020 e explicadas nos documentos posteriores a ela, a saber Resoluções CEE/PA nº 20/2021 e nº 131/2021, retratando os seguintes temas: 1) definição do REANP; 2) período de execução do REANP; 3) atribuições aos gestores para a execução do REANP; 4) planejamento e material didático a serem adotados no período do REANP; 5) possibilidade de substituição e adesão do REANP; 6) finalidade do REANP; 7) orientações aos Conselhos Municipais de Educação; e 8) orientações às instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará. Discutiremos as orientações 3, 4 e 6, que tratam dos meios e fins da educação escolar na pandemia.

No que se refere à orientação 3, identificou-se que a Resolução CEE/PA nº 102/2020 assim especificou:

Art. 3º Para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das redes públicas ou das unidades escolares privadas terão as seguintes atribuições para a execução do regime especial de aulas não presenciais:

I- Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares;

II- Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico;

III- Zelar pelo registro de frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução das atividades propostas;

IV- Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais;

V- Registrar as atividades realizadas em regime especial de aulas não presenciais para fins de certificação dos alunos, assim como comprovação dos estudos efetivamente realizados aos órgãos do sistema, caso demandados. (Pará, 2020a).

Ao analisar essa orientação, podemos notar que o documento direcionou aos gestores a atribuição de executar o regime. Além disso, indicou as atividades necessárias para sua execução, tais como: planejamento e elaboração das ações pedagógicas e administrativas; preparo de material específico para cada etapa e modalidade de ensino; registro de frequência dos alunos; organização de avaliações dos conteúdos; e registro das atividades para certificação e comprovação dos estudos realizados. Observa-se que a orientação apresenta duas questões pontuais, que focam na responsabilização dos gestores escolares em implementar o REANP com o apoio do corpo docente e no planejamento e elaboração de ações pedagógicas e administrativas visando ao preparo de material de estudo, à avaliação de conteúdos e ao registro de frequência e das atividades pedagógicas para fins de certificação e comprovação dos estudos realizados. Ademais, essa execução deveria considerar que:

Art. 4º O planejamento e o material didático adotados, devem estar em conformidade com o Projeto Pedagógico da rede de ensino ou escola privada e deverão refletir, na medida do possível, os conteúdos já programados para o período, não se constituindo em reforço de aprendizagem (Pará, 2020a).

Pelo exposto, a orientação 4 recomendou seguir com a proposta curricular já programada para aquele período, enfatizando que as atividades pedagógicas não presenciais não deveriam ser utilizadas como reforço escolar. Verifica-se que não houve indicação de adequação dos conteúdos pedagógicos para as aulas não presenciais, pois a resolução direcionou seguir com a proposta pedagógica já adotada pela rede de ensino público ou escola privada. Parece que o documento desconsiderou que o ensino presencial e o ensino não presencial resguardam diferenças metodológicas e operacionais. O primeiro é ofertado na escola com professores e alunos na sala de aula fazendo uso dos recursos da unidade de ensino,

enquanto o segundo pode ser acessado em qualquer ambiente social com professores interagindo com os alunos de modo simultâneo ou não por meio da tecnologia ou de outros meios. Sem repensar o currículo e os meios que guiariam a prática pedagógica para atender aquela realidade, como os docentes planejavam ações adequadas ao ensino não presencial?

Para compreender esse direcionamento, é importante analisar a finalidade do REANP, disposta na orientação 6:

Art.6º O regime especial de aulas não presenciais efetivado nos termos da presente Resolução será considerado válido para todos os fins, especialmente, para integralização das cargas horárias e dias letivos estabelecidos pela Lei nº 9.394/96 (Pará, 2020a).

O objetivo que guiou o REANP foi validar as atividades pedagógicas não presenciais para fins de integralização de cargas horárias e dias letivos estabelecidos na legislação educacional brasileira. Conforme essa finalidade, faz muito sentido que o direcionamento exposto na orientação 4 recomende adotar a mesma proposta pedagógica curricular, uma vez que a escolha dos meios é sempre dependente da finalidade a ser atingida. Não há, pois, uma única forma de orientar o ensino, mas o ensino fica muito restrito quando se objetiva manter as atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares promovendo práticas pedagógicas não presenciais para fins de integralização de cargas horárias e dias letivos. Estamos diante de um modelo de ensino em que a finalidade e a inadequação dos instrumentos pedagógicos refletiram na impossibilidade de pensar métodos e procedimentos mais criativos para a prática pedagógica, dado que o preparo de material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, bem como de material específico para cada etapa e modalidade de ensino, seja por aula síncrona ou assíncrona, reduziu as possibilidades de criar aulas mais dinâmicas.

Diante dessas rasas orientações, o que questionamos é: Como lidar com um processo histórico de tal gravidade sem acentuar ainda mais as desigualdades educacionais? A ideia de manter as atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares é suficiente para evitar isso? O uso de material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares, bem como o preparo de material específico para cada etapa e modalidade de ensino, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico, deram conta de suprir as necessidades pedagógicas para formação dos alunos nesse contexto? Naquela ocasião, avaliações de conteúdos e registros de frequência eram realmente

necessários? E, ainda, a proposta pedagógica curricular e os conteúdos planejados para o ano letivo de 2020 deveriam ser mantidos na sua integralidade?

Tais questionamentos são pertinentes porque, mesmo após um ano de pandemia, as orientações permaneceram voltadas para uso das atividades pedagógicas não presenciais com a finalidade de integralizar cargas horárias e dias letivos, tendo em vista que a Resolução CEE/PA nº 020/2021 validou a integralização da carga horária mínima do ano afetado pela pandemia (2020) para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica:

Art. 2º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23 e 26 - § 10) e a BNCC admitem diferentes critérios e forma de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e a BNCC (Pará, 2021a, p. 2).

Observa-se que o documento não só consolida as atividades pedagógicas não presenciais como recurso a ser utilizado para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica como potencializa essa integralização ao assegurar o reordenamento curricular por meio de um continuum curricular no qual os anos letivos afetados pela pandemia podem ser reprogramados “aumentando-se os dias letivos e/ou carga horária para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior” (Pará, 2021a, p. 2). Inclusive o documento descreve que:

Art. 4º O cumprimento da carga horária mínima prevista, incluindo as eventuais compensações relativas ao ano letivo de 2020, pode se dar por meio de uma ou mais das seguintes alternativas:
I) reposição da carga horária de modo presencial ao final do período de emergência;
II) cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para a presença de estudantes nos ambientes escolares, coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e
III) cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando o retorno às atividades. (Pará, 2021a, p. 3).

Podemos verificar que a resolução expõe três maneiras de reposição da carga horária mínima prevista: 1) reposição da carga horária de modo presencial; 2) cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais; e 3) cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais concomitante com as aulas presenciais. Contudo, pela descrição dessa reposição no § 1º e § 2º do art. 4º, o documento favorece duas delas ao dar a entender que a reposição da carga horária mínima de modo presencial deve ocorrer somente nos casos em

que a integralização da carga horária mínima do ano afetado pela pandemia não foi efetivada: “§ 1º a reposição de carga horária a ser implementada pelas redes ou instituições de ensino que não integralizaram as cargas horárias mínimas exigidas pela legislação relativamente ao ano letivo de 2020 pode ocorrer de modo presencial ou não [...]” sendo “§ 2º a critério das secretarias de educação e instituições de ensino, a reposição [...] quando não ocorrer o aproveitamento dos estudantes” (Pará, 2021a, p. 3).

Além disso, a Resolução CEE/PA nº 131/2021 prorroga essa integralização ao admitir que o reordenamento curricular do ano letivo de 2021 pode ser reprogramado até o final de 2022. O que sugere que a adoção de atividades pedagógicas não presenciais para fins de integralização de cargas horárias e dias letivos foi prevista como medida de reorganização curricular mesmo quando houve o retorno das atividades presenciais nas escolas com o objetivo de promover “[...] o resgate dos alunos evadidos durante a pandemia da COVID-19, com possibilidade de aproveitamento de estudos, assim como evitando-se a retenção de alunos relativamente ao ano letivo de 2021” sob a justificativa de que a LDB, no art. 23, prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Pará, 2021b).

Considerando o que foi exposto até aqui, entendemos que a visão de educação adotada pela política educacional em questão é excludente porque limita a escola em currículos, normas e legislação, negligenciando o processo de formação/escolarização dos estudantes, ao passo que a prática pedagógica fica resumida em produzir material de estudo para fins de integralização de cargas horárias e dias letivos. Esse elemento, que para nós representa a fragilização da escola, porque centra no cumprimento de uma norma estabelecida na LDB e nos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, faz desaparecer o que compreendemos que deveria ser a verdadeira finalidade da escola, uma instituição que assegura a distribuição do “conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada)” (Bourdieu, 2023, p. 31), fortalecendo a desqualificação do processo educativo e desigualdades educacionais ao dar ênfase “no repasse de conteúdo como estratégia para dar prosseguimento às atividades da escola e da educação neste período de pandemia” (Hage; Sena, 2021, p. 5) sem preocupar-se com a aprendizagem dos alunos e com as condições em que ela se realizaria.

Nesse sentido, estudos vêm indicando que o ensino não presencial aos moldes remotos parece não ter sido uma alternativa muito eficiente para a educação escolar na pandemia, tendo em vista que “trouxe consigo um modelo de ensino improvisado, mediado pelas tecnologias”

(Costa; Silva; Arrais Neto, 2021) numa forma de “implantação precária e intempestiva” (Hage; Sena, 2021) que o caracterizou como um ensino mecânico de “conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem” (Saviani; Galvão, 2021). As inúmeras críticas a esse modelo crescem porque ele “não demonstra preocupação com quem recebe a educação, é um pacote de transmissão com preocupação única de cumprir burocraticamente a exigência de dias letivos” (Mascarenhas; Franco, 2020).

Porém, mesmo com todos esses limites, o governo do Pará lançou mão desse modelo de ensino, assim como diversas redes de ensino e escolas privadas, mas com outra designação, assumindo o “uso de idênticas variações sobre o mesmo tema” (Saviani; Galvão, 2021). Em face desses limites e das indicações apontadas, os documentos parecem escancarar uma intenção política na qual a política educacional se alicerça numa concepção de educação excludente, que cada vez mais está esvaziada de sentido social, coletivo e humanitário e camuflada, por meio de instrumentos legais que legitimam a educação como objeto de transformação social, fundamentada em ideais democráticos, mas que na realidade atendem a interesses de pequenos grupos de poder que usam a educação para avançar em seus projetos sociais.

Parece que o formato do REANP é muito favorável aos interesses corporativos porque a escola perde aquilo que a constitui enquanto instituição social, a importância de ser destinada a socializar ao maior número de pessoas possível os saberes historicamente construídos: “a educação deixa de ser concebida como ferramenta de transformação social e passa a ser tomada como mero instrumento de reprodução dos interesses e metas do sistema vigente” (Costa; Silva; Arrais Neto, 2021, p. 12). Entendemos que assim ela fortalece a tendência de precarização da escola pública, tendo em vista que enfraquece o papel social da instituição ao promover práticas pedagógicas não presenciais sem reorganizar os instrumentos pedagógicos para atender aquela situação de anormalidade e sem ofertar as condições adequadas para promover o ensino. Dessa forma, a aprendizagem dos alunos ficou comprometida na medida que o que ficou garantido foi somente a integralização de dias letivos e horas aulas pelo envio de material de ensino. Com efeito, as críticas ao ensino remoto são contundentes, pelo fato de que esse ensino perdeu de vista os fins da educação, tornando a formação um processo mecânico e vazio de sentido quanto aos conteúdos que transmitia.

CAPÍTULO 4 – ABORDAGEM RELACIONAL DOS DADOS PELA ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA MÚLTIPLA (ACM)

O capítulo tem como objetivo verificar a avaliação dos agentes escolares a respeito do REANP para testar algumas hipóteses com relação a questões sociais e territoriais. Considerando a escolha da Análise de Correspondência Múltipla (ACM), optou-se por estruturar todo o processo de organização e tratamento dos dados pela técnica. Dessa forma, o capítulo está organizado em uma única seção, que está dividida em três subseções. A seção descreve como os dados foram organizados e tratados para empregar a ACM. As subseções apresentam os dados e exploram os quadrantes escolhidos para a análise.

4.1 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

Com o objetivo de avaliar a incorporação do REANP na rede estadual de ensino público do Pará e seus desdobramentos no contexto escolar, aplicou-se 51 perguntas com uma amostra representativa de 172 agentes escolares – gestores, coordenadores pedagógicos e professores – da rede estadual de ensino público do Pará. Para tanto, a análise se concentra principalmente em 11 questões, a saber: q1- Como as atividades pedagógicas não presenciais foram incorporadas na sua escola? q2- Quais atividades você realizou? q3- As condições materiais atendiam suas necessidades? q4- Você recebeu auxílio financeiro? q5- As redes de ensino tiveram autonomia para normatizar a reorganização do calendário escolar? q6- Você adequou o planejamento e o material didático? q7- Como você se adaptou? q8- Nessa reorganização, os direitos educacionais foram assegurados? q9- As atividades pedagógicas não presenciais trouxeram desdobramentos? q10- Houve transformação no contexto escolar a partir dessa política? q11- Como você avalia o desenho da política?⁷⁴

Além dessas questões, 16 perguntas sociodemográficas foram inseridas na análise, pois um dos objetivos da pesquisa era verificar as ligações entre os indicadores de avaliação da

⁷⁴ Para análise dos dados, agrupou-se as questões que atribuem valor ao desenho da política em uma única variável a fim de reduzir as categorias de análise, sendo elas: Como você avalia as orientações desse documento? A definição dessa política foi satisfatória para atender a demanda educacional? A orientação de execução foi satisfatória para atender a demanda educacional? A orientação pedagógica foi satisfatória para atender a demanda educacional? A finalidade do regime foi satisfatória para atender a demanda educacional? O uso de atividades pedagógicas não presenciais foi satisfatório para atender o ensino? As atividades pedagógicas não presenciais cumpriram com a efetivação dos direitos de aprendizagem? Os indivíduos poderiam responder escolhendo as seguintes categorias de respostas: “excelente”, “muito bom”, “bom”, “razoável” e “insatisfatório”. Caso quisessem comentar sua resposta poderiam, então, explicar sua opinião. O critério para o agrupamento foi dado pela soma do maior número de respostas iguais para uma mesma categoria, bem como pela análise da resposta subjetiva atribuída às questões que pediam para o respondente comentar a sua resposta. Ademais, realizou-se o mesmo procedimento com as 3 questões sobre desdobramentos: As atividades pedagógicas não presenciais trouxeram desdobramentos ao contexto escolar? ou ao trabalho docente? ou a aprendizagem dos alunos?

política com relação a questões sociais e territoriais, isto é, indagar se a avaliação da política pelos agentes escolares estava associada a condições sociais e/ou territoriais dos agentes escolares quando da incorporação do REANP. Aqui, o objetivo era identificar e interpretar outras dimensões importantes e específicas dessa população, como, por exemplo, se a classe social do respondente influenciou as práticas relacionadas à incorporação do REANP ou na avaliação que eles tinham a respeito dessa política. O que precisava ser esclarecido eram as relações e a interação entre atitudes práticas e as atitudes políticas em relação a essa política no contexto escolar.

Os dados referentes às respostas dos agentes escolares a essas 27 questões foram organizadas em uma tabela no Excel considerando agentes versus variáveis, ver Apêndices H e I. Na tabela, estabeleceram-se os agentes por linhas e as variáveis foram estruturadas nas colunas. As variáveis representam as perguntas do questionário da pesquisa para o qual cada agente está associado a uma única resposta. Assim, cada variável possui um conjunto de modalidades de natureza categórica (qualitativa) elaboradas pela pesquisadora de acordo com as respostas dos respondentes para cada questão. Nessa organização, os dados foram recodificados algumas vezes a fim de reduzir a um número menor as modalidades de análise. A recodificação é necessária para garantir um equilíbrio do volume de variáveis com as modalidades analisadas, assim como evitar modalidades raras, que podem ser problemáticas no momento de elaboração dos gráficos da ACM (Bertoncelo, 2022; Klüger, 2018).

A seguir, no Quadro 01, está disposta a descrição das variáveis e suas respectivas categorias de análise.

Quadro 01 – Descrição das variáveis e categorias de análise da ACM

(continua)

Nº	Variável	Descrição da variável	Categorias	Total
1	GE	Sexo	M (Masculino) F (Feminino)	2
2	Idade	Faixa etária	20-40 (de 20 a 40 anos) 41-50 (de 41 a 50 anos) >51 (mais de 51 anos)	3
3	Raça	Cor	P (Pardo) P+ (Preta) B (Branca) O+ (outras)	4
4	EC	Estado Civil	C (Casado) D (Divorciado) S (Solteiro) UE (União estável)	4
5	Filhos	Número de filhos	0 (não tem filhos) 1 (1 filho) 2 (2 filhos) 3 (3 filhos) 4+ (4 filhos ou mais)	5

Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

Quadro 01 – Descrição das variáveis e categorias de análise da ACM

(continuação)

Nº	Variável	Descrição da variável	Categorias	Total
6	LN	Lugar de nascimento	Belém (nascidos em Belém) UF (municípios dentro da UF) D+ (nascidos em outros estados)	3
7	RL	Opção religiosa	Prot (Protestante) Cat (Católica) DR (outras religiões ou nenhuma)	3
8	Pai	Grau de instrução do pai	EF (Ensino Fundamental) EM (Ensino Médio) G (Graduação) PG (Especialista; Mestrado; Doutorado) NE (Não estudou)	5
9	OP	Ofício do pai – classe de origem do respondente	A (agricultor, lavrador, pescador ou aposentado) B (trabalhador autônomo) C (servidor público) D (trabalhador do setor privado) E (outras profissões)	5
10	Mãe	Grau de instrução da mãe	EF (Ensino Fundamental) EM (Ensino Médio) G (Graduação) PG (Especialista; Mestrado; Doutorado) NE (Não estudou)	5
11	OM	Ofício da mãe – classe de origem do respondente	A (doméstica, dona de casa e lavadeira) B (agricultora, lavradora e pescadora) C (servidora pública) D (trabalhadora autônoma) E (aposentada e pensionista) F (outras profissões)	6
12	Esc	Grau de instrução do respondente	ES (Ensino Superior) Esp (Especialização) PG (Mestrado e Doutorado)	3
13	AF	Área de formação do respondente	CH (Ciências Humanas) CE (Ciências Exatas) CS (Ciências da Saúde) CB (Ciências Biológicas) LA (Letras e Artes) 0 (outras áreas e mais de uma área de formação)	6
14	TE	Tipo de escola	PB (Pública) PV (Privada) PP (Pública-Privada)	3
15	VE	Vínculo empregatício	T (Temporário) E (Efetivo)	2
16	TS	Tempo de serviço	>5 (de 1 a 5 anos) 6a10 (de 6 a 10 anos) 11a20 (de 11 a 20 anos) <20 (mais de 20 anos)	4
17	Incorporação	Como o REANP foi incorporado?	norma (optou por todas as formas descritas na questão) EP (optou por uma ou mais formas descritas na questão) NI (não houve atividades na pandemia)	3

Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

Quadro 01 – Descrição das variáveis e categorias de análise da ACM

(conclusão)

Nº	Variável	Descrição da variável	Categorias	Total
18	Nº de atividades	Quais atividades foram realizadas quando da incorporação do REANP?	baixo (de 0 a 2 atividades descritas na questão) médio (de 3 a 4 atividades descritas na questão) alto (de 5 a 7 atividades descritas na questão)	3
19	Adequação	Como foi realizado o planejamento didático no REANP?	adeq (construiu ou adequou uma proposta pedagógica) imple (implementou a recebida pela rede de ensino) desc (não fez nada ou desconhece a ação)	3
20	Adaptação	Como se adaptou ao REANP?	forms (a SEDUC ofertou formação) aju-soz (sozinho ou com ajuda de familiares) ñ-forms (não fez nada)	3
21	Instrumentos	As condições materiais de tecnologia e ambiente de trabalho atendiam as necessidades?	inst-sim (Sim) inst-EP (Em parte) inst-não (Não)	3
22	Recursos	Você recebeu auxílio financeiro para arcar com as despesas materiais?	RF-sim (Sim) RF-não (Não)	2
23	Autonomia	As redes de ensino tiveram autonomia para normatizar a reorganização do ano letivo?	aut-sim (Sim) aut-não (Não) aut-desc (Desconheço)	3
24	Desdobramentos	O REANP trouxe desdobramentos?	desd+ (Sim) desd- (Não)	2
25	Transformação	Houve transformação no contexto escolar?	trans-sim (Sim) trans-não (Não) trans-des (Desconheço)	3
26	Juízo de valor	Como você avalia o desenho dessa política?	exc (excelente ou muito bom, pois as falhas não foram significativas) bom (bom, pois houve falhas que precisam ser corrigidas) raz (razoável, apesar das falhas, há boas características) insz (insatisfatória, há muitas falhas)	4
27	Direitos	Direitos educacionais foram assegurados com o REANP?	dir-sim (Sim) dir-EP (Em parte) dir-não (Não)	3
Total				95

Fonte: Dados da pesquisa, adaptado pela autora.

Desse modo, a análise apresentada neste capítulo baseia-se em 27 questões e se concentra principalmente em 11 perguntas sobre a avaliação da incorporação do REANP e seus desdobramentos no contexto escolar a fim de testar se a avaliação da política pelos agentes escolares estava associada às suas condições sociais e/ou territoriais quando da incorporação do REANP. As 27 perguntas básicas, cada uma contendo de duas a seis modalidades de

respostas, são apresentadas nos Apêndices H e I, juntamente com os seus respectivos respondentes.

Para verificar se os dados estavam adequados à construção da ACM, realizou-se observações primárias no conjunto dos dados. Esse procedimento é recomendado antes da elaboração de uma ACM a fim de saber quais e quantas associações são possíveis entre as variáveis (Fávero; Belfiore, 2017). As observações indicaram a existência de algumas tendências a respeito da avaliação do REANP, que foram verificadas no decorrer da análise. Nas questões sobre a avaliação da implementação (q1 a q7), há correspondência entre grande parte das modalidades de q1, q2, q3, q6 e q7, da mesma forma, essas modalidades se associam de algum modo às perguntas de avaliação de efeitos (q8 e q9), exceto as modalidades de q3. Quanto ao juízo de valor a respeito do desenho da política (q10 e q11), nota-se associação tanto para a forma de incorporação (q1) como para desdobramentos (q8). As outras modalidades são arbitrárias. Ou seja, não há relação de associação significativa entre elas, especialmente, quando se relacionou q4 e qualquer outra categoria de q1.

Assim, com os dados codificados e com as hipóteses levantadas, passou-se para a construção da ACM, tendo como suporte a tabela disposta nos Apêndices H e I e o resultado das observações primárias.

4.1.1 Classificação dos Dados no Software Rstudio

A principal função da ACM é resumir graficamente quadros no formato agentes versus variáveis em planos cartesianos definidos por pares de eixos dando origem a nuvens de agentes e nuvens de modalidades (Klüger, 2018). A elaboração foi realizada no software RStudio⁷⁵ por meio da interface Factoshiny. Vale destacar que, para a construção da ACM, foram considerados 169 indivíduos⁷⁶, 27 variáveis (das quais 11 são consideradas variáveis ativas e 16 variáveis ilustrativas) e 95 modalidades (sendo 32 modalidades ativas e 63 modalidades ilustrativas). Dessa forma, nem todas as variáveis presentes na matriz de dados foram utilizadas para gerar os gráficos. Apenas variáveis ativas influenciaram no estabelecimento dos eixos e na dispersão dos agentes e das modalidades. Variáveis suplementares não foram excluídas da análise, apenas foram projetadas a posteriori nos planos fatoriais, pois, apesar de não

⁷⁵ O software Rstudio está disponível para download no link: <<https://posit.co/download/rstudio-desktop/>>.

⁷⁶ Nessa fase da análise, excluiu-se 3 indivíduos pelo fato de não se adequarem aos critérios de seleção da pesquisa: um foi excluído por não conhecer a política educacional e não responder às questões do questionário; e os outros dois por terem menos de um ano de serviço na rede estadual de ensino quando da aplicação do questionário.

contribuírem para a construção dos eixos ou ter peso zero, elas são pertinentes para responder a algumas questões levantadas pela pesquisadora (Bertoncelo, 2022; Klüger, 2018)⁷⁷.

Após essas definições iniciais, passou-se à elaboração dos gráficos pela ACM. O software gerou um total de 21 eixos. O número de eixos é definido de acordo com o número de categorias ativas ($K = 32$) e questões ativas ($Q = 11$): $K - Q$ ($32 - 11 = 21$) (Bertoncelo, 2022). Em termos estatísticos, cada eixo apresenta valores numéricos que indicam coordenadas principais, em que para cada nuvem de pontos é definida uma média ponderada das coordenadas principais que a compõem, que é igual ao valor próprio associado ao eixo (Le Roux; Rouanet, 1998). A média ponderada, que também é chamada de variância (ou inércia) da nuvem, é a média das distâncias entre os pontos e o ponto médio da nuvem (Le Roux; Rouanet, 1998). Ou melhor, é o produto do número de variáveis inseridas na análise e de suas respectivas categorias: $K / Q - 1$ ($32 / 11 - 1 = 1,91$) (Bertoncelo, 2022).

Há, portanto, uma decomposição da variância ao longo dos eixos, que define um valor próprio para cada eixo, em que cada um deles explica uma parte da inércia total (Bertoncelo, 2022; Klüger, 2018). A Tabela 10 apresenta a distribuição da variância segundo autovalores, porcentagem da variância e porcentagem acumulada dos 21 eixos.

Tabela 10 – Autovalores, porcentagem da variância e porcentagem acumulada dos eixos da ACM

Eixo	Autovalor (λ^2)	% da variância (inércia)	% da variância (acumulada)
1	0,24	12,65	12,65
2	0,16	8,20	20,85
3	0,15	7,93	28,77
4	0,14	7,11	35,88
5	0,12	6,31	42,20
6	0,11	5,79	47,99
7	0,11	5,68	53,67
8	0,09	4,95	58,63
9	0,09	4,75	63,37
10	0,09	4,46	67,83
11	0,08	4,16	71,99
12	0,07	3,67	75,67
13	0,07	3,42	79,09
14	0,06	3,28	82,36
15	0,06	3,14	85,50
16	0,05	2,81	88,31
17	0,05	2,69	91,00
18	0,05	2,50	93,50
19	0,04	2,32	95,82
20	0,04	2,17	98,00
21	0,04	2,00	100,00
Total	1,91	100%	100%

Fonte: Software RStudio por meio da interface Factoshiny.

⁷⁷ Nesse caso, de acordo com os objetivos da pesquisa definiu-se como variáveis suplementares as questões sociodemográficas e como ativas as questões referentes à avaliação do REANP.

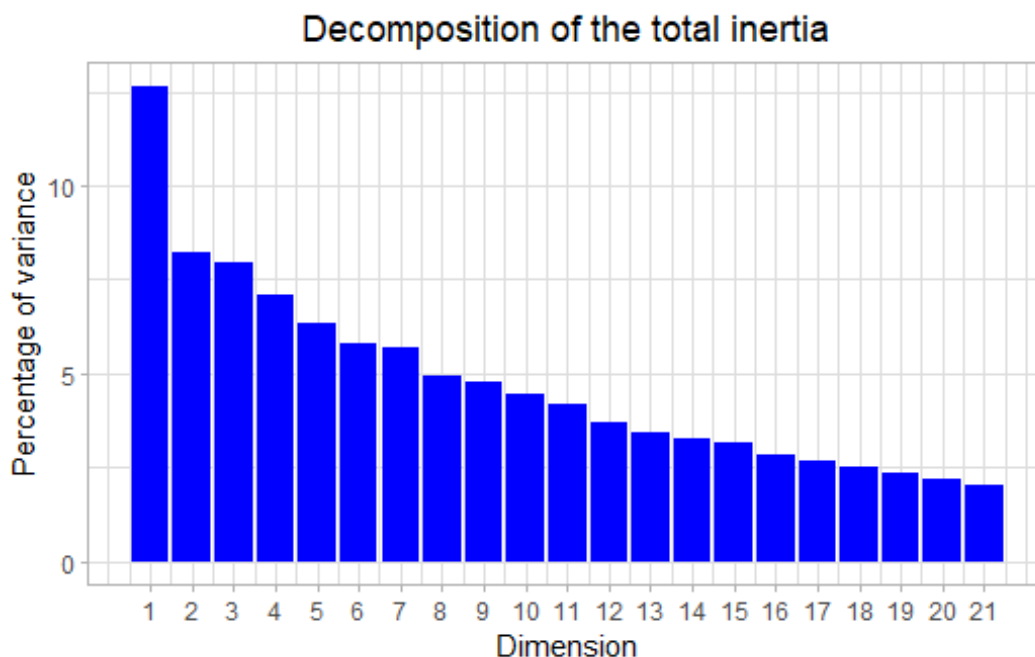
Para tanto, desse total de eixos (21), é necessário que se decida quantos e quais eixos retratar para a interpretação dos dados. A interpretação deve ser feita, de preferência, separadamente para cada eixo (Bertoncelo, 2022), já que a lógica aqui é interpretar o menor número possível de eixos, mas tendo em mente que a decisão deve contemplar a maior soma de variâncias pertinente (Klüger, 2018). Nesse caso, a primeira fase da interpretação é dedicada à seleção dos eixos principais. Fávero e Belfiore (2017, p. 468) sugerem que “somente é interessante que sejam plotados no mapa perceptual as coordenadas das dimensões que apresentam valores de inércia principal parcial superiores à média da inércia principal total da dimensão”. Em nosso estudo, a média da inércia principal total é igual a 0,09 ($I_t = 1,91$ dividida pelo número de eixos; $I_t = 1,91 / 21 = 0,09$). Desse modo, para essa definição é válido consultar o valor próprio de cada eixo.

Considerando a Tabela 10, pelo critério indicado por Fávero e Belfiore (2017), observa-se que as sete primeiras dimensões constituiriam as dimensões de análise, uma vez que elas apresentam valores de inércia principal parcial (λ^2) superiores à média da inércia principal total – (I_t) = $\lambda^2 > 0,09$. De acordo com esse valor, seriam construídos quatro mapas com duas dimensões cada, exprimindo 53,67% da inércia total do conjunto de dados, o que significa que 53,67% da variabilidade total da nuvem de agentes ou de modalidades é explicada pelos quatro primeiros planos. No entanto, a redução da diferença entre os autovalores mostrou que a diferença entre os eixos começa a cair entre o quarto e quinto eixo (42% entre λ_1 e λ_2 ; 77% entre λ_2 e λ_3 ; 78% entre λ_3 e λ_4 ; 71% entre λ_4 e λ etc. segundo a fórmula $\lambda_1 - \lambda_2 / \lambda_1$ de acordo com os dados da Tabela 10)⁷⁸, o que sugere que sejam analisados apenas os 4 primeiros eixos.

A partir dessas observações, é interessante considerar a Figura 05, que ordena os eixos de acordo com a decomposição da variância total ao longo dos 21 eixos e expõe com maior clareza uma estimativa do número correto de eixos a serem interpretados. Na Figura 05, nota-se que a variância decai consideravelmente do primeiro eixo (12,65%) para o segundo eixo (8,20%) reduzindo gradativamente nos demais eixos e mais fortemente após o 7º eixo. A depressão do gráfico sugere restringir a análise nos primeiros eixos, uma vez que esses eixos apresentam uma quantidade de inércia maior que a obtida no cálculo inicial (42,2% contra 36,15%). Essa observação indica que somente os primeiros eixos estão carregando uma informação real dos dados.

⁷⁸ Ver Bertoncelo (2022, p. 37).

Figura 05 – Decomposição da inércia total dos 21 eixos gerados pela ACM



Fonte: Software Rstudio por meio da interface Factoshiny.

Por fim, verificou-se a interpretabilidade dos eixos (Le Roux; Rouanet, 1998). Embora o eixo 5 aumente significativamente a taxa de variância explicada, a inclusão dele acrescenta muito pouco à análise, tendo em vista que não possibilitou apreender relações claras de oposição sobre as avaliações da política. Nesse sentido, decidiu-se interpretar os eixos 1, 2, 3 e 4. Para tanto, foram construídas 2 nuvens de indivíduos e 2 nuvens de modalidades, cada uma exibindo os indivíduos e as modalidades que mais contribuem para cada um dos eixos retidos para análise.

Uma vez escolhidos os eixos que serão analisados, Le Roux e Rouanet (1998) sugerem que sejam levados em conta outros auxílios a interpretação, tais como: a tabela de contribuições. Logo, a elaboração da tabela de contribuições é a segunda etapa da interpretação. Na Tabela 11 são exibidas as coordenadas e as contribuições das modalidades ativas para os quatro primeiros eixos da ACM. Nela estão marcadas as variáveis e as modalidades que mais contribuem para a construção dos eixos 1, 2, 3 e 4. A identificação levou em conta as variáveis e as modalidades com contribuições acima da média. A média das contribuições é obtida pelo cálculo $1/Q$ ($1/11 = 9,09$) para as variáveis e $1/K$ para as modalidades ($1/32 = 0,0312 = 3,12$).

Tabela 11 – Coordenadas e contribuições das modalidades ativas para os quatro primeiros eixos da ACM

(continua)

Questões	Tipo de variável	Variáveis ativas (média > 9,09)	Modalidades de análise (média > 3,12)	Coordenadas				Contribuições			
				Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4
q1 - Como o REANP foi incorporado na sua escola?	Avaliação da implementação do REANP	Incorporação	norma	-0,37	0,28	-0,24	-0,30	3,23	2,95	2,20	3,90
			EP	0,50	-0,55	0,32	0,71	3,32	6,20	2,08	11,72
			NI	2,39	0,61	1,76	-2,37	5,07	0,51	4,41	8,91
			Total	*	*	*	*	11,62	9,66	8,69	24,53
q2 - Quais atividades você realizou?		Nº de atividades	alto	-0,55	0,50	-0,09	-0,65	2,47	3,15	0,11	6,10
			médio	-0,25	0,09	-0,05	0,03	0,97	0,18	0,05	0,03
			baixo	0,58	-0,38	0,10	0,34	4,87	3,20	0,24	2,89
			Total	*	*	*	*	8,31	6,53	0,4	9,02
q3 - As condições materiais atendiam suas necessidades?		Instrumentos	inst-sim	-0,92	0,86	1,50	0,48	2,85	3,77	11,96	1,36
			inst-EP	-0,18	-0,14	-0,32	-0,08	0,95	0,87	4,64	0,33
			inst-não	1,27	0,17	0,62	0,10	10,45	0,29	3,95	0,12
			Total	*	*	*	*	11,69	4,93	20,55	1,81
q4 - Houve auxílio financeiro para as despesas materiais?		Recursos \$	RF-sim	-0,57	0,16	0,75	1,25	0,64	0,08	1,81	5,59
			RF-não	0,03	-0,01	-0,04	-0,07	0,04	0,00	0,10	0,31
			Total	*	*	*	*	0,68	0,08	1,91	5,9
q5 - Houve autonomia para reorganizar o calendário escolar?		Autonomia	aut-sim	-0,45	-0,27	0,22	0,12	4,05	2,18	1,49	0,55
			aut-não	0,41	-0,09	0,20	-0,81	1,51	0,11	0,58	10,53
			aut-desc	0,61	0,70	-0,71	0,55	3,28	6,62	6,89	4,66
			Total	*	*	*	*	8,84	8,91	8,96	15,74
q6 - Você adequou o planejamento e o material didático?		Adequação	adeq	-0,32	0,07	0,02	-0,09	3,07	0,24	0,02	0,43
			imple	0,79	-1,63	1,43	-0,65	1,26	8,21	6,54	1,51
			desc	1,22	0,18	-0,53	0,61	9,61	0,31	2,90	4,29
			Total	*	*	*	*	13,94	8,76	9,46	6,23
q7 - Como você se adaptou ao REANP?		Adaptação	forms	-0,52	0,26	0,04	-0,12	5,82	2,15	0,04	0,57
			aju-soz	0,57	-0,30	-0,27	0,26	4,53	1,96	1,57	1,72
			ñ-forms	1,43	-0,55	1,32	-0,48	4,56	1,05	6,24	0,91
			Total	*	*	*	*	14,91	5,16	7,85	3,2

Fonte: Software RStudio por meio da interface Factoshiny adaptado pela autora.

Nota: em laranja, modalidade com contribuição superior à média e orientação voltada para o polo positivo; em azul, modalidade com contribuição superior à média e orientação voltada para o polo negativo; em verde, variáveis com contribuição superior à média.

Tabela 11 – Coordenadas e contribuições das modalidades ativas para os cinco primeiros eixos da ACM

(conclusão)

Questões	Tipo de variável	Variável ativa (média > 9,09)	Modalidades de análise (média > 3,12)	Contribuições							
				Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3	Eixo 4
q8 - Houve desdobramentos a partir do REANP?	Avaliação do efeito do REANP no contexto	Desdobramentos	desd+	-0,12	-0,23	-0,16	0,00	0,43	2,62	13,30	0,00
			desd-	0,64	1,27	0,88	-0,01	2,39	14,39	7,16	0,00
			Total	*	*	*	*	8,29	17,01	20,46	0,00
q9 - Houve transformação no contexto escolar a partir do REANP?		Transformação	trans-sim	-0,27	-0,37	-0,16	0,02	1,84	5,35	1,12	0,01
			trans-não	0,71	0,25	0,87	-0,31	3,34	0,66	8,14	1,15
			trans-des	0,43	1,52	-0,31	0,33	0,93	18,21	0,78	0,98
Total			*	*	*	*	6,11	24,22	10,04	0,99	
q10 - Como você avalia o desenho dessa política?	Avaliação do desenho do REANP	Juízo de valor	exc	-0,82	0,25	0,50	0,66	6,06	0,84	3,61	6,94
			bom	-0,06	0,13	0,18	-0,25	0,05	0,33	0,59	1,33
			raz	0,32	-0,40	-0,43	-0,04	1,48	3,61	4,18	0,03
			insz	0,32	-0,40	-0,43	-0,04	5,49	2,81	0,14	4,50
			Total	*	*	*	*	7,59	7,59	8,52	12,80
q11 - Os direitos educacionais dos alunos foram assegurados?		Direitos	dir-sim	-0,46	-0,04	0,60	0,43	2,92	0,04	8,05	4,55
			dir-EP	0,17	-0,23	-0,22	-0,55	0,49	1,41	1,31	9,61
			dir-não	0,60	0,80	-0,79	0,66	2,06	5,70	5,78	4,49
			Total	*	*	*	*	5,47	7,15	15,14	18,65

Fonte: Software RStudio por meio da interface Factoshiny adaptado pela autora.

Nota: em laranja, modalidade com contribuição superior à média e orientação voltada para o polo positivo; em azul, modalidade com contribuição superior à média e orientação voltada para o polo negativo; em verde, variáveis com contribuição superior à média.

A leitura da Tabela 11 indica que há variáveis ou modalidades com contribuições singulares muito superiores à média. Tais valores, contudo, não prejudicam a análise, uma vez que grande parte das variáveis e modalidades possuem contribuições mais próximas da média. As contribuições relativas às questões de avaliação da implementação (q1 a q7) estão em quase 53% para o eixo 1; 10% para o eixo 2; 30% para o eixo 3; e 40% para o eixo 4. Enquanto as perguntas de avaliação de efeitos e de desenho da política (q8, q9, q10 e q11) contribuem com mais de 41% no eixo 2; 45% no eixo 3; e 31% no eixo 4. Portanto, a interpretação do eixo 1 se baseará predominantemente nas perguntas de avaliação de implementação (q1 a q7); do eixo 2 essencialmente nas questões de avaliação de efeitos e de desenho (q8 a q11). Já a interpretação dos eixos 3 e 4 considerará todas as avaliações (q1 a q11).

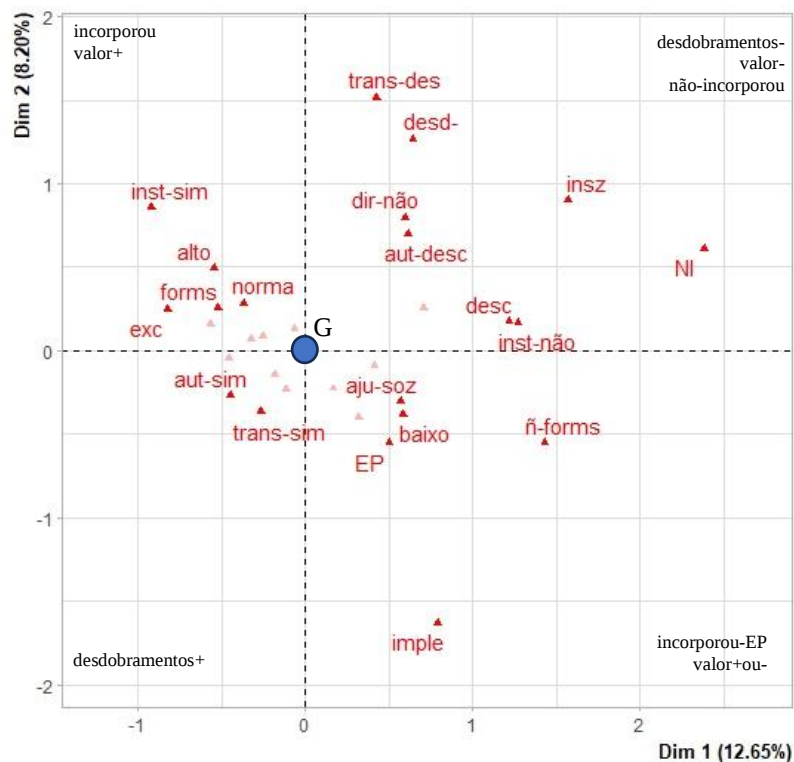
Considerando essas informações, passa-se, então, à etapa de interpretação dos quadrantes gerados pela ACM. Para tanto, foram concebidos como guia nessa análise o valor próprio de um eixo (autovalor), a média ponderada principal e parcial (variância ou inércia), as contribuições de pontos e desvios (tabela de contribuições) e os elementos suplementares (dados sociodemográficos).

4.1.2 Interpretação das dimensões de análise – quadrante 1:2

Interpretar um eixo consiste em “apreender as oposições ou contrastes entre conjuntos de pontos ou modalidades” (Bertoncelo, 2018, p. 39). A Tabela 11, que dispõe as coordenadas e as contribuições para a variância dos eixos em análise, é considerada como um guia nessa análise. A análise consiste em quatro etapas: 1) procure perguntas importantes; 2) selecione modalidades importantes; 3) calcule as contribuições das modalidades para as perguntas; e 4) verifique modalidades ou padrões compostos, que é complementado pelo exame, na nuvem de indivíduos, dessas modalidades ou padrões compostos (Le Roux; Rouanet, 1998).

Na Figura 06, há a nuvem de modalidades construída para o plano 1:2, sendo exibidas as modalidades que mais contribuem para os eixos 1 e 2. A leitura da Figura 06 sugere que temos modalidades categóricas próximas ao G e modalidades mais afastadas. Observando vemos que elas se afastam do G, especialmente, no lado direito do gráfico, algumas mais fortemente para o eixo 1 (NI e insz) e outras mais fortemente para o eixo 2 (desd-, trans-des e imple). À esquerda, estão próximas do G um grupo de seis modalidades: norma, alto, forms, exc, aut-sim e trans-sim. No lado inferior direito, estão outras três modalidades: aju-soz, baixo e EP.

Figura 06 – Mapa de fatores das variáveis com as categorias que mais contribuem para o plano fatorial formado pelos eixos 1 e 2



Fonte: Software RStudio pela interface Factoshiny.

Nota: As modalidades projetadas são aquelas com maior contribuição para a construção do plano 1:2.

No eixo 1, a variável com maior contribuição proporcional é “Adaptação”, que explica 14,91% da variância, enquanto “inst-não” é a modalidade com maior contribuição para o plano, alcança 10,45%. No eixo 2, a modalidade com maior contribuição é “trans-des”, com percentual de variância de 18,21%, se atribuído a variância de “trans-não” (0,66%) e “trans-sim” (5,35), retém pouco mais de 24,22%, que é a primeira maior contribuição de uma variável para o plano. Tais valores são significativos em relação aos de outras variáveis e modalidades com contribuições mais próximas da média, o que explica a modalidade “trans-des” estar relativamente mais distante do centro da nuvem e de outras modalidades. Apesar disso, essa modalidade não prejudica a análise, pois a observação da nuvem não revela estiramento demais entre uma modalidade e outra, demonstrando que as demais modalidades estão concentradas em uma região mais próxima ao ponto central (G).

Conforme a Tabela 11, nota-se que 4 variáveis e 14 modalidades possuem contribuição acima da média para o eixo horizontal (1), sendo 4 variáveis e 11 modalidades de avaliação de implementação, que se referem a como o REANP foi incorporado pelos agentes escolares no contexto escolar, por exemplo, q1- como as atividades pedagógicas não presenciais foram incorporadas? q3- as condições materiais atendiam as suas necessidades? q6- você adequou o

planejamento e o material didático? q7- como você se adaptou? Essas perguntas alusivas à incorporação contribuem com 52,16% da variância do eixo 1, sendo a contribuição de q1 e q3 mais de 11%; q6 e q7 estão entre 13% e 14% respectivamente. Não há contribuição significativa para o eixo 1 das questões relacionadas a efeitos e ao desenho da política. Temos apenas 3 modalidades dessas perguntas com contribuição acima da média (trans-não; exc; insz). Portanto, a interpretação do eixo 1 se baseará predominantemente nas quatro perguntas de implementação (q1, q3, q6 e q7).

À esquerda do eixo horizontal (1), estão as modalidades que indicam a incorporação do REANP a partir das orientações da Resolução nº 102/2020 editada pelo CEE/PA (norma), que daqui em diante denominaremos de incorporação segundo a norma, essa forma de incorporação é caracterizada por: adaptação com formação (forms), alto uso de atividades pedagógicas não presenciais (alto) e condições materiais adequadas (inst-sim). Nessa parte do eixo, ainda está localizada a modalidade “exc”, que sugere que o REANP é visto como uma política educacional excelente, o que significa que no desenho dessa política não houve falhas e que a incorporação do REANP segundo a norma está, de algum modo, relacionada com esse indicador de qualidade. Dessa forma, nomeou-se esse quadrante como “incorporou” e “valor+”.

Do outro lado do eixo 1, estão as modalidades que indicam a incorporação em parte (incorporou EP). Nesse lado, na parte inferior do gráfico, estão as modalidades “EP”, “baixo”, “aju-soz” e “ñ-forms”, que corroboram para elucidar que o REANP foi incorporado seguindo em parte (EP) as orientações da norma, haja vista que o respondente optou por uma ou mais formas de incorporação descritas na questão. Esse tipo de incorporação é caracterizado por: baixo uso de atividades pedagógicas não presenciais (baixo), adaptação individualizada ou com ajuda de familiares (aju-soz) ou sem fazer nada (ñ-forms), implementando a proposta pedagógica (imple) enviada pela SEDUC/PA. Por isso, definiu-se esse quadrante como “incorporou-EP”.

Na parte superior do eixo 1, temos ainda as modalidades “NI”, “inst-não”, “desc” e “aut-desc”, que inferem que o REANP não foi incorporado (NI) por não ter instrumentos materiais adequados (inst-não), desconhecer adequação de proposta pedagógica (desc), bem como desconhecer a autonomia que as escolas tinham para normatizar a reorganização do calendário escolar (aut-desc). Nele aparece a categoria “insz”, o que sugere que a não incorporação do REANP está associada de algum modo ao indicador insatisfatório, vendo o desenho da política com muitas falhas. Portanto, identificou-se esse quadrante como “não-incorporou” e “valor-”.

Dessa forma, para as questões q1, q3, q6 e q7, vemos que há oposições bem-marcadas quanto às formas de incorporação em termos de práticas pedagógicas utilizadas pelos agentes escolares quando da implementação do REANP. Logo, os resultados sugerem considerar as modalidades compostas que surgem para o eixo 1 como padrões relevantes obtidos pela combinação das células da matriz de dados: incorporação segundo a norma (norma, alto, forms e inst-sim) versus incorporação em parte (EP, baixo, ã-forms, aju-soz) versus não incorporação (NI, inst-não, desc e aut-desc) ou incorporação segundo a norma (norma, alto, forms e inst-sim) versus não incorporação (NI, inst-não, desc e aut-desc) versus incorporação em parte (EP, baixo, ã-forms, aju-soz). Portanto, há três padrões relevantes para o eixo 1, conforme o resumo em palavras gerado para o eixo, que sugerem que as condições materiais e pedagógicas das escolas influenciaram fortemente na implementação do REANP.

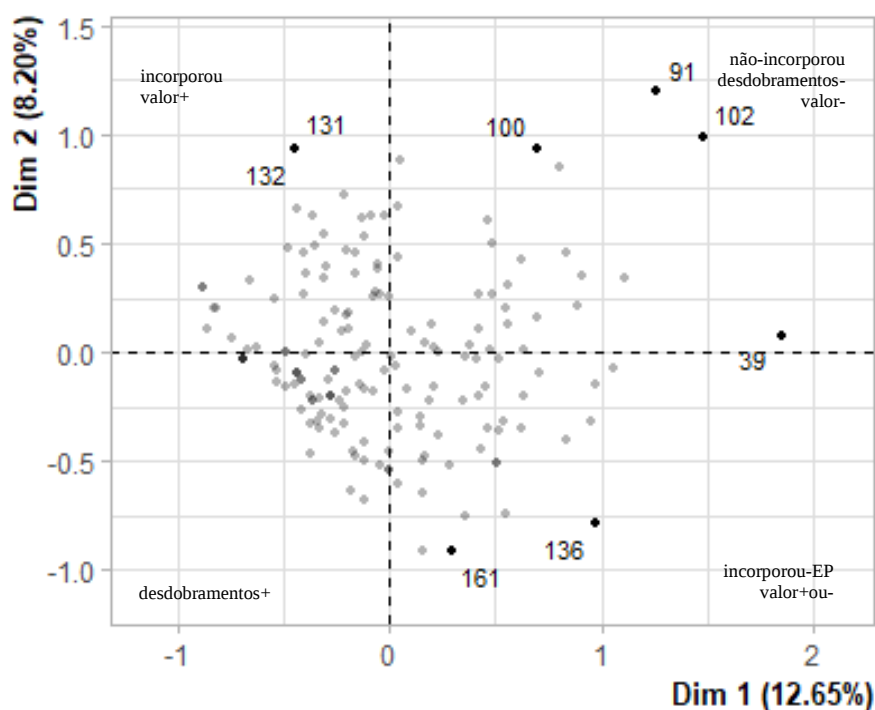
Já o eixo vertical (2) envolve as perguntas tanto de avaliação da implementação quanto de desenho e de efeitos, em termos de ato ou efeito da incorporação se desdobrar em visões de avaliação divergentes da política: sim (+) ou não (-) para efeitos; valor positivo (+), razoável (+ ou -) ou negativo (-) para o desenho. Das 3 variáveis e 11 modalidades com contribuições acima da média para o eixo, 2 variáveis (q8 e q9) e 5 modalidades (dir-não, desd-, trans-sim, trans-desc e raz) se referem a questões de avaliação do desenho ou efeitos, sendo que 41,23% da variância do eixo é explicada pelas variáveis que representam essas perguntas, q8 acima de 17% e q9 quase 25%. Além disso, o eixo 2 possui 6 modalidades que indicam práticas de incorporação (EP, alto, baixo, inst-sim, aut-desc e impl). Essas modalidades contribuem com 31,15% para explicar o eixo. Percebe-se ainda que temos uma questão de incorporação (q1) com contribuição significativa para o eixo (incorporação – 9,66%). Desse modo, o eixo 2 apresenta uma visão mais geral dos dados.

Na parte superior do eixo 2, estão as modalidades que indicam a ausência de desdobramentos do REANP: “desd-” e “trans-des”. Tal combinação expressa que essa política não teve implicações (desd-) e que os agentes escolares desconhecem se ela trouxe transformação ao espaço educacional (trans-des). Dessa maneira, definiu-se esse quadrante como “desdobramentos-”. Abaixo está a modalidade “trans-sim”, que indica que o REANP proporcionou transformação na realidade educacional. Observa-se aqui que não há uma oposição tão clara entre as avaliações dos agentes escolares quanto ao efeito dessa política no ambiente escolar, o que exige uma interpretação mais detalhada. A pergunta q9 (desdobramentos) contribui com 17% do eixo, sendo que a modalidade “desd-” representa 14,39% dessa contribuição e “desd+” somente 2,62%, o que significa que essas duas modalidades não se opõem facilmente. O mesmo acontece na pergunta q9, com quase 25% de

contribuição, a modalidade “trans-sim” representa 5,35% de contribuição, enquanto a modalidade “trans-não” possui menos de 1% e “trans-desc” mais de 18%. Tais dados sugerem que a visão de efeito positivo dessa política no contexto escolar ainda é pouco perceptível quando se realizou a pesquisa.

Assim, no eixo 2, foram identificados três padrões de respostas relevantes na nuvem de modalidades com oposições significativas, que emergiram da combinação obtida pelas células da tabela de matriz dos dados. Agora, é possível explorar sua estrutura relacionando-a à nuvem de indivíduos, exposta na Figura 07. A nuvem de indivíduos complementa a interpretação da nuvem de modalidades de acordo com o exame das modalidades ou padrões compostos apresentados anteriormente e permite explorar outras possibilidades relacionadas às tomadas de posição dos agentes da pesquisa.

Figura 07 – Mapa de fatores individuais



Fonte: Software RStudio pela interface Factoshiny.

Nota: Os indivíduos marcados são aqueles com maior contribuição para a construção do plano 1:2.

Observando a Figura 07, vemos uma forte concentração de indivíduos no centro da nuvem próximo ao G, assim como alguns indivíduos mais dispersos, sugerindo haver forte associação para algumas variáveis e pouca ou nenhuma para outras (Bertoncelo, 2022). Nota-se que os indivíduos que mais contribuem para a dispersão da nuvem são os que estão marcados e mais afastados do G, nesse caso, os indivíduos 102, 136, 91, 161, 100, 39, 131, e 132. Ao contrário, os pontos sem identificação, que estão mais próximos do G, contribuem muito pouco para a variância da nuvem, conforme sugere Duval (2015).

Observando a nuvem, a dimensão 1 opõe indivíduos como 102, 136, 91, 161, 100 e 39, à direita do gráfico, caracterizados por uma coordenada fortemente positiva no eixo, a indivíduos como 131 e 132, à esquerda do gráfico, caracterizados por uma coordenada fortemente negativa no eixo. Examinando suas coordenadas, constata-se que os indivíduos se ordenam ao longo do eixo da direita para a esquerda. Forte para os indivíduos que mais contribuem para o eixo, a qualidade não é favorável para 131, 132 e 161. Logo, a projeção do eixo 1 não é suficiente para explicar as posições na nuvem. Quanto às variáveis, os indivíduos são ordenados a partir da frequência dos fatores, dos mais fortes aos mais raros:

- 1) O grupo no qual estão os indivíduos 136 e 161, caracterizados por uma coordenada positiva no eixo, compartilha:
 - alta frequência para fatores como “EP”, “raz”, “aju-soz”, “baixo”, “desd+”, “trans-sim” e “imple” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “norma”, “forms”, “alto”, “exc”, “desd-” e “trans-des” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).
- 2) O grupo no qual estão os indivíduos 102, 91, 100 e 39, caracterizados por uma coordenada positiva no eixo, divide:
 - alta frequência para fatores como “desc”, “inst-não”, “aut-desc”, “desd-”, “trans-não”, “insz”, “dir-não”, “trans-des” e “aju-soz” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “trans-sim”, “aut-sim”, “adeq”, “desd+”, “inst-EP”, “exc”, “forms”, “dir-sim” e “norma” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).
- 3) O grupo no qual estão os indivíduos 131 e 132, caracterizados por uma coordenada negativa no eixo, partilha:
 - alta frequência para fatores como “norma”, “forms”, “adeq”, “exc”, “aut-sim”, “dir-sim”, “alto”, “inst-sim” e “trans-sim” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “EP”, “aju-soz”, “baixo”, “desc”, “inst-não”, “raz”, “trans-não”, “aut-desc”, “imple” e “aut-não” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).

A dimensão 2 opõe indivíduos como 102, 91, 131, 132, 100 e 39, localizados na parte superior do gráfico e caracterizados por uma coordenada fortemente positiva no eixo, a indivíduos como 136 e 161, posicionados na parte inferior do gráfico e caracterizados por uma coordenada fortemente negativa no eixo. Nas suas coordenadas, nota-se que eles se ordenam

de cima para baixo. Quanto à qualidade da representação, observa-se que ela é baixa apenas para o indivíduo 39, que sugere a projeção do eixo 2 como favorável para explicar a variância da nuvem. No que diz respeito às variáveis, os indivíduos são ordenados a partir da frequência dos fatores, dos mais fortes aos mais raros:

- 1) O grupo no qual estão os indivíduos 131 e 132, caracterizados por uma coordenada positiva no eixo, compartilha:
 - alta frequência para fatores como “norma”, “forms”, “adeq”, “exc”, “aut-sim”, “dir-sim”, “alto” e “inst-sim” (os fatores são classificados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “EP”, “aju-soz”, “baixo”, “desc”, “inst-não”, “raz”, “trans-não”, “aut-desc”, “imple” e “aut-não” (os fatores são ordenados a partir dos mais raros).
- 2) O grupo no qual estão os indivíduos 102, 91, 100 e 39, caracterizados por uma coordenada positiva no eixo, divide:
 - alta frequência para fatores como “desc”, “inst-não”, “aut-desc”, “desd-”, “trans-não”, “insz”, “dir-não”, “alto”, “trans-des” e “aju-soz” (os fatores são classificados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “trans-sim”, “aut-sim”, “adeq”, “desd+”, “inst-EP”, “exc”, “forms”, “dir-sim” e “norma” (os fatores são ordenados a partir dos mais raros).
- 3) O grupo no qual estão os indivíduos 136 e 161, caracterizados por uma coordenada negativa no eixo, partilha:
 - alta frequência para fatores como “EP”, “raz”, “aju-soz”, “baixo”, “des+”, “trans-sim” e “imple” (os fatores são classificados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “norma”, “forms”, “alto”, “exc”, “desd-” e “trans-des” (os fatores são ordenados a partir dos mais raros).

Dessa forma, verifica-se três padrões de respostas relevantes, que se apresentam e se opõem simultaneamente de acordo com as modalidades representadas no gráfico da Figura 10, seja na dimensão 1 ou 2. O eixo 1 opõe o perfil incorporou em parte (EP, raz, aju-soz, baixo, desd+, trans-sim e imple) versus o perfil não incorporou (desc, inst-não, aut-desc, desd-, trans-não, insz, dir-não, trans-des e aju-soz), que é oposto ao perfil incorporou segundo a norma (norma, forms, adeq, exc, aut-sim, dir-sim, alto, inst-sim e trans-sim). O eixo 2 também opõe o perfil incorporou segundo a norma (norma, forms, adeq, exc, aut-sim, dir-sim, alto, inst-sim e trans-sim) versus não incorporou (desc, inst-não, aut-desc, desd-, trans-não, insz, dir-não, trans-

des e aju-soz), que é oposto ao perfil incorporou em parte (EP, raz, aju-soz, baixo, desd+, trans-sim e imple).

É interessante notar que esses perfis de indivíduos também se distinguem pela forma como avaliam o desenho e o efeito da política: desdobramentos (desd+), não desdobramentos (desd-); transformação (trans-sim), não transformação (trans-não), desconhecimento de transformação (trans-desc); juízo positivo (exc), juízo limitado (raz) e juízo negativo (insz). Por isso, acrescentamos a caracterização dos quadrantes à definição de desdobramentos (+), não desdobramentos (-); valor positivo (+ = exc), valor limitado (+ ou - = raz) e valor negativo (- = insz). Esses três perfis são os que mais contribuem na construção do plano, correspondem aos pontos mais longínquos do G, portanto, mais descentrados da nuvem, que são os que mais contribuem para dar à nuvem a sua forma geral (Duval, 2015).

Assim, se o primeiro eixo indica as oposições entre as práticas de incorporação da política ligadas de algum modo a valores desiguais a respeito da política, o segundo revela a relação entre essas avaliações evidenciando como as práticas de incorporação estão ligadas ao juízo do desenho e aos possíveis impactos dessa política no contexto escolar. O que a análise expõe é um princípio de estruturação dos dados no seio de uma população estudada, segundo as variáveis levadas em conta na análise, distinguindo os indivíduos de acordo com a forma como incorporaram e exteriorizaram a política educacional em estudo. É válido ressaltar que, para compreender essa estruturação, é importante entender o princípio que gera a dispersão entre os indivíduos nesse espaço e qual a correlação entre eles e o espaço retratado.

Para tanto, far-se-á necessário conhecer os fatores que caracterizam e estruturam os dados e mostram em termos de conjuntos sistemáticos as diferenças que separam os agentes escolares no mapa de indivíduos das avaliações políticas no mapa de modalidades, isto é, as variáveis que explicam a distância entre os pontos dos indivíduos e caracterizam a semelhança ou divergência de pontos de vista entre eles (Bertoncello, 2022). Aqui, há algumas questões importantes a responder: Como as posições são explicadas? A incorporação é mais comum entre homens ou mulheres? Entre indivíduos com maior nível de escolarização ou menor? Entre agentes escolares com maior ou menor tempo de serviço? A classe social do respondente influenciou as práticas relacionadas à incorporação do REANP ou na avaliação que eles tinham a respeito dessa política? Como as posições explicam a incorporação mais provável do REANP e a avaliação que os agentes escolares têm a respeito dessa política?

Com esse propósito, nos colocamos na análise. Nesse momento, foi indispensável introduzir as variáveis suplementares, aquelas deixadas como ilustrativas na construção da ACM, as variáveis de perfil sociodemográfico, a fim de saber se e em que medida tais variáveis

tipo de escola (PP), raça (Raça_O+), estado civil (EC_D) e grau de instrução do pai (Pai_ES) estão mais afastadas do ponto G. As demais categorias das variáveis gênero (G), idade (faixa etária), lugar de nascimento (LN), escolaridade (Esc), tempo de serviço (TS) e vínculo empregatício (VE) se concentram entre essas e mais próximas do G.

Apreende-se dessa inspeção que há, como notamos anteriormente na nuvem de indivíduos, um padrão que combina dispersão e concentração, no qual as categorias das variáveis classe, religião, raça e tipo de escola estão fortemente dispersas; já as categorias gênero, idade, filhos, lugar de nascimento, vínculo empregatício e tempo de serviço estão concentradas bem próximas e/ou no centro do plano fatorial, que sugere que a nuvem é representativa para explicar os dados. Essa inspeção inicial deve ser complementada, ou seja, testada para saber se ela exerce ou não um efeito estruturante no mapa de indivíduos. O teste começa com um cálculo estatístico que classifica a distância de cada ponto à origem do eixo em número de desvios padrão⁸⁰. Utilizando a probabilidade de 5% de ocorrência casual da localização de determinado ponto no eixo, o cálculo é útil para saber quais fatores são considerados significativos. Aqueles com valores positivos ou negativos maiores que 2 podem ser considerados significativos em números absolutos.

Assim, observando o resultado do teste, as modalidades ilustrativas que apresentam associação significativa com o eixo 1 são: “DR” [2,09], “OP_B” [-2,57], “OM_C” [-2,86], “OM_F” [2,51] e “AF_LA” [-2,52], das variáveis religião (RL), ofício do pai (OP), ofício da mãe (OM) e área de formação (AF), respectivamente. No eixo 2, são as categorias: “Pai_ES” [-2,17] e “AF_0” [2,67], das variáveis grau de instrução do pai (Pai) e área de formação (AF). Dessa maneira, considerando o cálculo estatístico das distâncias entre as coordenadas fatoriais das categorias suplementares para os eixos 1 e 2, a análise das distâncias seguirá este resultado por apresentar valores absolutos significativos.

Por conseguinte, o estudo das distâncias entre as coordenadas fatoriais das categorias suplementares projetadas na nuvem de categorias para o plano 1:2 será realizado para as variáveis religião (RL), ofício do pai (OP), ofício da mãe (OM) e área de formação (AF), no eixo 1, e instrução do pai (Pai) e área de formação (AF), no eixo 2. O valor de p, do teste de Wilks, oferece a medida mais convencional para avaliar essa distância. Se p for menor que 0,5, não se trata de uma distância apreciável. Se estiver entre 0,5 e 1,0, é uma diferença possível de

⁸⁰ Utilizou-se o teste t de Student (t-test), que é aplicado para uma amostra quando não conhecemos o desvio padrão da população (σ), de modo que seu valor é estimado a partir do desvio padrão da amostra (Fávero; Belfiore, 2017).

ser notada. Tratando-se de uma distância maior que 1,0, há uma grande diferença (Klüger, 2018).

Considerando o eixo horizontal (1), temos que a distância entre as categorias da variável religião (RL), que inclui “Cat” (católica), “Prot” (protestante) e “DR” (demais religiões), é não apreciável para todas as modalidades. Já para a variável ofício do pai (OP) há uma distância passível de ser notada entre as modalidades “OP_C” (servidor público) e “OP_B” (trabalhador autônomo) [0,66], assim como entre “OP_D” (empresa privada) e “OP_B” (trabalhador autônomo) [0,7]. As demais categorias dessa variável apresentam distância não apreciável entre si (OP_A e OP_E).

A distância também é notável entre algumas modalidades da variável ofício de mãe, tais como: “OM_C” (servidora pública) e “OM_D” (trabalhadora autônoma) [0,53]; “OM_C” (servidora pública) e “OM_E” (aposentada ou pensionista) [0,79]; “OM_C” (servidora pública) e “OM_F” (outros ofícios) [0,91]; “OM_F” (outros ofícios) e “OM_B” (agricultora, lavradora ou pescadora) [0,65]; “OM_F” (outros ofícios) e “OM_D” (trabalhadora autônoma) [0,91]; “OM_F” (outros ofícios) e “OM_E” (aposentada ou pensionista) [0,6]. Mas não é apreciável para outras: “OM_C” (servidora pública) e “OM_A” (doméstica, dona de casa ou lavadeira) [0,47]; “OM_C” (servidora pública) e “OM_B” (agricultora, lavradora ou pescadora) [0,26]; “OM_F” (outros ofícios) e “OM_A” (doméstica, dona de casa ou lavadeira) [0,44]; “OM_F” (outros ofícios) e “OM_E” (aposentada ou pensionista) [0,12].

No mesmo eixo (1), a distância é notável entre as modalidades “AF_LA” (professor formado em letras e artes) e “AF_CE” (professor formado em ciências exatas) [0,66] da variável área de formação (AF) e não apreciável para todas as demais categorias dessa variável (AF_0, AF_CB, AF_CH, AF_CS). Assim, o estudo das distâncias entre as coordenadas fatoriais das categorias suplementares com maiores valores significativos para o eixo 1 nos permite afirmar que algumas modalidades das variáveis OM, OP e AF estão relacionadas com o eixo horizontal (1) e que religião não tem qualquer relação com ele. Ademais, a oposição nele apreendida (incorporação versus incorporação EP versus não incorporação) favorece a defesa de que o eixo 1 está correlacionado especialmente com classe de origem (OM e OP) e classe do respondente (AF), dado que vemos as modalidades se distribuírem entre os perfis de incorporação da esquerda para a direita conectando as diferentes categorias.

Com relação ao eixo 2, as categorias da variável grau de instrução do pai (Pai_ES) e área de formação do respondente (AF_0) são as que estão mais longe do centro do eixo 2, na parte inferior e superior, e possuem, portanto, grandes valores para essa dimensão. A distância da categoria “Pai_ES” (ensino superior), na parte inferior, entre “Pai_EF” (ensino

fundamental), na parte superior, é notável [0,7], assim como para “Pai_EM” (ensino médio) [0,71], “Pai_NE” (não estudou) [0,51] e “Pai_PG” (pós-graduação) [0,56]. As distâncias entre as categorias “AF_0” (professor formado em outras áreas) com “AF_CE” (professor formado em ciências exatas) [0,7], “AF_CH” (professor formado em ciências humanas) [0,66], “AF_CS” (professor formado em ciências da saúde) [0,55] e “AF_LA” (professor formado em letras e artes) também são notáveis [0,7].

Nesse sentido, temos que para o eixo 2 as distâncias são notáveis para as variáveis ofício do pai (OP) e área de formação (AF), todavia, considerando as dispersões das categorias nesse eixo (2), notamos que os padrões de respostas são menos definidos, vemos que para aqueles respondentes que indicaram o grau de instrução do pai ensino superior (Pai_ES) e outras área de formação (AF_0) não há relação clara de qual avaliação foi atribuída ao REANP. Desse modo, verifica-se que temos variáveis fortemente relacionadas com o eixo 1 (OM, OP e AF) e com o eixo 2 (Pai e AF). No entanto, parece que são as variáveis relacionadas ao eixo 1 (OM, OP e AF) que estruturam os fatores das nuvens, uma vez que as variáveis do eixo 2 são insuficientes para caracterizar a definição do espaço ilustrado.

Logo, no que se refere à combinação das propriedades sociais dos agentes escolares, podemos, então, descartar que a incorporação do REANP é mais comum de acordo com o sexo ou nível de escolarização ou tempo de serviço? Talvez, sim. Para validar essa hipótese, o valor de p do teste de Wilks indica quais fatores variáveis estão mais bem separados no plano, ou seja, qual deles explica melhor a distância entre os indivíduos nesse plano. O Quadro 02 apresenta esses valores de acordo com cada variável suplementar:

Quadro 02 – Variáveis suplementares que melhor explicam a distância entre os indivíduos no plano 1:2

Variável suplementar	Descrição da variável	Valor do teste
OM	Ofício da mãe	0,022
OP	Ofício do pai	0,090
AF	Área de formação	0,104
RL	Religião	0,178
GE	Gênero	0,370
Pai	Grau de instrução do Pai	0,445
VE	Vínculo empregatício	0,491
EC	Estado civil	0,528
Mãe	Grau de instrução da mãe	0,532
Idade	Faixa etária	0,533
Raça	Cor/etnia	0,668
TE	Tempo de serviço	0,725

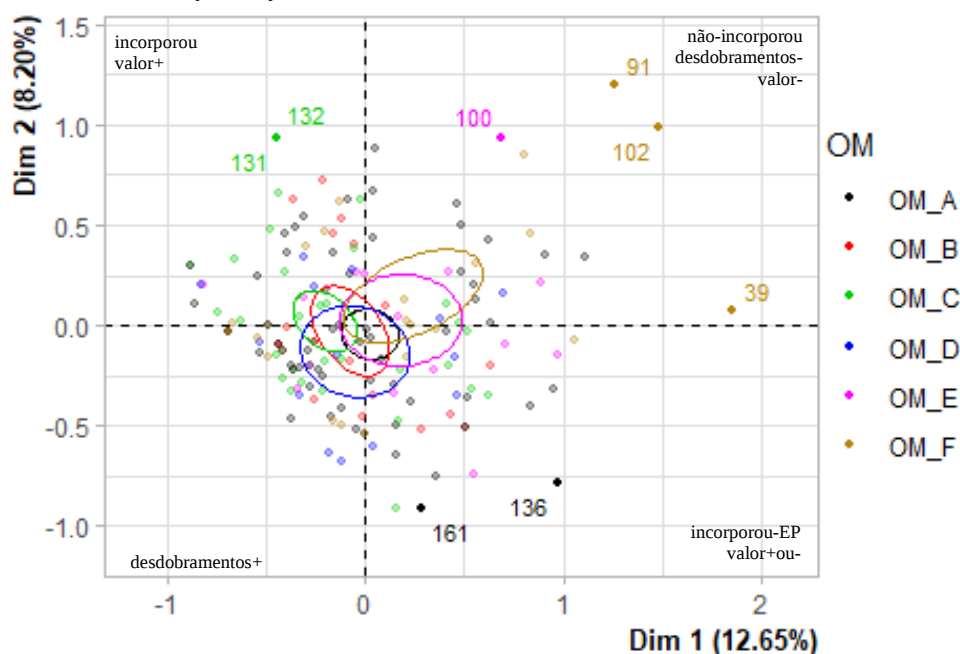
Fonte: Software RStudio pela interface Factoshiny.

Ao observar esses valores é possível notar que temos variáveis com distâncias grandes e pequenas. As variáveis com distâncias pequenas são mais semelhantes entre si do que as mais afastadas, que são mais heterogêneas. A distância entre os fatores TE, Raça, Idade, Mãe, EC,

VE, Pai e GE mostra que as categorias que mais se afastam entre si são das variáveis tipo de escola, raça, idade, grau de instrução da mãe e estado civil, indicando poucas diferenças sociodemográficas. Os fatores com distâncias pequenas são OM, OP, AF e RL, revelando que as categorias das variáveis classe de origem, classe do respondente e religião são as que melhor aproximam os pontos. Dentre elas, o menor valor é da variável “OM”, então, “OM” é a melhor variável para explicar o plano, que inclui as categorias “OM_A” (doméstica, dona de casa ou lavadeira), “OM_B” (agricultora, lavradora ou pescadora), “OM_C” (serviço público), “OM_D” (trabalhadora autônoma), “OM_E” (aposentada ou pensionista) e “OM_F” (outros ofícios).

O resultado atribuído pelo teste confirma a análise anterior, que aponta a variável “OM” como representativa para explicar o plano em questão. Por conseguinte, a análise segue com a apreciação da Figura 09, que expõe elipses de concentração ao redor dos indivíduos caracterizados de acordo com a categoria “OM” para o plano 1:2, a fim de verificar como as posições são explicadas⁸¹.

Figura 09 – Elipses de concentração e subnuvens resultante da partição da nuvem de indivíduos conforme as categorias da variável “OM” para o plano 1:2



Fonte: Software RStudio pela interface Factoshiny.

Nota: Os indivíduos rotulados são aqueles com maior contribuição para a construção do plano. Os indivíduos são coloridos de acordo com sua categoria para a variável OM.

⁸¹ Bertonecelo (2022) explica que para examiná-la devemos estar atentos para duas questões: 1) seu formato, se esférica ou ovalada, e, correlatamente, para o modo como se “esparrama” em um plano fatorial; 2) o grau de excentricidade, que varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 0, mais a elipse apresenta um formato esférico; quanto mais próximo de 1, mais seu formato será ovalado. O formato nos dá indícios importantes sobre o grau de homogeneidade dos pontos de uma subnuvem nos eixos que constituem um plano fatorial. Uma elipse ovalada indica maior heterogeneidade ao longo do eixo e, ao revés, maior homogeneidade ao longo do outro.

A observação da Figura 09 evidencia que há sobreposições entre as elipses, o que é bastante comum quando um eixo é estruturado pela categoria que serviu para retratar a nuvem global (Bertoncelo, 2022). Verifica-se também elipses em formato ovaladas, que indicam o estiramento das subnuvens e maior heterogeneidade ao longo de um eixo. A elipse em amarelo é a que mais se esparrama, começa no centro do eixo e se espalha para o quadrante superior à direita, o que significa que a variável “OM_F” (outros ofícios) apresenta muita dispersão no espaço daqueles indivíduos que partilham de tal característica. Vemos que a elipse da subnuvem formada pela categoria “OM_A” (doméstica, dona de casa ou lavadeira) ocupa a região do quadrante “incorporou-EP / valor+ou-”, enquanto aquela da categoria “OM_C” (servidora pública), por sua vez, ocupa a região do quadrante “incorporou / valor+”. Já as elipses das categorias “OM_E” (aposentada ou pensionista) e “OM_F” (outros ofícios) ocupam o quadrante “não-incorporou / desdobramentos- / valor-”. As demais elipses ocupam porções intermediárias do plano fatorial, o que quer dizer que contribuem muito pouco para essa dispersão.

A partir dessa análise, sabemos que as posições dos indivíduos são explicadas de acordo com as coordenadas mais significativas para cada eixo e pelo estudo das distâncias, pelas variáveis “OM”, “OP” e “AF”. No entanto, o teste estatístico mostrou que é a variável ofício da mãe (OM) que melhor ilustra as posições dos indivíduos no plano fatorial formado pelos eixos 1 e 2, sendo ela o fator estruturante das afinidades e contrastes entre as avaliações dessa política no plano 1:2, o que evidencia que as variáveis gênero, nível de escolarização e tempo de serviço não estão correlacionadas de modo algum com nenhum dos eixos que o constituem.

As elipses de concentração para a variável “OM” permitiram compreender como a classe de origem do respondente explica a posição dos indivíduos, que é justificada, especialmente, pelos fatores das profissões doméstica, dona de casa ou lavadeira (OM_A), servidora pública (OM_C), aposentada ou pensionista (OM_E) e outros ofícios (OM_F). O que indica essas categorias como sugestivas para explicar, portanto, a avaliação mais comum que os agentes escolares têm a respeito dessa política, já que são essas categorias que estruturam a ligação entre as nuvens e são preditivas para explicar as diferentes formas de avaliação, seja do desenho, da implementação ou do efeito dessa política no contexto escolar.

Dessa maneira, sabendo a classe de origem da mãe do respondente, temos boas chances de prever qual a região do quadrante um indivíduo pode ocupar caso seja inserido no espaço retratado. Nesse sentido, a análise aqui retratada, do quadrante 1:2, contribui para entender que há duas formas de incorporação do REANP e uma terceira diversa a elas,

revelando uma estrutura que relaciona fortemente as avaliações da política quanto ao desenho, à implementação e ao efeito dela no contexto escolar. A estrutura foi evidenciada pelas modalidades de análise, na nuvem de modalidades, que relacionou palavras opondo umas em relação com as outras, e comprovada na nuvem de indivíduos, que posicionou os indivíduos segundo as variáveis de avaliação.

Nesse caso, vimos que as ligações despontam que a forma como a política é interiorizada no espaço escolar produz reflexos em como os agentes escolares avaliam o desenho e os efeitos da política no contexto escolar, isto é, as práticas de incorporação podem explicar o juízo que os agentes escolares atribuem à política. Aqui as relações com as avaliações de efeito não ficaram tão evidentes. Dessa forma, podemos dizer que são as práticas de incorporação dos agentes escolares, ou melhor, a eficiência delas que expõe toda uma lógica. Por isso, os gráficos foram caracterizados conforme a forma de incorporação do REANP, seguida do valor atribuído à política e só então de desdobramentos.

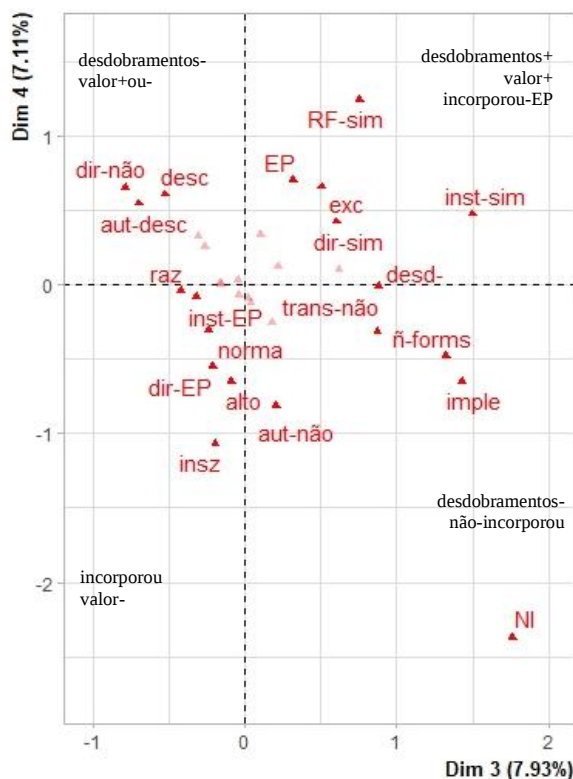
Enfim, destaca-se que essas avaliações estão associadas a indivíduos com propriedades sociais que os caracterizam no espaço construído, definindo a posição que cada um assume nesse espaço a partir do fator estruturante, a classe social, que é preditiva para dizer o lugar que cada indivíduo assume nesse espaço. Vimos que o fator que melhor estrutura a posição dos agentes escolares na nuvem de indivíduos é o perfil classe de origem do respondente, dada pela variável ofício da mãe (OM), que é preditiva para as profissões doméstica, dona de casa ou lavadeira (OM_A), servidora pública (OM_C”), aposentada ou pensionista (OM_E) e outros ofícios (OM_F). Logo, entende-se que é a classe social do respondente que determina a lógica dessa estrutura, o que significa que, além do desenho da política, há outras questões que são importantes nessa implementação.

4.1.3 Interpretação das dimensões de análise – quadrante 3:4

No segundo plano fatorial, composto pelos eixos 3 e 4, estão projetadas as modalidades que mais contribuem para a sua análise, conforme dispõe a Figura 10. Contudo, essas modalidades contribuem diferentemente na geração de inércia projetada nele. A Tabela 11 apresenta as coordenadas e contribuições de cada variável e de cada modalidade na geração da inércia dos dois eixos em estudo (3:4). Nela, verifica-se que as variáveis que se referem a “instrumentos” (20,55%) e a “desdobramentos” (20,46%), das questões q3 e q9, foram as que mais contribuíram para a dispersão do eixo 3, em especial, com as modalidades “instr-sim” (11,96%) e “desd+” (13,30%). No eixo 4, as variáveis que mais contribuíram foram

“incorporação” (24,53%) e “direitos” (18,65%), das questões q1 e q8, sendo a modalidade “EP” (11,72%) a que melhor contribui para a disposição do eixo. Tais valores indicam que as questões q3 e q9 contribuem com 41,01% no eixo 3 e q1 e q8 com 43,18% no eixo 4.

Figura 10 – Mapa de fatores das variáveis com as categorias ativas que mais contribuem para o plano fatorial formado pelos eixos 3 e 4



Fonte: Software RStudio pela interface Factoshiny.

Nota: As modalidades projetadas são aquelas com maior contribuição para a construção do plano 3:4.

Observando as coordenadas, vemos que temos modalidades categóricas próximas ao G e modalidades mais afastadas, notadamente, mais para o lado direito do gráfico, para cima (RF-sim e inst-sim) e para baixo (NI), o que explica a maior extensão da nuvem para esse lado do gráfico. No lado esquerdo, as modalidades mais distantes são “dir-não” e “insz”. Quanto à contribuição relativa, nota-se que, no eixo 3, temos 5 variáveis (q3, q6, q8, q9 e q10) e 14 modalidades (NI, inst-sim, inst-EP, inst-não, aut-desc, adeq, ã-forms, dir-sim, dir-não, desd+, desd-, trans-não, exc e raz) com contribuição acima da média, no qual 3 variáveis (q8, q9 e q10) e 7 modalidades (dir-sim, dir-não, desd+, desd-, trans-não, exc e raz) são de desdobramentos e 2 variáveis (q3 e q6) e 7 modalidades (NI, inst-sim, inst-EP, inst-não, aut-desc, adeq, ã-forms) são de incorporação. As modalidades indicativas à visão que os respondentes têm sobre o REANP contribuem com 50,22% da variância do eixo, enquanto a de práticas com 44,63%. Logo, temos um eixo bastante equilibrado, por sua vez, sua interpretação será mais geral.

À esquerda do eixo horizontal (3), na parte superior, temos a modalidade “dir-não”, que indica que nenhum direito educacional foi assegurado com a objetivação do REANP. Vemos também “aut-desc”, que sugere desconhecimento dos respondentes para autonomia na reorganização do calendário escolar. Ainda no lado esquerdo do eixo (3), próximo ao G, vemos a modalidade “raz”, que revela julgamento nem positivo (+) nem negativo (-), mas limitado (+ ou -) para o desenho da política, bem como a modalidade “instr-EP”, que sugere que as avaliações limitadas estão, de algum modo, relacionadas a condições materiais em parte quando da implementação do REANP. Dessa forma, nomeou-se o quadrante superior como “desdobramentos-” e “valor+ou-”.

Do lado direito do eixo 3, na parte superior, estão as modalidades que indicam desdobramentos (+) do REANP. Nesse lado, vemos as modalidades “dir-sim” e “exc”, que lembram que direitos foram assegurados com essa política educacional e que os respondentes atribuem a ela juízo de valor excelente. Essa avaliação está de certa forma relacionada a condições materiais adequadas (inst-sim) para desenvolver as atividades pedagógicas não presenciais. Desse modo, definiu-se esse quadrante como “desdobramentos+” e “valor+”. Vemos ainda, na parte inferior, as modalidades “trans-não” e “desd-”, que apontam visões não efetivas do REANP no contexto escolar. Essas modalidades estão acompanhadas de “ñ-forms”, “imple” e “NI”, que apontam para a não incorporação da política (NI), não fez nada para se adequar ao REANP (ñ-forms), somente implementou as atividades propostas pela rede de ensino (imple). Nesse sentido, titulou-se esse quadrante como “desdobramentos-” e “não-incorporou”.

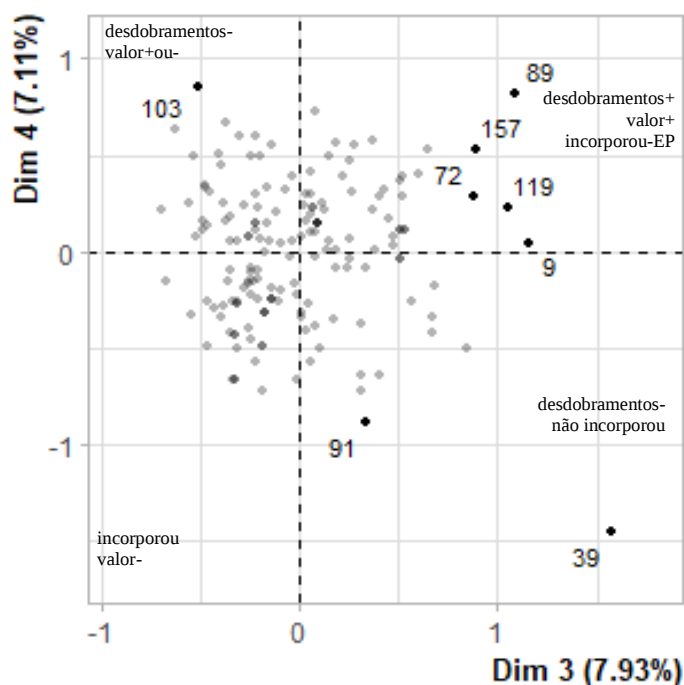
Já no eixo 4, tem-se um total de 17 contribuições acima da média, das quais 4 são variáveis (q1, q5, q8 e q11) e 13 são modalidades (norma, EP, NI, alto, RF-sim, aut-não, aut-desc, desc, dir-sim, dir-EP, dir-não, exc e insz). As variáveis se equilibram entre variáveis de incorporação (q1 e q5) e variáveis de desdobramentos (q8 e q11). No entanto, quando se observa as modalidades, verifica-se que 8 modalidades são de práticas de incorporação (norma, EP, NI, alto, RF-sim, aut-não, aut-desc e desc) e 5 de desdobramentos (dir-sim, dir-EP, dir-não, exc e insz). Percebe-se que 40,27% da variância do eixo 4 é explicada pelas variáveis de práticas de incorporação e 31,82% pelas variáveis de avaliação de desdobramentos. Por isso, a interpretação do eixo considerou as quatro questões (q1, q5, q8 e q11).

Nele vemos a modalidade “EP” e “RF-sim”, na parte superior, indicando incorporação do REANP em parte e com recursos financeiros. Então, demarcou-se esse quadrante como “incorporou-EP”. Na parte inferior do eixo 4, está a modalidade “norma” e “alto”, que sugere incorporação segundo a norma e alto volume de atividades. Temos também as modalidades

“dir-EP” e “insz” indicando direitos em parte e juízo de valor insatisfatório. Por isso, esse quadrante foi denominado de “incorporou” e “valor-”. Logo, nesse quadrante foram identificados quatro padrões de respostas relevantes na nuvem de modalidades com oposições significativas, que emergiram da combinação obtida pelas células da tabela da matriz dos dados.

Agora, passa-se a observar a nuvem de indivíduos construída para o plano 3:4, disponível na Figura 11. Observando a Figura 11, vemos que há indivíduos concentrados próximo ao G, sendo mais forte para o lado esquerdo, e outros mais dispersos para o lado direito, sugerindo haver forte associação para algumas variáveis e pouca ou nenhuma para outras (Bertoncelo, 2022). Nota-se que os indivíduos que contribuem mais fortemente para a variância da nuvem são os pontos mais afastados do G, aqui são o 39, 91, 9, 119, 72, 157, 89 e 103. Ao inverso, o que está muito próximo do G contribui muito pouco para a variância da nuvem (Duval, 2015).

Figura 11 – Mapa de fatores individuais



Fonte: Software RStudio pela interface Factoshiny.

Nota: Os indivíduos marcados são aqueles com maior contribuição para a construção do plano 3:4.

A dimensão 3 opõe indivíduos como 39, 157, 119, 9, 89 e 72, à direita do gráfico, caracterizados por uma coordenada fortemente positiva no eixo, a indivíduos como 103, à esquerda do gráfico, caracterizado por uma coordenada fortemente negativa no eixo. Estudando suas coordenadas, verifica-se que os indivíduos se ordenam ao longo do eixo da direita para a esquerda. Forte para os indivíduos que mais contribuem para o eixo, a qualidade não é favorável para os indivíduos 89, 91 e 103. Por isso, a dispersão dos indivíduos no eixo 3 não é suficiente

para explicar as posições na nuvem. Quanto às variáveis, os indivíduos são ordenados a partir da frequência dos fatores escolhidos, dos mais fortes aos mais raros:

- 1) O grupo 1, no qual estão os indivíduos 157, 119, 9, 89 e 72, caracterizados por uma coordenada positiva no eixo, compartilha:
 - alta frequência para fatores como “dir-sim”, “exc”, “EP”, “Raça_P”, “aut-sim”, “inst-sim”, “RF-sim” e “OP_B” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “norma”, “dir-EP”, “inst-EP”, “raz”, “FLS_2”, “aut-desc” e “RF-não” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).
- 2) O grupo 2, no qual está o indivíduo 39, caracterizado por uma coordenada positiva no eixo, possui:
 - alta frequência para fatores como “trans-não”, “aut-não”, “aut-outro”, “ñ-forms”, “desd-”, “Prot”, “NI”, “GE_M”, “imple” e “OP_E” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “desd+”, “trans-sim”, “Cat”, “AF_CH”, “inst-EP”, “aut-sim”, “GE_F” e “OP_A” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).
- 3) O grupo 3, no qual está o indivíduo 103, caracterizado por uma coordenada negativa no eixo, apresenta:
 - alta frequência para fatores como “dir-não”, “aut-desc”, “desc”, “trans-des”, “raz”, “aju-soz”, “PB”, “baixo” e “EP” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “aut-não”, “dir-EP”, “alto”, “adeq” e “trans-não” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).
- 4) No grupo 4, caracterizado por uma coordenada negativa no eixo, está o indivíduo 91, compartilhando:
 - alta frequência para fatores como “dir-EP”, “norma”, “inst-EP”, “alto”, “trans-sim”, “desd+”, “Raça_P+” e “forms” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “EP”, “dir-EP”, “baixo”, “dir-não”, “exc”, “OP_B”, “inst-não”, “Prot”, “desd-” e “aut-desc” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).

O eixo 4 opõe indivíduos como 157, 119, 9, 89, 72 e 103, localizados na parte superior do gráfico e caracterizados por uma coordenada fortemente positiva no eixo, a indivíduos como 39, posicionado na parte inferior do gráfico e caracterizado por uma coordenada fortemente negativa no eixo. Observando suas coordenadas, vemos que os indivíduos se dispõem de baixo para cima. No que se refere às variáveis, nota-se que os indivíduos são ordenados a partir da frequência dos fatores escolhidos por eles, dos mais fortes aos mais raros, conforme exposto a seguir:

- 1) O grupo 1, no qual se encontra o indivíduo 103, caracterizado por uma coordenada positiva no eixo, está compartilhando:
 - alta frequência para fatores como “dir-não”, “aut-desc”, “desc”, “trans-des”, “raz”, “aju-soz”, “PB”, “baixo” e “EP” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “aut-não”, “dir-EP”, “alto”, “adeq” e “trans-não” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).
- 2) O grupo 2, no qual estão os indivíduos 157, 119, 9, 89 e 72, caracterizados por uma coordenada positiva no eixo, partilha:
 - alta frequência para fatores como “dir-sim”, “exc”, “EP”, “Raça_P”, “aut-sim”, “inst-sim”, “RF-sim” e “OP_B” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “norma”, “dir-EP”, “inst-EP”, “raz”, “FLS_2”, “aut-desc” e “RF-não” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).
- 3) O grupo 3, do indivíduo 91, caracterizado por uma coordenada negativa no eixo, está a compartilhar:
 - alta frequência para fatores como “dir-EP”, “norma”, “instr-EP”, “alto”, “trans-sim”, “desd+”, “Raça_P+” e “forms” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
 - baixa frequência para fatores como “EP”, “dir-EP”, “baixo”, “dir-não”, “exc”, “OP_B”, “inst-não”, “Prot”, “desd-” e “aut-desc” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).
- 4) O grupo 4, no qual o indivíduo 39 se encontra, caracterizado por uma coordenada positiva no eixo, está compartilhando:

- alta frequência para fatores como “trans-não”, “aut-não”, “aut-desc”, “ñ-forms”, “desd-”, “Prot”, “NI”, “GE_M”, “imple” e “OP_E” (os fatores estão ordenados a partir dos mais comuns);
- baixa frequência para fatores como “desd+”, “trans-sim”, “Cat”, “AF_CH”, “inst-EP”, “aut-sim”, “GE_F” e “OP_A” (os fatores estão classificados a partir dos mais raros).

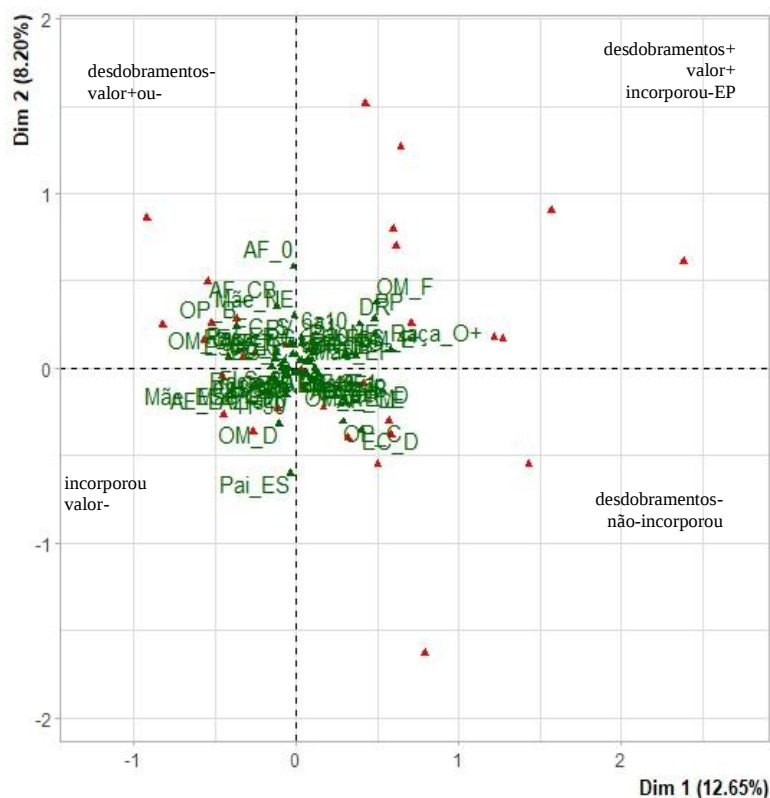
De modo geral, verifica-se quatro padrões de respostas relevantes, que se apresentam e se opõem simultaneamente de acordo com as modalidades representadas no gráfico da Figura 14, seja na dimensão 3 ou 4. O eixo 3 classifica os indivíduos pelo perfil incorporou-EP e valor+ (dir-sim, exc, EP, aut-sim, inst-sim e RF-sim) versus o perfil não-incorporou e desdobramentos- (trans-não, aut-não, aut-desc, ñ-forms, desd-, NI e imple), que é oposto ao perfil incorporou-EP e valor+ou- (dir-não, aut-desc, desc, trans-desc, raz, aju-soz, baixo e EP) versus incorporou segundo a norma e desdobramentos+ (dir-EP, norma, inst-EP, alto, trans-sim, desd+ e forms). Já o eixo 4 opõe o perfil incorporou-EP e valor+ou- (dir-não, aut-desc, desc, trans-desc, raz, aju-soz, baixo e EP) versus o perfil incorporou-EP e valor+ (dir-sim, exc, EP, aut-sim, inst-sim e RF-sim); incorporou segundo a norma e desdobramentos+ (dir-EP, norma, inst-EP, alto, trans-sim, desd+ e forms) versus não-incorporou e desdobramentos- (trans-não, aut-não, aut-desc, ñ-forms, desd-, NI e imple).

Dessa maneira, se o terceiro eixo posiciona os indivíduos pela oposição de incorporação da política, bem como pelo valor atribuído a ela e pela visão de desdobramentos (incorporou-EP; valor+ versus não-incorporou; desdobramentos- e incorporou-EP; valor+ou- versus incorporou segundo a norma; desdobramentos+), o quarto reafirma que esses indivíduos se ordenam de acordo com as práticas e visões da política (incorporou-EP; valor+ versus incorporou-EP; valor+ e incorporou; desdobramentos+ versus não-incorporou; desdobramentos-). Considerando essas oposições, a análise segue com a busca dos fatores que caracterizam o mapa de indivíduos e, portanto, explicam as posições práticas e políticas dos agentes escolares. Nesse momento, a pesquisadora introduz na análise as variáveis suplementares, ou melhor, as variáveis de perfil sociodemográfico, a fim de saber se e em que medida tais variáveis influenciam na estrutura dos dados em análise. Assim, foi produzida para o plano 3:4 a Figura 16, que apresenta as variáveis ativas e suplementares.

Observando a Figura 12, nota-se que a maioria das categorias suplementares se concentram em torno do centro fatorial, enquanto outras ficam mais afastadas, algumas próximas do eixo 3, outras do 4 e as demais entre os dois eixos. Examinando suas coordenadas, vemos que elas se dispersam de baixo para cima, da esquerda para a direita, se espalhando ao

longo dos dois eixos. Visualiza-se que as categorias mais afastadas são as das variáveis raça (Raça_P+ e Raça_B), religião (Prot), lugar de nascimento (D+), classe de origem do pai (OP_C e OP_D), escolaridade do respondente (Esc_PG), nível de instrução do pai (Pai_ES), classe do respondente (AF_CS e AF_CE), estado civil (EC_D) e vínculo empregatício (VE_T). As demais categorias se concentram mais próximas do centro da nuvem ou são intermediárias.

Figura 12 – Projeção das categorias suplementares no plano fatorial formado pelos eixos 3 e 4



Fonte: Software RStudio por meio da interface Factoshiny.

Nota: Os fatores em vermelho são considerados ativos, enquanto os em verde são ilustrativos. Apenas as variáveis ilustrativas estão rotuladas.

Temos o mesmo padrão de dispersão entre as nuvens, que combina concentração e dispersão, no qual as categorias das variáveis raça, religião, lugar de nascimento, classe, escolaridade, estado civil e vínculo empregatício estão fortemente dispersas; já as demais categorias, como as das variáveis de gênero, idade, filhos e tempo de serviço, estão concentradas próximas ao G. Essa verificação foi testada para saber se ela exerce ou não efeito estruturante na construção dos mapas fatoriais.

O teste apontou que as modalidades “VE_E” [-2,60] e “VE_T” [2,60], da variável vínculo empregatício (VE), são significativas para explicar o eixo 3, enquanto as categorias “Raça_P” [3,95], Raça_P+” [-3,30], “D+” [-2,08], “Esc_PG” [-2,01], “VE_E” [-2,13] e “VE_T” [2,13], das variáveis raça (Raça), lugar de nascimento (LN), escolaridade (Esc) e

vínculo empregatício (VE), respectivamente, são significativas para o exame do eixo 4. Outrossim, a análise seguirá com o estudo das distâncias para as modalidades categóricas dessas variáveis de análise: VE, Raça, LN e Esc. É importante lembrar que o valor de p, do teste de Wilks, oferece a medida mais convencional para avaliar essa distância. Se p for menor que 0,5, não se trata de uma distância apreciável. Se estiver entre 0,5 e 1,0, é uma diferença possível de ser notada. Tratando-se de uma distância maior que 1,0, há uma grande diferença (Klüger, 2018).

No eixo 3, horizontal, temos que a distância entre as categorias da variável vínculo empregatício (VE), que inclui “VE_E” (efetivo) e “VE_T” (temporário), é não apreciável entre elas $[(0,04) - (0,04) = 0]$. No eixo 4, vertical, a distância é possível de ser notada para as categorias “O+” (outras raças) e “P+” (preto) [0,53], “P” (pardo) e “B” (branco) [0,53] e “P” (pardo) e “P+” (preto) [0,92], da variável raça, assim como para “Belém” (reside na capital) e “D+” (reside em outros municípios do estado) [0,57], da variável lugar de nascimento. O estudo evidenciou ainda que a relação entre as categorias das variáveis escolaridade (Esc_ES, Esc_Esp e Esc_PG) e vínculo empregatício (VE_E e VE_T) não se trata de uma distância apreciável. Sendo assim, verifica-se que não se identificou distâncias passíveis de serem notadas entre as categorias suplementares para o eixo 3.

Além disso, considerando as dispersões das categorias ativas nesse eixo (3) para desdobramentos (+) ou (-), vemos que os padrões de respostas para esse tipo de variável são menos definidos para ele da esquerda para a direita. Logo, temos que o eixo 4 é que apresenta variáveis categóricas fortemente relacionadas com ele para raça (B, P e O+) e lugar de nascimento (Belém e D+). Desse modo, parece que são essas variáveis relacionadas com o eixo 4 (Raça e LN) que são os fatores estruturantes, tendo em vista que o eixo 3 não apresentou categorias com distâncias notáveis que pudessem caracterizar o espaço ilustrado. Para validar essa hipótese, o valor de p do teste de Wilks indica quais fatores variáveis estão mais bem separados no plano, ou seja, qual deles explica melhor a distância entre os indivíduos nesse plano. O Quadro 03 apresenta esses valores:

Quadro 03 – Variáveis suplementares que melhor explicam a distância entre os indivíduos no plano 3:4

(continua)

Variável complementar	Descrição da variável	Valor do teste
Raça	Cor/etnia	0,002
VE	Vínculo empregatício	0,003
OP	Ofício do pai	0,113
LN	Lugar de nascimento	0,119
Esc	Escolaridade	0,324
AF	Área de formação	0,468
EC	Estado civil	0,537

Quadro 03 – Variáveis suplementares que melhor explicam a distância entre os indivíduos no plano 3:4
(conclusão)

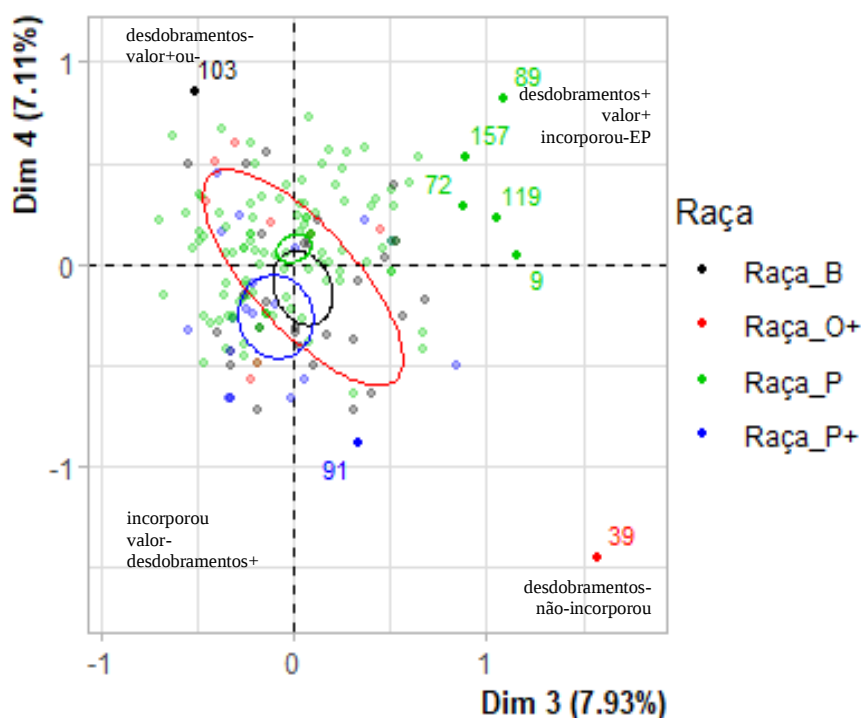
Variável complementar	Descrição da variável	Valor do teste
RL	Religião	0,549
Pai	Grau de instrução do Pai	0,620
Filhos	Nº de filhos	0,747
GE	Gênero	0,774
TE	Tempo de serviço	0,799

Fonte: Software RStudio pela interface Factoshiny.

Os valores evidenciam que temos variáveis com distâncias grandes e pequenas. As variáveis com distâncias pequenas são mais semelhantes entre si do que as mais afastadas, que são mais heterogêneas. Os valores dos fatores Esc, AF, EC, RL, Pai, Filhos, GE e TE mostram que as variáveis escolaridade, área de formação, estado civil, raça, grau de instrução do pai, filhos, gênero e tempo de serviço são as que indicam diferenças sociodemográficas entre os respondentes. Os fatores com distâncias pequenas são Raça, VE, OP e LN, revelando que as categorias das variáveis raça, vínculo empregatício, classe de origem do pai e lugar de nascimento são as que agrupam os pontos porque são mais semelhantes entre si. Dentre elas, o menor valor é da variável “Raça”, que é a melhor variável para explicar o plano, de acordo com as suas categorias para branco (B), pardo (P), preto (P+) e outras cor/raça (O+), o que sugere que a hipótese que aponta a variável “Raça” como representativa para explicar o plano em questão não é nula.

Considerando esse resultado, a análise segue com a apreciação da Figura 13, que apresenta elipses de concentração ao redor dos indivíduos caracterizados de acordo com a categoria “Raça” para o plano 3:4. Observa-se na Figura 13 que há sobreposições entre as elipses, o que é bastante comum quando um eixo é estruturado pela categoria que serviu para retratar a nuvem global (Bertoncelo, 2022). Verifica-se também que todas as elipses têm formato ovalado, que sugere o estiramento das subnuvens e maior heterogeneidade ao longo de um eixo. A elipse em vermelho é a que mais se esparrama, se espalha para os dois quadrantes de baixo para cima, da direita para a esquerda, o que justifica a variável “Raça_O+” (outra cor/raça) apresentar mais dispersão no espaço daqueles indivíduos que partilham de tal característica devido a ser mais heterogênea. Vemos que a elipse em verde, da subnuvem formada pela categoria “Raça_P” (pardo), concentra mais indivíduos (65,6%), por isso, está próxima ao centro por ser mais homogênea entre os dois eixos. Já a elipse em preto, da categoria “B” (branco), sai do centro para o polo inferior do eixo vertical (4), assim como a elipse em azul, da categoria “P+” (preto), que está no polo inferior do eixo 4 e próxima ao centro, indicando possível ligação com esse eixo.

Figura 13 – Elipses de concentração resultantes da partição da nuvem de indivíduos conforme as categorias da variável “Raça”



Fonte: Software RStudio pela interface Factoshiny.

Nota: Os indivíduos rotulados são aqueles com maior contribuição para a construção do plano. Os indivíduos são coloridos de acordo com sua categoria para a variável Raça.

Ademais, nota-se que cada elipse ocupa determinada região do quadrante. A elipse em vermelho toma o quadrante “desdobramentos- / não-incorporou”, bem como a elipse azul. Por sua vez, a elipse preta ocupa a região do quadrante “desdobramentos- / valor+ou-”. Já a elipse verde, de “Raça_P”, ocupa o quadrante “desdobramentos+ / valor+ / incorporou-EP”.

Por fim, constata-se que as posições dos indivíduos no plano 3:4 são explicadas conforme as coordenadas mais significativas para o plano e o estudo das distâncias entre elas, pelas variáveis “Raça” e “LN”. Todavia, o teste estatístico evidenciou que é a variável “Raça” que melhor ilustra as posições dos indivíduos no plano, sendo ela o fator estruturante, o que evidencia que as demais variáveis não estão correlacionadas de modo algum com nenhum dos eixos que o constituem. As elipses de concentração resultantes da partição da nuvem de indivíduos conforme as categorias da variável “Raça” demonstrou que os agrupamentos entre os indivíduos ocorre de acordo com a cor/raça do respondente, o que significa que, sabendo a cor/raça do respondente, temos boas chances de prever qual a região do quadrante um indivíduo pode ocupar, o que sugere que sexo, nível de escolarização, tempo de serviço ou classe social do respondente não têm nada a ver com a dispersão desses indivíduos no quadrante

(3:4). Logo, a associação da avaliação que eles têm a respeito da política segundo determinado juízo de valor e o uso de certas práticas de incorporação é dada pela raça a que o respondente pertence.

Portanto, a análise do quadrante 3:4 corrobora para definir que, realmente, há uma relação muito forte entre a avaliação dos agentes escolares sobre o REANP e as práticas de incorporação dessa política e que essa relação é explicada por uma série de fatores sociais representados nos gráficos pelas modalidades de análise e pela posição que os indivíduos ocupam no espaço estudado segundo os fatores complementares que explicam a estrutura desse espaço.

Nesse sentido, a análise nos apresenta uma estrutura no seio de uma população estudada na qual as modalidades categóricas exercem uma função, caracterizar os indivíduos de acordo com as variáveis estudadas (Duval, 2015). Vale ressaltar que essa estrutura descortina uma série de relações entre os indivíduos que pode ser interessante para explicar como os agentes escolares estão implementando e avaliando políticas no contexto escolar. Entenderemos melhor essa análise no capítulo 5, quando discutiremos os dados produzidos.

CAPÍTULO 5 – O REANP AVALIADO POR AGENTES ESCOLARES: OS NÓS CRÍTICOS E AS MUDANÇAS NO ESPAÇO EDUCACIONAL

O capítulo tem como objetivo sintetizar as avaliações dos agentes escolares a respeito do REANP. O capítulo está dividido em três seções. A primeira seção analisa a implementação do REANP na rede estadual de ensino público do Pará. A segunda reflete os resultados e efeitos da política considerando a complexidade de seu desenho e dos arranjos operacionais além da criticidade da questão enfrentada apontando seus principais desdobramentos no contexto escolar. Por fim, a terceira verifica se a política conseguiu produzir mudanças na realidade social que a originou.

5.1 IMPLEMENTAÇÃO DO REANP NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARÁ

Partindo da problemática a partir de que valores o REANP foi desenhado pelos agentes políticos e incorporado (implementado) pelos agentes escolares na rede estadual de ensino público do Pará e quais seus desdobramentos (resultados e efeitos) no contexto escolar, buscou-se, em um primeiro momento, entender o contexto, em termos da configuração sociopolítica em que o REANP foi desenhado, os agentes políticos responsáveis pela formulação e a lógica de intervenção da política identificando os documentos descritivos e normativos do regime. Nosso objetivo era recuperar contexto, pessoas, crenças para compreender os valores envolvidos na ação. Ademais, essa etapa foi pertinente para a continuidade da avaliação, uma vez que ela gerou uma documentação síntese atualizada da política, recurso dialógico interessante para iniciar a discussão da próxima etapa da avaliação (Januzzi, 2020).

Por conseguinte, num segundo momento, o estudo debruçou-se na avaliação da incorporação (implementação) da política e de seus desdobramentos (resultados e efeitos) no contexto escolar relacionando as dimensões e indicadores da avaliação a propriedades sociais dos agentes escolares no sentido de obter uma síntese multidimensional da política. Aqui, o objetivo era verificar as ligações entre as dimensões de análise com relação a questões sociais e territoriais para verificar os efeitos da política no contexto escolar. Para tanto, definimos indicadores específicos para a avaliação considerando o documento da política nos seguintes aspectos: a) definição do regime; b) forma de execução; c) instrumentos utilizados; d) finalidade; e e) período de execução. Na sequência foi construído o questionário, aplicado de dezembro de 2022 a março de 2023, via *Google Forms*, para toda a rede estadual de ensino público do Pará, no entanto, 172 agentes escolares entre gestores, coordenadores pedagógicos e docentes participaram do processo avaliativo.

Na organização e análise dos dados, o estudo fez amplo uso da análise de correspondência múltipla (ACM). Do ponto de vista metodológico, partiu-se da noção de espaço social (campo), o lugar em que a política tem se constituído como ação capaz de **produzir** coisas sociais e, sobretudo, grupos (Bourdieu, 1989), no qual o Estado se constrói como uma das instituições legítimas de organização social por meio da violência física e simbólica (Bourdieu, 2014); os agentes ligados a posições sociais lutam para determinar quem fica com o quê, que interesses ou grupos vão se beneficiar dos recursos disponíveis, quem ganha e quem perde (Fernandes, 2018b). Trata-se, portanto, de um espaço estruturado (campo) que estrutura práticas e representações por intermédio dos esquemas de percepção e de avaliação (*habitus*) definidos entre as posições diferentes (capitais) desse espaço (Bertoncello, 2022).

Por meio desses conceitos, nosso objetivo foi pensar o REANP a partir de um espaço de relações, que é organizado e estruturado segundo regras e conforme o capital econômico e cultural dos agentes que o compõem. Para tanto, utilizou-se como variáveis ativas indicadores de avaliação do REANP para a construção do espaço em análise, tais como: a avaliação da incorporação da política no que se refere às atividades empregadas, à adequação pedagógica, à adaptação docente, aos instrumentos e recursos, bem como à avaliação dos resultados e efeitos da política do que trata dos desdobramentos e das transformações dela na realidade educacional. Além disso, as variáveis sociodemográficas foram projetadas como suplementares de forma a identificar a propriedade social (capital) que distingue as avaliações dos indivíduos a respeito da política, sendo elas: gênero, idade, raça, estado civil, filhos, lugar de nascimento, religião, grau de instrução do pai e da mãe, ofício do pai e da mãe, escolaridade do respondente, área de formação, tipo de escola, vínculo empregatício e tempo de serviço.

A primeira etapa da avaliação mostrou que o REANP foi introduzido no espaço educacional paraense pelo Governo do Estado do Pará subsidiado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), que desenhou o REANP a partir das orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA), que propagou o REANP como o modelo de ensino eficiente para garantir a formação dos alunos na pandemia da COVID-19. Vimos que o REANP foi alicerçado em lutas políticas no cenário brasileiro, no qual os educadores e técnicos da educação se posicionaram contra o modelo, mas a SEDUC/PA e o governador do Pará, Helder Barbalho, agiram para mostrá-lo como a melhor alternativa ao mesmo tempo que defendiam a autonomia política do estado e seus cargos de poder, tendo em vista que estavam ameaçados pela pressão federativa que negava a crise sanitária e tolhia as ações daqueles que a enfrentavam com um pouco mais de seriedade.

Dessa forma, temos que o espaço educacional em questão é um ambiente de luta, isto é, estruturado em posições de poder e disputas simbólicas (Bourdieu, 2021). Esse espaço se configura como um sistema de relações sociais que estabelece como legítimos certos objetivos que se impõem aos agentes que dele participam (Boullosa *et al.*, 2021). Essa imposição não é necessariamente visível, pois seu funcionamento se dá por meio de regras ou leis instituídas socialmente. A tendência é que nesse espaço a questão política influencie diretamente no desenho das políticas educacionais que orientam os agentes e as interiorizam “naturalmente” incorporando como regras e linguagem em suas práticas. Estes estão dispostos a criar *habitus* que os leva a se opor ou não contra as forças do espaço (Boullosa *et al.*, 2021). *Habitus* são disposições ou maneiras de ser permanentes e duráveis produzidas em determinadas condições de existência predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações sem supor a intenção consciente de fins e o domínio para alcançá-las (Bourdieu, 2013).

Compreender esse espaço, portanto, significa desvelar as crenças que o definem e orientam seus movimentos, o jogo de linguagem, a formação da gramática e da semântica ali performadas e a dinâmica das coisas materiais e simbólicas ali geradas e ressignificadas (Boullosa *et al.*, 2021). Isso significa que apreender a sua dinâmica de produção e reprodução remete a questões culturais e territoriais que geram disputas simbólicas e os agentes neles envolvidos exteriorizam suas escolhas e definem suas estratégias de interação, cooptação e sabotagem, evidenciando tensões e contradições que caracterizam esses espaços (Boullosa *et al.*, 2021). Tais ideias são importantes para auxiliar na compreensão de que esses espaços possuem certa autonomia, que é envolvida por um mundo externo e definida com relação às suas pressões e demandas.

Por isso, chamamos a atenção para a importância de inserir na avaliação de políticas educacionais as demandas públicas, pois elas geram a possibilidade de avançarmos na reflexão “sobre o que as políticas públicas e suas avaliações geram para as populações marcadas, estruturalmente, por situações de vulnerabilidade e riscos sociais” (Boullosa *et al.*, 2021, p. 7). Em outros termos, apoiamo-nos nas ideias de Boullosa *et al.* (2021) para afirmar que essas dimensões são marcadores importantes nos escopos das avaliações, pois geram maior reflexividade política quanto à relação dessas com a produção e reprodução de hegemonias sociais. Essa discussão é importante, de acordo com Bourdieu (2011b), porque diferenças sociais são suficientes, num universo muito homogêneo e muito preocupado com a sua homogeneidade, para instituir grupos socialmente distintos e antagônicos.

Parte-se da hipótese de que as decisões políticas na pandemia da COVID-19 acabaram camuflando uma intenção ligada a interesses de classe, dado que a política educacional operou mudanças significativas no espaço educacional ao manter as atividades escolares sem a presença de alunos e professores na escola sem, contudo, adequar os meios pedagógicos e ofertar recursos para que essa mudança fosse realizada. O que a política previu foi a execução do regime direcionando aos gestores e ao corpo técnico-pedagógico a responsabilidade de planejar e enviar material de estudo de fácil acesso, bem como zelar pelo registro de frequência dos alunos e registrar as atividades realizadas para fins de integralização de carga horária e dias letivos. Mas, na prática, o que se viu foi uma política extremamente excludente, que ampliou desigualdades ao não oportunizar o acesso e a permanência dos estudantes paraenses na escola durante a pandemia da COVID-19 de modo equitativo.

Essa premissa ficou evidente na segunda etapa do processo avaliativo, quando os dados permitem deduzir do universo em que ela foi objetivada pelos agentes escolares três maneiras distintas de incorporação correspondentes, no geral, às práticas aplicadas no momento da implementação do regime e da origem social do respondente:

- 1) a *incorporação legítima*, ou seja, aquela que se deu totalmente de acordo com a Resolução CEE/PA nº 102/2020, representada por práticas auxiliadas por formação pedagógica, adequação da proposta pedagógica, alto uso de atividades pedagógicas não presenciais e condições materiais e tecnológicas, que foi mais comum conforme cresce a origem social do agente escolar e ele se declara da cor branca;
- 2) a *incorporação parcial* foi definida por práticas sem formação, individualizadas ou com a ajuda de familiares, com baixo uso de atividades pedagógicas não presenciais, somente implementando a proposta pedagógica enviada pela SEDUC/PA, que é mais frequente entre aqueles agentes escolares oriundos de famílias em que a mãe presta algum tipo de serviço doméstico e entre aqueles agentes que se reconhecem como pardos;
- 3) a *não incorporação*, que foi considerada uma opção atípica, contudo, importante para distinguir aqueles que não tiveram instrumentos tecnológicos e pedagógicos adequados a implementação do REANP, bem como desconheciam sua autonomia para normatizar a reorganização do calendário letivo à realidade escolar, que é mais visível nos agentes escolares provenientes de mães com profissões liberais e que se declaram da cor preta ou outras raças.

De todo modo, a lógica foi apreendida a partir da avaliação da política pelos agentes escolares no espaço educacional em que houve a oposição de distintos modos de configuração

da política caracterizados, de um lado, pelo uso social que os agentes escolares fizeram dela na sua prática pedagógica e, por outro, pelas diferenças sociais que emergiram dessas práticas. Isto foi revelado nos cruzamentos da ACM quando ela coloca em oposição três formas de implementação da política, que, por repousarem na necessidade que um indivíduo tem de defini-las, assumem também diferentes formas de acordo não só com a tomada de posição do indivíduo nesse espaço, mas também segundo a posse de seu capital econômico e cultural. Logo, o que se revela ou se denuncia no primeiro conjunto de dados é que a incorporação da política foi distinta e muito desigual no espaço educacional devido às necessidades práticas que cada indivíduo teve de enfrentar na sua realidade escolar e social, como podemos observar nos relatos a seguir:

A manutenção das atividades não contemplou qualquer suporte para que os alunos e professores tivessem acesso a equipamentos, internet e os recursos técnicos e tecnológicos necessários ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas ao longo do período pandêmico.

O objetivo foi desenhado como alternativa, mas vários pontos se tornaram presentes atrapalhando o processo e que precisam ser revistos como: uma clareza de informação e envolvimento entre a parte docente e discente, formatos em parte apresentados (formas) inadequados, como alunos somente em parte terem acesso às plataformas, professores sem estarem preparados para o contexto técnico educacional no dia etc.

Opção de mediação tecnológica ficou aquém da realidade em nossa escola, a única forma mesmo foi da atividade impressa a qual não deixava de ser estressante uma vez que o professor tinha que voltar várias vezes na escola para receber entregar e receber atividade. Mas foram sugeridos links com vídeos aulas para aqueles que tinham como acessar.

Como a maioria dos alunos não dispõem de computadores e celulares bons em tecnologia, também a escola não dispõe de tecnologias para aulas em vídeo conferência, as atividades eram ofertadas impressas, respondidas pelos alunos e devolvidas para correção dos professores.

A definição é muito boa, porém, na prática ela não atendeu plenamente ao seu propósito em virtude das dificuldades enfrentadas pelas escolas, pelos docentes e discentes quanto a pouca estrutura seja em acesso à internet ou xerox de materiais.

Devido as crianças serem de um bairro bem carente os pais tiveram muitas dificuldades de acompanhar e ajudar as crianças com as atividades enviadas pelo WhatsApp que era o único meio de comunicação e alguns nem tinha acesso.

O Estado não ofereceu condições de trabalho para as escolas muito menos para os estudantes.

O Estado não nos deu subsídios, tivemos que nos reinventar para ajudar nossos alunos.

(agentes escolares respondentes da pesquisa)⁸².

⁸² Considerando a metodologia de análise relacional da teoria bourdieusiana, agrupou-se as respostas dos indivíduos de acordo com suas avaliações comuns, razão pela qual os excertos aqui colocados nesta tese não são codificados individualmente.

Desse modo, as práticas se diferenciam por todo um conjunto de coisas que a realidade daquele espaço, naquele momento, instiga a considerar como pertinentes. Nesse espaço se reconheceu, pelas avaliações dos agentes escolares, que, para a efetiva implementação da política, há coisas essenciais, tais como: adequação dos instrumentos pedagógicos (currículo e projeto pedagógico), recursos materiais (financeiros, tecnológicos etc.) e humanos (formação continuada, apoio técnico de equipes pedagógicas e de saúde etc.) e condições físicas e psicológicas (alunos e professores com saúde e capacidades cognitivas), as quais o Estado não pensou como relevante ao oferecer o REANP como política educacional no contexto pandêmico. Diante disso, se observa que, para a boa efetividade da política, era essencial que o Estado fornecesse subsídios materiais, técnicos e pedagógicos, em especial, para aqueles professores e alunos que são oriundos de classes desprivilegiadas, pois foi possível perceber, na ACM, que essas diferenças de implementação da política se amplificam de acordo com o capital econômico herdado pela família.

Sem esses subsídios básicos, os agentes escolares, ao implementarem a política, são evocados, de um lado, a conter ou manter práticas que se acomodariam numa função puramente técnica de implementar ações pedagógicas, sem serem ousados e criativos. Do outro, usam da sua experiência para reivindicar ações mais dinâmicas, contudo, sem ultrapassar as orientações da norma. Ou, diferentemente, não fazem nada por não terem as condições para isso. As chances de um agente escolar pertencer a uma família de maior renda é de ao menos 14,2% para os que incorporaram o REANP segundo a norma, contra 7,6% para os que incorporaram em parte e de 0% para os que não incorporaram. Oriundos de famílias que se beneficiam de uma fonte de renda maior, os que incorporaram a política segundo a norma estão mais próximos das condições mais favoráveis para exercer sua profissão, residem com maior frequência na capital Belém (18,3%), têm pós-graduação (53,2%) e estão com muito menos frequência em cargos temporários (15,9%).

Desse modo, podemos dizer que a desigualdade está inscrita na própria estrutura do espaço educacional, que é o lugar de confronto entre dois princípios concorrentes. O primeiro, que é propriamente temporal e político, manifesta-se na lógica do espaço educacional, a dependência desse espaço do ponto de vista ideacional em vigor no campo do poder que se impõe por meio de políticas educativas no espaço escolar, pelos agentes políticos, estabelecendo regras, ou seja, leis de funcionamento para esse espaço não só no contexto da pandemia da COVID-19 e que os agentes incorporam em todas as unidades regionais de ensino; o segundo, que é específico do espaço educacional, diz respeito a como essas leis funcionam na realidade educacional por meio das práticas pedagógicas desses agentes, que são fundadas

na autonomia de cada escola em definir, segundo características culturais e sociais específicas, ações pedagógicas adequadas a essa realidade.

Trata-se de compreender um espaço que é multifacetado e cuja estrutura é influenciada por vias externas. O fato é que entre esses dois princípios há muitos interesses, tendo em vista que eles são observados no interior de um espaço estruturado pelo capital econômico e disputado pelo capital cultural de acordo com dois estilos de vida profundamente diferenciados em seus fundamentos econômicos e culturais, mas também na ordem ética, religiosa, política (Bourdieu, 2019, p. 78). Por isso, nele podemos questionar como políticas educacionais e suas avaliações estão contribuindo para produzir e reproduzir a estrutura desse espaço, considerando a baixa efetividade destas na realidade escolar e a importância das outras na continuidade ou não de políticas, a que valores estão atreladas e qual sua relação com o desenho, a implementação e a avaliação de políticas educacionais.

5.2 OS LIMITES DO REANP NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao relacionar as avaliações dos agentes escolares e observar o espaço em análise com um pouco mais de profundidade, vemos que estas diferenças estão presentes também quando se opõe à opinião dos agentes escolares a respeito da política educacional quanto ao desenho e ao tipo de desdobramento dela no contexto escolar. Os que incorporaram a política de acordo com a norma ou parcialmente se aproximam dos que a julgam com valor positivo (55,62%) ou limitado (38,46%), respectivamente, enquanto os que não incorporaram se aproximam dos que a julgam com um valor negativo (5,91%). Ademais, essas práticas e julgamentos estão correlacionadas às opiniões dos agentes escolares a respeito dos desdobramentos (resultados e efeitos) do REANP no espaço escolar. A ACM evidencia que a opinião quanto aos desdobramentos do REANP no espaço escolar, cerca de 85% dos agentes escolares responderam sim, estão mais próximas dos que incorporaram a política e a julgaram com um valor positivo ou limitado do que dos que não incorporaram ou avaliaram-na negativamente, que estão perto dos que indicaram não desdobramentos (pouco mais de 15%).

Assim, observa-se que, além de se oporem de acordo com a forma de incorporação da política (implementação), dada pela origem social do agente escolar, os agentes apresentam diferenças segundo o modo como veem a política julgando-a com um valor ou avaliando seus desdobramentos. Essa diferença foi fortemente caracterizada, no quadrante 3:4, por questões étnico-raciais, na qual um agente escolar da cor/raça preta e/ou outras raças têm maiores chances de avaliar a política negativamente e de não a incorporar, enquanto os pardos têm

maiores chances de avaliá-la positivamente e a incorporá-la parcialmente; já os brancos são os que têm mais chances de avaliá-la positivamente e incorporá-la segundo a norma. Podemos dizer que essas diferenças estão ligadas a valores culturais, especialmente, quando os agentes escolares respondem às questões subjetivas como quando avaliam o desenho da política: A definição do REANP foi satisfatória para atender a demanda educacional no período da pandemia da Covid-19?

Quadro 04 – Respostas dos agentes escolares à questão: Na sua opinião a definição do REANP foi satisfatória para atender a demanda educacional no período da pandemia da COVID-19?

(continua)

Juízo positivo	Pelo menos <i>assegurou o ensino-aprendizagem num momento muito difícil.</i> Para o momento <i>era a melhor solução</i>, apesar que os professores tiveram que inovar e se aperfeiçoar o mais rápido possível para adequar-se com as novas tecnologias. <i>Excelente</i>, pois se não tivessem adotado essa metodologia seria inviável que nós professores [...] <i>déssemos continuidade ao processo de formação dos discentes.</i> <i>Ensino remoto foi a opção que tínhamos.</i> Considero muito boa pois <i>foi uma forma de não haver mais disseminação do vírus</i>, sabendo que <i>a escola poderia ser um grande vetor de propagação.</i> <i>Essa definição foi muito importante, pois orientou como trabalhar com os educandos, sem correremos o risco de ser contaminados pela COVID-19.</i>
Juízo razoável	Em meio a pandemia <i>foi uma alternativa em que as escolas tiveram que se enquadrar já que existia a necessidade de atendimento aos alunos de uma forma real que possibilitasse uma forma de aprendizado.</i> Ressaltando que <i>defendo esse modelo com diversas adequações que se fazem necessárias para que se produza seus efeitos necessários [...].</i> Teoricamente o sistema foi implementado foi feito de forma excelente, mas <i>na prática não foi positivo, já que muitos alunos não tinham acesso à internet de qualidade e alguns professores não dominavam as novas tecnologias.</i> <i>As aulas remotas permitiram aos alunos estudarem no período de isolamento, no entanto não alcançou qualidade de aprendizado.</i> Muitos estudantes não conseguem ler nem escrever. Muitos não têm acesso as mídias sociais, são analfabetos digitais. Os pais não acompanham a contento o aprendizado dos filhos por não terem instrução escolar. <i>A resolução serviu de respaldo jurídico para a realização das atividades em caráter remoto, sem, no entanto, contemplar as condições técnicas para a sua operacionalização.</i> Os alunos e professores praticamente <i>só tinham a opção de atividade impressa e isso, colocava em risco tanto a vida do professor quanto do aluno, pela possibilidade de contaminação do vírus. Uso tecnológico, nem todos os alunos tinham acesso à internet, ou aparelho celulares, ou ao canal de tv educativa.</i> <i>A decisão trouxe a luz a grande deficiência tecnológica que as escolas estaduais possuem, os desafios na execução das aulas foram muitos.</i> Dentro desse contexto, <i>professores e equipes pedagógicas tiveram que se reinventar e montar planos de ação de acordo com as dificuldades de sua realidade, pois a determinação do governo não avaliou as deficiências das quais as escolas possuíam.</i>

Quadro 04 – Respostas dos agentes escolares à questão: Na sua opinião a definição do REANP foi satisfatória para atender a demanda educacional no período da pandemia da COVID-19?

(conclusão)

Juízo razoável	<i>Os documentos na época não vinham com informações precisas do que fazer. E chegavam com atrasos. E, muitas vezes, tivemos que tomar decisões para as ações de toda escola não parar. Gostaria muito que antes de decidir o que fazer sobre ações na educação, em um documento, vocês acabam igualando todo o Pará. E o interior, não é a capital. Precisamos ser ouvidos.</i>
Juízo negativo	<i>A priori houve uma demora considerável em definir o que fazer e como fazer!</i> <i>Quanto ao ensino remoto, nós professores, no geral, na minha visão, assim como os estudantes, fomos bastante prejudicados, pela ausência de apoio da secretaria de educação, bem como a isenção de planejamento, organização, logística e demais fatores que não contribuíram para o melhor desenvolvimentos das atividades pedagógicas e de aprendizagem.</i> <i>Infelizmente, um sistema de falácias foi aplicado pelo governo e ure para mascarar os danos vividos por nós, aqueles que vivenciam diariamente as salas de aulas do nosso país e estado do Pará e município de Santarém. Esta realidade se apresentou com mais evidência e desigualdades nas áreas das escolas em que trabalho, nas periferias da zona urbana e na zona rural, pois conheço a realidade onde trabalho.</i> <i>Não considerou as reais necessidades e reais possibilidades de acesso, usufruto e permanência do aluno no novo método de ensino, online e/ou remoto.</i> <i>Muitos alunos não foram alcançados por essa metodologia devido uma série de fatores, incluindo a falta de acesso à internet.</i> <i>Não teve treinamento nem consulta se a escola e seus alunos teriam acesso à internet.</i> <i>Não houve uma formação prévia para atuar de forma remota.</i> <i>Trabalhamos com carga horária ultrapassada e ainda foi retirado nossos direitos alegando que não trabalhávamos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa adaptado pela autora.

De acordo com essas avaliações, podemos perceber que, de um lado, o REANP se sustentou na crença de que “naquele momento foi o mais coerente a ser feito”, pois “não tínhamos outra alternativa”; “era o que dava para fazer”; “melhor com atividade remota do que sem atividade nenhuma” (respondentes da pesquisa que julgaram o REANP como positivo ou razoável). Todavia, do outro lado, os agentes escolares que atribuíram à política um juízo negativo enfatizam que inúmeros problemas foram atropelados para que a proposta fosse efetivada, tais como: falta de infraestrutura dos ambientes para o ensino e a aprendizagem, ausência de recursos financeiros, de recursos tecnológicos de qualidade, de interação e de participação dos alunos, de mediação pedagógica, de conhecimentos técnicos-pedagógicos para atuar remotamente. Essas ausências consolidaram o REANP, “de forma mais específica, em poucas palavras, [em um ensino]: fragmentado, desconectado e irreal” (respondente da pesquisa).

Dessa forma, de acordo com essas avaliações, acredita-se que o REANP se consolidou como uma exigência burocrática para o período pandêmico, no qual suas “orientações foram desenvolvidas, mas praticamente se resumiram ao *cumprimento de uma formalidade, sem que isso tivesse maiores impactos sobre o ensino-aprendizagem. Muito papel a preencher, mas as condições de ensino mesmo estavam péssimas*”, diz outro respondente. Isso ocorreu porque o documento somente regulamentou e descreveu uma política enfatizando a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares com base no preparo de material de estudo de fácil acesso e na utilização das tecnologias para integralizar cargas horárias e dias letivos estabelecidos na legislação educacional sem, contudo, possibilitar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como a garantia do direito à educação e à aprendizagem a todos os estudantes rede pública estadual.

Na contramão, o REANP amplificou desigualdades educacionais e sociais, uma vez que os resultados da ACM permitem visualizar diferenças na implementação da política que possibilitam refletir limites à política em configurações territoriais desiguais. Possibilitam refletir ainda como políticas sociais e educacionais são extremamente essenciais nesses territórios já que famílias extremamente pobres e oriundas de culturas menos favorecidas, que buscam sobreviver nessa realidade, depositam, sobre a necessidade de estratégias, suas esperanças de futuro, orientadas para o aumento das condições sociais. Elas investem na educação escolar, como diz Bourdieu (2011a), tanto quanto mais importante for seu capital cultural em relação ao seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução ou relativamente menos rentáveis. Isso permite compreender o interesse que as famílias com melhores condições de vida dedicaram à educação de seus filhos na pandemia.

Portanto, se, por um lado, a escola precisava de um regimento que orientasse esse período atípico, do outro, ela carecia de condições materiais e conhecimentos culturais favoráveis que possibilitassem aos agentes escolares menos favorecidos manter as atividades escolares em regime não presencial não somente pelo envio de atividades, mas por meio de experiências educativas que realmente visassem à formação do estudante. Ademais, essas experiências necessitavam de saberes fundamentais que as orientassem e possibilitassem sua compreensão. Ao não oportunizar tais condições, o REANP exerce um papel tão importante na exclusão social, uma vez que reduzir a educação à ação de manutenção das atividades pedagógicas não presenciais pelo envio de atividades remotas para fins de integralização de dias letivos e horas aulas não é suficiente para promover a formação dos estudantes.

Sabe-se que, com a pandemia, houve a necessidade de fechamento das escolas, o que levou ao REANP, um modelo de ensino substituto ao ensino presencial. Nesse modelo, o ensino deixa de ser presencial e passa a ser remoto, distanciando professores e alunos que passam a interagir de qualquer lugar por intermédio ou não da tecnologia. Todavia, para efetivar a formação do aluno, apenas o acesso ao ensino não presencial e a relação entre professor e aluno não é suficiente, pois outros meios constituem-se como indispensáveis à prática pedagógica. Toda prática pedagógica visa a promover o ensino e a aprendizagem de um corpo de saberes, que são selecionados pela escola de acordo com o objetivo do ensino. Isso quer dizer que qualquer ação pedagógica pressupõe “a imposição e a inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação” (Bourdieu, 2023, p. 149).

Nesse sentido, esses saberes só são possíveis de serem assimilados se a escola dispuser, de um lado, dos meios adequados para atingi-los e, do outro, se reunir as chances objetivas para que os alunos possam aprendê-los, já que o indivíduo não nasce com aptidões culturais para aprender um código, ela “só pode ser adquirida mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim” (Bourdieu, 2015, p. 70). Porém, isso não quer dizer que o indivíduo não possui uma cultura, pois “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital e um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (Bourdieu, 2015, p. 46). Por meio desses sistemas de valores, o indivíduo se comunica e se relaciona, partilhando uma cultura fundada em certos modos de refletir, exprimir, julgar e agir que os predispõem a manter, com seus iguais, uma relação de cumplicidade e de comunicação específica (Bourdieu, 2019).

Logo, o objeto da educação perpassa, de um lado, pela escolha de elementos culturais, que se desdobram em conteúdos a serem assimilados pelo aluno para que ele se constitua enquanto ser social, e, do outro, pela seleção de formas mais adequadas para atingir esse fim.

Reduzir a comunicação pedagógica a uma pura relação de comunicação seria impedir-se de perceber as características específicas que ela deve à autoridade da instituição pedagógica: só o fato de se transmitir uma mensagem numa relação de comunicação implica e impõe uma definição social (tanto mais explícita e codificada quanto essa conexão é mais institucionalizada) do que merece ser transmitido, do código no qual a mensagem dever ser transmitida, dos que tem o direito de transmiti-la ou, melhor, de impor a recepção, dos que são dignos de recebê-la e, por isso, são constrangidos a recebê-la e, enfim, do modo de imposição e de inculcação da mensagem, que confere a legitimidade e, através disso, o sentido completo à informação transmitida (Bourdieu, 2023, p. 149-150).

Desse modo, enquanto instituição social, a escola não se reduz ao ensino, ela se configura como o espaço legitimado, no qual se dissolve uma relação de comunicação

pedagógica que desempenha uma pedagogia implícita que pressupõe a formação social de um ser. Portanto, a escola deveria “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (Bourdieu, 2015, p. 69-70). Quando se nega essa formação em sua plenitude, amplifica-se desigualdades, haja vista que, “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes” (Bourdieu, 2015, p. 59).

Toda essa exposição é importante para entender que, para o REANP ser efetivado como modelo de ensino na pandemia, ele precisaria muito mais do que a definição de manter as atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares por meio de ações pedagógicas e administrativas que viabilizassem material de estudo e aprendizagem de fácil acesso e específico para cada etapa e modalidade de ensino, careceria ainda de adequação dos instrumentos pedagógicos (currículo e projeto pedagógico), recursos materiais (financeiros, tecnológicos etc.) e humanos (formação continuada, apoio técnico de equipes pedagógicas e de saúde etc.) e condições físicas e psicológicas (alunos e professores com saúde e capacidades cognitivas) que possibilitassem o processo educativo no período emergencial.

Nesse sentido, a base para uma boa formação envolvia não só a instituição de uma forma de ensino não presencial e a reorganização do ano letivo, mas condições objetivas e subjetivas adequadas para que a escola pudesse ofertar ensino e os alunos aprenderem os conteúdos desenvolvidos naquela condição.

Dessa forma, um primeiro aspecto a ser considerado por essa política seria a necessidade de uma adequação pedagógica e curricular para atender a reorganização do calendário escolar. Mas, ao contrário, optou-se por manter a proposta pedagógica e continuar com os conteúdos programáticos já programados para o período. Só que, diante daquela realidade atípica, talvez a melhor opção não fosse manter os conteúdos já programados e encher os alunos de atividades, parece que o mais sensato seria proceder o cancelamento do calendário letivo de 2020 e focar na sua reorganização, como sugerem Saviani e Galvão (2021). Hage e Sena (2020, p. 5) complementam: “não dá para seguir com o currículo, negando o contexto social mundial, os desafios impostos ao Brasil para superar o quadro da pandemia e a realidade desigual e dura que vivem os estudantes”. As proposições deviam seguir o caminho sugerido pelo SINTEPP (2020), que a metodologia das aulas não presenciais e à distância fossem utilizadas estritamente para reforço e revisão de conteúdos e como suporte à docência quando

as aulas voltassem à normalidade ao passo que dessa forma garantiam o debate sobre a reformulação do calendário letivo e a hipótese de se considerar um calendário alternativo em que aulas fossem repostas quando do retorno presencial.

Outra questão é que na aula presencial o professor encontra nas particularidades do espaço escolar as condições mínimas que lhe permite promover a formação do aluno (sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, banheiros, dentre outros). O que não é o caso do REANP, pois, além de não se ter um espaço específico para aprendizagem, outros suportes ainda são indispensáveis, tais como: acesso à internet e a recursos tecnológicos qualificados. Uma infraestrutura tecnológica adequada era o mínimo necessário, especialmente, porque o quantitativo de domicílios paraenses com acesso à internet naquela situação era de apenas 66,40% (FAPESPA, 2019). A maior concentração desse serviço apresentava-se na Região Metropolitana de Belém (RMB), que registrou uma proporção de 85,30% de seus domicílios com acesso a rede; áreas Fora da RMB registraram 63,2% (FAPESPA, 2019). Ademais, mais de 65% dos usuários de internet acessam a rede exclusivamente pelo celular, com 27% dos domicílios acessando o serviço apenas pela rede móvel 3G/4G (CGI.BR, 2023). Em algumas partes da região, sequer há provisão de acesso à internet e, quando há, a velocidade de conexão é insuficiente e instável, interferindo na qualidade do acesso (IDEC, 2022).

Essas condições eram extremamente importantes porque, naquele contexto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios COVID-19 (PNAD Covid), do IBGE, divulgou dados de que o Pará foi o segundo estado, dentre todas as Unidades da Federação (UF) do país, com maior proporção dos estudantes de 6 a 17 anos que frequentavam escola sem atividades presenciais e sem oferta de atividades escolares em 2020 (31%) (IBGE, 2021). Os dados da pesquisa revelam que o estado apresentou um percentual baixíssimo de escolas da rede pública que realizaram aulas ao vivo mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor (13,2), ficando à frente apenas do Amazonas (9,9) e do Acre (8,1) (IBGE, 2021). Por sua vez, na Região Norte, a média de dias de suspensão das atividades presenciais foi de 281,5 dias, atrás apenas da Região Nordeste (299,2) (IBGE, 2021).

Além de adequação pedagógica e curricular, espaço e infraestrutura adequada, alunos careceriam de competência técnica para manusear as tecnologias e professores de formação para o uso pedagógico dessas ferramentas. O que ainda é um desafio para o cenário escolar antes e pós-pandemia, já que estudos evidenciam a discriminação do uso da tecnologia na escola justamente pela falta de conhecimento a respeito do seu aspecto educativo (Prazeres, 2016; Batista, 2019). Na ausência dessas condições primárias, as avaliações sugerem para os limites dessa política educacional ao menos quatro aspectos principais para sua efetivação: recursos

didáticos e tecnológicos adequados, acesso à internet de qualidade, pessoal capacitado para lidar com as ferramentas tecnológicas e ambiente virtual e ambiente em condições subjetivas favoráveis com a organização de um espaço adequado para estudos dentro de casa.

5.2.1 Os desdobramentos do REANP no contexto escolar

Considerando os limites da política educacional em questão, podemos afirmar que a lógica do REANP impôs fortes implicações aos agentes escolares (gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos), exigiu ambientes físicos, condições tecnológicas e conhecimentos técnico-pedagógicos, bem como conhecimentos prévios que possibilitassem aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem assimilarem o que estava sendo abordado remotamente. Além disso, demandou energia e tempo dos professores para aprender novos saberes e desenvolver material de ensino, assim como um intenso trabalho de assistência aos alunos, que também tiveram de desenvolver novas competências e habilidades para assimilar os conteúdos propostos. Às famílias foi atribuída a responsabilidade de mediar todo o processo pedagógico, na maioria das vezes, sem qualificações para isso.

Todo esse contexto proporcionou consequências, como podemos observar nos relatos a seguir quando os agentes escolares respondem às questões: Na sua opinião as atividades pedagógicas não presenciais trouxeram desdobramentos ao contexto escolar? ou ao trabalho docente? ou ao ensino e à aprendizagem?

Apreensão pelo fato de a escola ter sido obrigada a fazer momentos de atendimento presencial às famílias.

Medo de contrair o vírus, isolamento, distanciamento.

Fez-se necessário estabelecer as atividades por escala de servidores, a distribuição das atividades tinha que ser programada com critério para se evitar aglomerações, o uso de máscaras era obrigatório, havia a distribuição do cartão de vale alimentação para os alunos o que exigia critérios para se evitar aglomerações...

A forma de acolher os alunos, repensando o contexto escolar, torná-lo um ambiente mais seguro.

Foi perceptível a falta de interesse por parte do alunado e também de alguns professores.

Baixo desempenho dos alunos, principalmente por parte dos alunos que não têm acesso a aparelhos eletrônicos ou até a conexão à internet, como os que moram na zona rural.

Uma imensa defasagem na aprendizagem dos alunos, impossível de se recuperar por completo.

Evasão escolar em massa.

Queda na qualidade do ensino pela falta de condições que deveriam ser proporcionadas pelo Estado para um melhor desempenho da comunidade escolar.

Causaram *stress* a estudantes e professores, dobrou o trabalho na escola.

A dinâmica das aulas não presenciais *exigiu uma dedicação muito grande de todos os educadores*, uma vez que precisamos criar estratégias para manter o aluno na escola, mesmo não podendo ir até a escola, esse momento o vínculo escola e família e ainda providenciar a logística para que os cadernos de atividades chegassem até os alunos foi realmente um grande desafio.

O trabalho dobrou. 24 por dia. Orientações individuais e coletivas aos discentes. Entrega de atividades via e-mails. Horário independente para auxiliar o aluno(a).

Aumento na jornada de trabalho dos docentes (não remunerado) que tinham que se desdobrar para cumprir com as exigências emanadas das instâncias superiores. Nossos docentes tinham que atender nosso alunado de diferentes maneiras: através de conteúdos e atividades impressas apostiladas, indicação de sites para pesquisa de conteúdo para quem dispunha de recursos tecnológicos para esse fim, vídeos-aulas, informações em grupos de WhatsApp... Para isso, na maioria das vezes, utilizaram a energia de suas residências e sua própria internet.

A rotina de trabalho se multiplicou, sem que isso representasse melhor atendimento às necessidades dos alunos. *Fomos atropelados pela necessidade do preenchimento de uma gama de relatórios, que visavam mais justificar as atividades em andamento, que propriamente uma preocupação com o trabalho que estava em andamento.*

Exigiu toda uma *readaptação*, em termos de transmissão dos conteúdos e acompanhamento dos alunos, bem como o desafio de mantê-los motivados.

Trabalhávamos diuturnamente para atender os alunos. Moramos numa ilha, a maior parte de nossos alunos reside na zona rural e com a pandemia as famílias foram para o interior onde era mais acessível a alimentação (pesca, extrativismo: açaí e outras frutas) a internet é muito precária nestas regiões e muitos alunos só conseguiam interagir conosco a noite. *Foi um período exaustivo e tenso!*

Com certeza, além do professor precisar se reinventar, seja em práticas pedagógicas, uso de tecnologias, *a quantidade de trabalho no suporte aos alunos e parte burocráticos foi muito grande.*

(agentes escolares respondentes da pesquisa).

Tais relatos evidenciam que a pandemia trouxe medo ao contexto escolar pelo perigo de contágio da doença e escancarou problemas educacionais ora muito conhecidos nesse espaço, tais como: ausência de estrutura e recursos para o ensino-aprendizagem, falta de interesse, baixo desempenho, defasagem e evasão, excesso de trabalho pedagógico e burocrático, stress e exaustão, redução da qualidade da educação, dentre outros, que contribuem para reduzir, manter ou amplificar desigualdades educacionais e sociais de acordo com o modo como esse espaço lida com esses problemas, ou melhor, segundo as metas e objetivos de políticas educacionais de âmbito nacional. Mais incidentes em condições de extrema pobreza e precariedade habitacional (Perosa; Lebaron; Leite, 2015), esses problemas afetam sobremaneira os que não têm condições materiais e residem em territórios rurais. O que quer dizer que essas

“patologias escolares”⁸³ são também consequências de políticas educacionais pensadas para reduzir esses problemas, que de algum modo são resultado da avaliação dada pelo próprio sistema de ensino e da relação derivada da posição das famílias na estrutura social.

Nesse sentido, as avaliações sugerem que, de maneira bastante singular, o REANP contribuiu para uma transposição das desigualdades entre as classes sociais (e entre raças) para o interior do sistema de ensino, uma vez que, analisando o espaço da política educacional, vimos que o regime favorece a segmentação das escolas, que se distinguem pelo modo como os agentes escolares incorporaram a política (segundo a norma ou não), ou seja, pelas práticas pedagógicas adotadas (número de atividades realizadas, com ou sem estrutura; adaptação do currículo ou não; formação pedagógica ou não), bem como pela visão da política (opinião de desdobramentos e juízo de valor atribuído) de acordo com a origem social e territorial dos agentes escolares. Tal segmentação pode ser materializada quando *“o objetivo foi desenhado como alternativa, mas vários pontos se tornaram presentes atrapalhando o processo e que precisam ser revistos, como: uma clareza de informação e envolvimento entre a parte docente e discente, formatos em parte apresentados (formas) inadequados, como alunos somente em parte terem acesso às plataformas, professores sem estarem preparados para o contexto técnico educacional no dia etc.”* (respondente da pesquisa).

Além disso, foi possível perceber essa segmentação quando observamos grupos de agentes escolares que descreviam o REANP segundo suas experiências exitosas no ensino, na aprendizagem, na relação com os alunos e com as famílias, no trabalho coletivo, na promoção de novas habilidades, na motivação e compromisso com os estudos, no reconhecimento profissional, no domínio do conhecimento técnico-científico, como podemos observar nos relatos a seguir:

A escola conseguiu direta ou indiretamente *minimizar os impactos da pandemia*, oferecendo as aulas on-line.

Foi muito bom porque através das aulas a distância, os professores e alunos e funcionários e gestão tiveram *oportunidades de ter muitas experiências com as novas tecnologias*.

Buscou-se de todas as formas atingir o maior número de alunos, *houve uma parceria muito significativa entre os colegas (professores) que têm mais habilidades no manuseio com ferramentas digitais auxiliaram os que não sabiam trabalhar com tais ferramentas...*

A escola, por manter as aulas on-line, praticamente *não perdeu alunos*.

Para os professores passarem a vivenciar com mais ênfase a tecnologia e para os alunos também. *Novas modalidades de aprendizado*.

⁸³ Perosa, Lebaron e Leite (2015) definem o termo como resultantes de dinâmicas estruturais do sistema de ensino.

Os alunos tiveram que ter *autonomia* e responsabilidade nas atividades.

A *interação família e escola*, a satisfação dos poucos alunos que conseguiam participar das aulas era muito satisfatória.

Aprendermos muito, pois vimos como os alunos estavam tendo dificuldades. Então mudamos as estratégias para ter a participação desses alunos. Criamos *aulas mais dinâmicas* e *certificamos os alunos que tinham as melhores notas*.

Possibilitou que ele se aperfeiçoasse, e buscasse conhecimento sobre ferramentas e aplicativos digitais.

O *crescimento profissional*; fiquei familiarizado com as tecnologias.

Adaptação e adequação de metodologias variadas e criativas para a motivação de nossos alunos.

Os alunos em grande parte se viram envolvidos em um *novo processo de educação* que fez sair da inércia e entrar no novo modelo enfrentando as dificuldades, mas *produzindo em grande parte com habilidades*.

Mesmo a distância *os alunos desenvolveram habilidades* nas séries/anos em que estavam inseridos.

Houve *reconhecimento* dos pais no meu trabalho durante a pandemia, sem haver prejuízo a aprendizagem dos alunos.

Compromisso com as atividades. Porque observamos o *envolvimento dos alunos* com o processo de ensino-aprendizagem.

(agentes escolares respondentes da pesquisa).

Tais dados sugerem que o REANP foi bom para aqueles alunos e professores que se comprometeram com a efetivação do regime buscando aperfeiçoamento e tiveram empenho das famílias no acompanhamento das atividades na forma remota, bem como condições materiais para desenvolver as aulas remotamente. Entretanto, o que questionamos é: como é possível se comprometer com o ensino e a aprendizagem sem ter as condições favoráveis para isso? Dessa forma, temos avaliações tão distintas da política, que são oriundas das diversas formas de incorporar a política, mas também dos diferentes modos de ver a política e, mais adequadamente, dos sistemas de valores e dos estilos de vida envolvidos nas maneiras de conceber a política. É isso que os agentes trazem consigo, um *habitus*, uma espécie de elo entre um indivíduo e a estrutura social mediante a articulação dialética que se desenvolve entre o agente e um espaço social em certo período da história (Bourdieu, 2021).

Ora, podemos notar que uma das principais formas de segmentação do sistema de ensino é a diferenciação operada pelas necessidades práticas, digo econômicas, e que as políticas educacionais tendem a manter, por meio da cultura escolar, quando operam por meio de segmentos educacionais heterogêneos e desiguais entre si, em que grupos sociais com maior renda e raça privilegiada tendem a ter as melhores condições para incorporar a política educacional e a manter seus alunos com atividades não presenciais na escola, enquanto os

grupos com menor recursos econômicos e raças diferentes da branca tendem a se conformar com as condições que tem porque não têm as condições favoráveis e a fazer o que podem para enviar atividades remotas aos alunos ou simplesmente não fazer nada. Por fim, vimos que essa diferenciação tende a se manter não só na implementação de políticas educacionais, mas também se prolonga pela própria avaliação que os agentes envolvidos atribuem a elas desde o seu desenho até a sua visão de efeitos que elas geram.

Ademais, o procedimento de localização da fração de classe à qual pertence cada indivíduo corrobora para a conclusão de que essas diferenças são oriundas, primeiro, de acordo com o capital sócio-econômico (ofícios de doméstica, dona de casa ou lavadeira, servidora pública, aposentada ou pensionista, dentre outros), segundo, pelo capital social (de cor/raça branco, pardo, preto, dentre outras). Assim, foi possível verificar que os agentes escolares em seu conjunto julgam o REANP conforme dois aspectos: 1) segundo práticas, dadas pelas condições materiais de ensino, que envolvem também escolhas pedagógicas e apreensão de conhecimentos; e 2) segundo a visão que um indivíduo tem dessas práticas, dada pela herança cultural dos agentes escolares. Foi nesse sentido que a ACM gerou três espécies de julgamentos da política: 1) juízo positivo, quando as características são excelentes ou muito boas, as falhas ou defeitos não são significativos; 2) juízo limitado, quando as características são boas, mas existem falhas que precisam ser corrigidas; e 3) juízo negativo, quando as características são principalmente negativas, há muitas falhas.

5.3 OS EFEITOS DO REANP NA REALIDADE EDUCACIONAL

De modo geral, o *habitus* permite pensar o objeto de pesquisa, o REANP, a partir do espaço no qual ele foi instituído considerando as relações sociais e, ao mesmo tempo, as relações territoriais enquanto expressões sociais. O que quer dizer que nesse espaço a política educacional é desenhada com um objetivo e os indivíduos as implementam e as avaliam de acordo com disposições socialmente adquiridas e trazidas para esse espaço. É como diz Bourdieu (2021), uma primeira propriedade desse espaço é que as condutas das pessoas que entram nele serão modificadas por essas forças antes mesmo que percebam, tendo em vista que esse espaço é estruturado e hierarquizado em posições, ou seja, um espaço estabelecido *a priori*, as posições existem independentemente dos agentes. Isso foi perceptível nos dados estatísticos, que explicam como mecanismos sociais se relacionam, via *habitus* e condições materiais de existência, para garantir que essa circularidade se mantenha (Duval, 2015).

Nesse caso, vimos que os dados apontam ligações desiguais entre a forma como a política é interiorizada e exteriorizada pelos agentes escolares e que sem dúvida há indícios da sua ligação com propriedades sociais divergentes. Logo, se os polos do espaço educacional se opõem segundo as formas de implementação e de avaliação da política e de acordo com as propriedades econômicas e culturais dos agentes escolares, o que se revela, primeiramente, é a proximidade entre os indivíduos, que se identificam sem distância segundo práticas e visões políticas. Em seguida, o distanciamento, que é o inverso da integração, pelas faltas e lacunas, é a recusa de tudo o que aproxima e, portanto, recordam hierarquias herdadas socialmente (Bourdieu, 2021). O fato é que a crença depositada no papel transformador de uma política educacional está estreitamente associada a diferenças sociais que parecem ser a retradução na lógica própria do espaço educacional das diferenças iniciais de capital incorporado ou objetivado associadas a origens sociais e culturais diferentes.

Portanto, percebeu-se que, da implementação à avaliação da política, os agentes escolares estão associados a leis sociais que envolvem agendas e interesses distintos relacionados a crenças, valores e percepções que são depositadas nas políticas públicas desde o seu desenho e são disputadas entre esses agentes até quando se realiza seu processo de avaliação. Sendo assim, observa-se que o grau de dependência do espaço educacional em relação ao campo do poder e as imposições ou incitações que ele propõe ou impõe nunca estão totalmente livres das exigências específicas desse campo, nem as posições mais autônomas estão completamente isentas das decisões desse campo. A falsa heteronomia e autonomia do espaço educacional se revela quando os agentes escolares detentores de diferentes espécies de capitais não conseguem intervir para mudar uma realidade mesmo se esforçando para isso.

Na contramão, vimos que, mesmo a visão de transformação (68,6%) sendo mais presente nos depoimentos dos agentes escolares quando responderam à questão: Na sua opinião houve transformações no contexto escolar a partir da implementação do REANP em relação ao ensino presencial?, a política educacional não proporcionou mudanças na sua estrutura, ao contrário, ampliou desigualdades conservando o que já existia. Como podemos notar nos depoimentos abaixo, as modificações foram significativas para rever problemas educacionais que já eram presentes nessa realidade quando se observa a inserção tecnológica nesse espaço:

Maior busca por atualização de conhecimento tecnológicos.

Formação continuada dos professores, pesquisa, uso de plataformas digitais de ensino. Uso das tecnologias.

Contato virtual com os alunos, melhor comunicação, tirar dúvidas em tempo real.

A escola teve que se adaptar as novas realidades do processo ensino aprendizagem.

A maior participação dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos.

Os alunos ficaram desmotivados a estudar, as atividades presenciais apresentaram resultados diferentes com pesos menores que a não presencial. Foi difícil voltar a rotina de sala de aula, muitos tiveram de continuar remoto, pois estavam trabalhando em empregos temporários, e/ou em outros estados, municípios e não quiseram desvincular da escola.

Sim, pois *toda a comunidade escolar estava tentando aprender uns com os outros*, buscando se cuidar e cuidar dos outros, sofrendo com a perda de familiares e colegas, e acima de tudo: *adaptar-se a outras técnicas, estratégias de forma a ensinar o básico ao estudante*.

Sim, além do baixo desempenho dos alunos nas atividades escolares, *o esforço dos professores em conhecer e dominar o uso de novas tecnologias para incrementar em nossas atividades educacionais*.

Percebemos muitas doenças psicológicas nos alunos. Muitos transtornos psicóticos. Que mesmo recebendo a atenção devida, não rende na aprendizagem.

Foi observado que *há muitas outras possibilidades de ensino aprendizagem*, mas também houve uma quebra muito severa no processo de rendimento escolar que estava sendo implementado, inclusive com correção do fluxo escolar dos alunos.

Ficou olhar como podemos melhorar e como podemos trabalhar para sanar as lacunas de ensino e aprendizagem que ficaram.

(agentes escolares respondentes da pesquisa).

Os relatos parecem indicar que novas políticas educacionais produzem entusiasmos nos agentes escolares, no entanto, ao se alinharem a valores econômicos demandados pelo polo do poder econômico, acabam aumentando os princípios de diferenciação no espaço educacional à medida que o Estado se atrela a esses princípios e institui uma política educacional com marcas desiguais. Dessa maneira, a teoria de Bourdieu (2019; 2015) parece tão atual ao afirmar que o espaço escolar reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura social. Diz o autor, é na verdade no e por meio do seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições que se realiza a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo do poder (Bourdieu, 2019). Esse espaço é a realização da transformação das vantagens herdadas em vantagens merecidas que se operou pouco a pouco ao longo da sua trajetória de vida e de sua carreira profissional onde se encerra o espaço dos possíveis (Bourdieu, 2019).

É nesse sentido que entendemos que a proposta educacional oferecida pelo governo do Pará na pandemia da COVID-19 se alinhou a interesses econômicos porque partiu de uma lógica excludente que limitou a escola em currículos, normas e legislação negligenciando o processo de formação/escolarização dos estudantes. A prática pedagógica ficou resumida em produzir material de estudo para fins de integralização de cargas horárias e dias letivos, mas sem oferecer os meios adequados para isso. A escola, nesse caso, perdeu seu papel formativo e

assumiu uma finalidade meramente técnica e burocrática acentuando as diferenças que separam a fração dominada da fração dominante, além de ser vista como um ambiente inseguro pelo medo de contágio da doença.

Dessa maneira, as avaliações sugerem que a prática pura, isolada, desses agentes escolares não é capaz de transformar a realidade educacional, ao contrário, ela pode reforçar as desigualdades sociais porque ela é dependente de outro espaço, o campo do poder, que pensa e institui políticas educacionais de acordo com interesses de classe e valores de quem está no poder. É, então, que se define esse espaço como um campo de ação, ou melhor, um campo de lutas, no qual os agentes esforçam-se para transformá-lo e transformam-se ao se esforçarem para transformá-lo (Bourdieu, 2021). Nele, aparece claramente que o capital econômico se fortalece quando o campo do poder institui políticas educacionais como o REANP, enquanto o capital cultural enfraquece proporcionalmente com essa ação, contudo, não significa que esse espaço não sofra transformações. É que essas transformações são insignificantes para proporcionar uma mudança real na sua estrutura, uma vez que o polo mais forte, o campo do poder atrelado ao Estado, que historicamente usa da força física e simbólica para direcionar os rumos da educação, tem agido para manter essa estrutura.

Assim, ainda que o próprio objetivo do estudo seja outro, há indícios de que as questões sociais mais profundas estão no princípio desse espaço e, por isso, geram evidências de que o REANP parece estar no centro de adaptações muito favoráveis aos interesses de frações de classe porque avança, por meio da Resolução CEE/PA nº 102/2020 e seus delineamentos – a Resolução CEE/PA nº 20/2021 e a Resolução CEE/PA nº 131/2021 –, na precarização e na fragilização da escola pública ao retirar da instituição escolar a possibilidade de ser o *locus* privilegiado da aprendizagem permitindo a flexibilização do ensino, em todas as modalidades e etapas da educação, por meio ou não dos recursos tecnológicos, adequando ou não a proposta pedagógica à realidade remota, atribuindo a responsabilidade de efetivar o ensino aos agentes escolares por meio de atividades pedagógicas não presenciais sem, contudo, ofertar os meios adequados (ambiente de ensino, instrumentos tecnológicos e pedagógicos) e necessários (conhecimentos técnico-pedagógicos) para isso, excluindo, portanto, uma parcela muito grande de alunos do processo de escolarização.

Na verdade, a análise favorece a ideia de que o REANP, como ação política produto da história, que tornou possível uma ação histórica, atendeu a interesses, que não foram apenas educacionais, tendo em vista que trouxe consigo uma visão de educação excludente que condicionou os agentes escolares a incorporarem a política segundo as condições que tinham porque alguns não tinham as condições adequadas e necessárias, se constituindo como um meio

legítimo de integração social junto àqueles que tinham acesso ao ensino, mas excluindo outros milhares que não tinham as condições econômicas e culturais, ou melhor, os instrumentos indispensáveis para incorporá-la exitosamente. Foi nesse sentido que, das avaliações dos agentes escolares, acabaram emergindo várias formas de incorporar a política, uma vez que os agentes escolares, em meio ao contexto em que viviam, tiveram que encontrar mais de uma forma de implementar a política baseada nas condições que tinham porque não tinham as condições adequadas e necessárias para ofertar a educação remotamente.

Ao que parece o REANP expõe para onde as políticas neoliberais estão direcionando a educação pública: precarização e fragilização da relação ensino/aprendizagem e consolidação da EAD (Costa; Silva; Arrais Neto, 2021). Portanto, não se trata apenas de uma política educacional emergencial, mas de uma ação política, que vem se constituindo historicamente moldando os rumos que a educação segue não só no Pará, mas em todo o cenário brasileiro. O REANP pode ser visto como um meio de intensificar essa ação, que visa sempre a selecionar “homens”, pessoas, *habitus*, pelo viés educacional, especialmente, quando dispõe uma política expressamente diferente das necessidades práticas e pedagógicas daquele contexto porque ignora realidades profundamente diferentes. Os resultados sugerem que essa política faz parte de um projeto de país, de cunho neoliberal⁸⁴, portanto, economicista e excludente, em que os órgãos de controle tendem a influenciar o desenho das políticas educacionais e o Estado a se ausentar de tal prerrogativa invertendo-se o papel social dessas instituições.

⁸⁴ O neoliberalismo é um programa político que, com a ajuda da teoria econômica, consiste em colocar entre parênteses as condições econômicas e sociais das orientações racionais e das estruturas econômicas e sociais que são a condição de seu exercício. Em nome de um programa científico de conhecimento, convertido em programa político, leva-se a cabo um imenso trabalho político, um programa de destruição metódica dos coletivos, que realiza-se através da ação destruidora de todas as medidas políticas capazes de colocar obstáculos à lógica do mercado puro: a nação, cuja margem de manobra não cessa de diminuir; os grupos de trabalho, com, por exemplo, a individualização dos salários e das carreiras em função das competências individuais e a atomização dos trabalhadores que daí resulta; os coletivos de defesa dos direitos dos trabalhadores, sindicatos, associações, cooperativas; a própria família, que, através da constituição de mercados por classes de idade, perde uma parte do seu controle sobre o consumo. O programa neoliberal tende a favorecer a ruptura entre a economia e as realidades sociais e a construir, dentro da realidade, um sistema econômico ajustado à descrição teórica. Uma espécie de máquina lógica, que se apresenta como uma cadeia de restrições que arrastam os agentes econômicos a acreditarem na fé do livre mercado, que almeja ambiciosamente redução do custo da mão-de-obra, restrição das despesas públicas e flexibilização do mercado de trabalho (Bourdieu, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar um objeto como o REANP, uma política educacional pensada para um contexto atípico e emergencial, é desafiador para uma pesquisadora, ribeirinha, oriunda do interior do Pará, Cametá, Norte do Brasil, que ingressa em um Programa de Pós-graduação em Educação, no Sul do país, fortemente constituído no debate de políticas educacionais. Primeiro, porque ela se confronta com um objeto ainda pouco estudado e, portanto, com escasso conhecimento produzido a respeito do assunto. Segundo, porque ela se insere num espaço com grupos constituídos no qual a política educacional é objeto de disputa dos diferentes campos de conhecimento e porque todas as manifestações desses grupos delineiam um projeto de realidade. A pesquisadora encontra-se precisamente nesse terreno, que não é possível de ser explicado apenas pela sua experiência, nem de referi-lo às condições sociais do qual é produto.

Na pesquisa, foi importante refletir essa relação para compreender a lógica segundo a qual construções sociais se produzem e se reproduzem, mas sem confiar nos fatos porque eles dissimulam ligações diferentes com a cultura e com aquelas condições em que ela foi adquirida segundo as necessidades em que ela é usada (Bourdieu, 2023). É como diz um célebre professor do Programa: “não confie em nada”, “procure a joia da coroa” (Jefferson Mainardes). Dessa maneira, Bourdieu (2011a) nos ensinou que, num espaço definido por estruturas estruturadas que se estruturam ao estruturarem, as relações não podem ser eliminadas, mas questionadas – como, por exemplo, a relação que o REANP tem com a cultura que ele privilegia não seria suficiente para determinar uma transformação das relações observadas? A questão é que nesse questionamento é impossível deixar de lado o posicionamento das pessoas, já que, contraditoriamente, eles escondem diferenças. E não basta ter em mente essas diferenças, afinal elas são interessadas.

Chamamos atenção para o fato de como a cultura molda a experiência dos indivíduos e como pode afetar efetivamente sua percepção e sua ação. Essa característica nos leva à reflexividade e à tomada de posição a respeito das questões científicas que estão relacionadas ao campo do saber no qual a pesquisadora está inserida, ou melhor, a relação entre sujeito e objeto ao representar o objeto e/ou explicá-lo. Aqui, a preocupação é entender que nossos pensamentos moldam o que vemos e quase produzem aquilo que podemos ver e pensar. Se a pesquisadora ver o objeto em estudo de um campo científico em que a política pública nasce do *front* político para objetivar ideias nos vários setores da sociedade (Fernandes, 2018a), ela será vista como uma escolha política. Portanto, isso exige que compreendamos a natureza de nosso próprio ponto de vista e a forma como o expressamos.

Nosso ponto de partida está muito próximo da visão de Bourdieu do espaço e dos fenômenos sociais como processos emergentes (Grenfell, 2018). Ele nos oferece conceitos – *habitus*, *campo* e *capital* – que nos permitem refletir como concebemos o mundo social e nós dentro dele, ou seja, como o vemos empiricamente e como o compreendemos cientificamente. Compreender o objeto desse ponto de partida nos ajuda a ter clareza do nosso lugar no espaço social, de onde viemos, de onde falamos, bem como a qual valores estamos atrelados. Para tanto, defendemos a necessidade de esforços de reflexividade e posicionalidade, como sugere Bouldosa *et al.* (2021).

A noção de reflexividade e posicionalidade nasce dos estudos de Bourdieu sobre ciência e campo científico, no qual o autor, no esboço de uma teoria da prática, sugere que o progresso do conhecimento exige que se pense constantemente sobre o objeto e que se represente de forma mais ou menos completa a relação objetiva e subjetiva com ele (Bourdieu, 2013). Essa ideia está ligada à defesa de que os agentes sociais compõem uma estrutura na qual assumem posições e visões a partir do lugar que ocupam na realidade. Assim, com essas noções entendemos que a posicionalidade é sempre relacional em seus contornos, o que nos leva a assumir sua natureza eminentemente intersubjetiva (Bouldosa *et al.*, 2021).

A partir dessa perspectiva, entendemos a avaliação como um tipo de conhecimento específico que só encontra validade em seus próprios quadros epistêmicos e só se realiza, plenamente, quando submetida ao fluxo de políticas públicas (Bouldosa *et al.*, 2021). Dessa forma, nos situamos, epistemologicamente, no campo da avaliação, um campo muito próximo ao das políticas públicas, no qual construímos nossa base ontológica. Assumimos que nesse campo há lutas científicas entre as abordagens de avaliação, que estão organizadas sobre duas perspectivas, as empírico-racionalistas e as interpretativas, críticas ou sociocríticas. Nos posicionamos junto a estas últimas, por compreendermos criticamente a avaliação. Para nós, portanto, as avaliações “são um *tipo de argumento* que expressa e legitima o conhecimento avaliativo” (Bouldosa *et al.*, 2021, p. 10).

Assim, nos desatrelamos das perspectivas empírico-racionalistas e lógico-positivistas, pois consideramos formas outras de avaliar, que envolvem o contexto político e institucional, os agentes envolvidos na ação e as culturas que eles carregam consigo e que são ativadas quando eles se relacionam com políticas e programas públicos. Tal posicionalidade, intersubjetiva, situa-se no campo dos estudos críticos de avaliação, mas dialoga com outras perspectivas, como as decoloniais, que discutem os colonialismos das estruturas modernas e como eles influenciam inclusive na produção de conhecimento (Santos, 2007) e dos estudos culturais, que exploram como as mudanças econômicas estão transformando os nossos valores pessoais e sociais nas

sociedades atuais (Sennet, 2006). Esse diálogo busca desenvolver a compreensão dos problemas públicos alinhada à visão despolitizada de conhecimento científico (Bourdieu, 2014; 2020) e da relação de transdisciplinaridade entre os campos científicos (Fernandes, 2013), ou melhor, da porosidade⁸⁵ entre eles (Bourdieu, 2020).

Consequentemente, compreendemos que o processo de implementação das políticas públicas acontece em espaços, públicos e privados, envolvem agentes políticos e demais agentes sociais, que disputam forças a fim de construir e saber os rumos que ele pode tomar. Esses agentes estão relacionados a *habitus* incorporados, que podem influenciar em suas práticas e julgamentos porque podem estar alinhados a crenças, valores e percepções distintas conforme suas necessidades. Essa percepção nos fornece subsídios para defender a tese de que o processo de implementação de políticas públicas é complexo assim como sua avaliação pela diversidade de fatores envolvidos, que pode influenciar na forma como os agentes agem, tomam decisões, percebem, objetivam e avaliam políticas, especialmente, em territórios tão diversos e desiguais.

Este apontamento é importante porque, além de assumir a não neutralidade dos agentes, isto é, a relação destes a valores sociais, nos ajuda a refletir sobre a importância de políticas educacionais serem avaliadas pluralmente fortalecendo o papel democratizador do conhecimento avaliativo, bem como de seus próprios processos de produção e reprodução (Boullosa *et al.*, 2021). A teoria bourdieusiana nos deu fundamentos para considerar os agentes escolares em seus processos individuais e coletivos e em seus processos de produção de significados, o que reforça a ideia de que avaliar é um processo social, logo, histórico, marcado por pessoas que se posicionam conforme estão relacionadas a contextos e processos sociais.

É dessa forma que entendemos a avaliação como “um processo multidimensional, por que assim são os sujeitos: diversos, repletos de subjetividade e inseridos culturalmente em seus territórios, espaços onde essas dimensões se encontram e se (re)combinam” (Boullosa *et al.*, 2021, p. 11). Tais considerações nos colocam na posição de dar visibilidade aos agentes envolvidos com a política e sua avaliação, tendo em vista que esse é um dos sentidos da avaliação, dar visibilidade às múltiplas conexões em rede, como sugere Boullosa *et al.* (2021). A avaliação assume-se como um recurso dialógico ou como instrumento de produção democrática de argumento para o fluxo de políticas públicas.

⁸⁵ Porosidade entre os campos é a fronteira entre os campos científicos, na qual cada um tem sua lógica própria em espaços teóricos diferentes, em momentos diferentes, produzindo esclarecimento e aprofundamento de que os campos semânticos nos quais funcionam permanecem separados e seus produtores lutam pelo monopólio absoluto entre eles (Bourdieu, 2020).

Essa tomada de posição aponta, por fim, para a dimensão pedagógica dos processos avaliativos, que começa a se concretizar quando assumimos o desafio de expor nossas escolhas teórico-epistemológicas porque essas exigem a explicitação dos valores implicados na avaliação, seja o da pesquisadora ou do objeto avaliado. Explicitar esses valores é mais do que expor um ponto de vista, é revelar o dissenso sustentando uma ideia e propondo que os demais envolvidos também façam à medida que podem produzir novos olhares sobre os objetos científicos e suas múltiplas formas na realidade.

Ademais, essa concreticidade se fortalece quando olhamos para um espaço, o estado do Pará, que é muito amplo territorialmente, possui 144 municípios, diverso pela sua própria natureza, é um braço da Amazônia com regiões urbanas, campesinas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas, dentre outras, e muito desigual em suas peculiaridades sociais, econômicas e culturais, e procuramos estudar sua rede educacional, pública, com muitas especificidades regionais. Aqui descobrimos diferenças históricas que se perpetuam por meio de políticas públicas que o Estado difunde como instrumento de inclusão social, mas que, na prática, reforçam estruturas sociais de dominação.

E, ainda, quando a produção do conhecimento avaliativo se ancora em um método analítico, a ACM, que descreve uma base de dados muito grande obtida geralmente a partir da aplicação de questionários e relaciona esses dados de acordo com as propriedades dos agentes respondentes da pesquisa assumindo um percurso de construção de um tipo muito específico de argumento/conhecimento, o conhecimento avaliativo, fortemente alinhavado aos quadros de valores dos(as) avaliadores(as). Dentre esses dados, verificamos que há distintas ligações com os valores (econômicos e culturais) a depender da fase em que se encontra o objeto de avaliação da política (desenho, implementação ou resultados). Cada fase, portanto, explicita um quadro de valores que é dependente das informações que reunimos acerca dos agentes relativas aos capitais (culturais, econômicos, sociais etc.), às práticas (em relação ao corpo, culturais, atividades sociais etc.) e às tomadas de posição (políticas, estéticas, morais etc.) deles.

Por isso, ressaltamos a importância de as pesquisas em políticas educacionais oferecerem visibilidade aos agentes escolares que, de modo geral, estão invisibilizados na elaboração de uma política quando ela sai de uma abstração, mas também não desconsiderarem o Estado, uma estrutura de poder, que está na condição de impor como políticas educacionais devem ser direcionadas na realidade escolar. Assim, assumimos nossa compreensão ética de que o Estado e os profissionais da avaliação não ganham centralidade em processos avaliativos, mas a posição dos agentes da escola que avaliam passando pelos documentos do Estado.

Parece que agora nossa compreensão teórica, metodológica e ética está bastante clara. Discutir essas questões é essencial para descolonizar os nossos próprios processos de desenho de avaliações mais aderentes ao contexto brasileiro, assim como podem contribuir para exercitar o plural debate no campo da avaliação, que ainda é muito enraizado em padrões hegemônicos. Trata-se de sair da visão cosmopolita de avaliação para ouvir sujeitos que historicamente são excluídos dos processos avaliativos respeitando sua posição social, cultural e territorial. O que desejamos é apresentar as posições e tomadas de posição de pessoas que vivem em lugares tão longínquos do país, como o da Amazônia paraense, diverso em sua natureza, mas também em seu território, povo, economia e cultura, que são afetados por políticas públicas elaboradas nacionalmente que pouco consideram essa diversidade. Por que não pensamos nesses territórios desiguais inseridos em uma diversidade que é socioeconômica e cultural? Como as avaliações a partir de suas práticas, teorias e metodologias podem contribuir para dar visibilidade a essas diferenças?

Esse esforço reflexivo é essencial porque possibilita outras vias importantes relacionadas às questões sociais, políticas e éticas, bem como às questões de participação e envolvimento sem deixar de considerar a cultura e a diversidade dos indivíduos quando se trata de marcadores como gênero, raça e classe, por exemplo. Além disso, permite a busca por caminhos metodológicos diversos alinhados a esse quadro normativo-valorativo que aponta para a problematização de uma diversidade de fatores existentes nas realidades em que os objetos são avaliados. Nesse processo, temos que compreender nosso próprio ponto de vista, tendo em conta que somos produtores de conhecimento engajados em uma causa social, ou melhor, em um projeto democrático de sociedade. Essa busca inclui se prevenir contra leituras não críticas da realidade para desvelar a finalidade do conhecimento avaliativo, que deve estar comprometido com as questões sociais com responsividade e como mecanismo democratizante.

Foi nesse sentido que buscamos pensar o objeto de estudo a partir de um espaço, que é repleto de relações marcadas pelas diversidades socioeconômicas e culturais, portanto, por desigualdades. Nele procuramos responder à questão: a partir de que valores o REANP foi desenhado pelos agentes políticos e incorporado pelos agentes escolares na rede estadual de ensino público do Pará e quais seus desdobramentos no contexto escolar? A partir dessa problemática, traçamos as estratégias de avaliação considerando as múltiplas posicionalidades implicadas em tal processo. Isso foi possível porque incorporamos um quadro valorativo que considerou a dimensão democratizadora do conhecimento e possibilitou a aplicação de um método, a ACM, que respeita a posição dos agentes em sua diversidade social, econômica e cultural e lhes dá visibilidade de acordo com a posição que assumem.

A descrição dos dados permitiu retomar as hipóteses iniciais: a) o REANP nasceu como um instrumento político e burocrático para atender interesses de classe via sistema escolar; b) a configuração do REANP ampliou desigualdades ligadas tanto às características sociais da população como à infraestrutura pública e educacional. As hipóteses baseiam-se, a priori, na primeira etapa da avaliação, que objetivou entender o contexto, em termos da configuração sociopolítica em que o REANP foi desenhado, identificar os agentes políticos responsáveis pela formulação e a lógica de intervenção da política, para conhecer os fundamentos que a embasaram. As primeiras evidências sugerem que o regime se mostrou estratégico ao se originar de disputas de poder no contexto político brasileiro e ser defendido pelo Governo do Pará, por meio da SEDUC/PA, como a alternativa mais viável para a garantia do direito à educação na pandemia da COVID-19, bem como por adotar uma concepção de educação excludente pensada por organismos sociais ligados a perfis economicistas e influenciados pela concepção de Estado neoliberal.

A posteriori, essas hipóteses foram confirmadas quando se analisou a incorporação da política no espaço educacional por meio da avaliação dos agentes escolares. As avaliações apontaram que a implementação da política ficou comprometida pela ausência de condições efetivas para que todos os alunos matriculados nas instituições públicas de ensino do Pará pudessem ter acesso às atividades pedagógicas não presenciais de modo igualitário. A ACM mostrou três formas de incorporação da política, que foram influenciadas por práticas pedagógicas orientadas ou não pela SEDUC/PA e influenciaram na maneira como esses agentes perceberam os desdobramentos da política na realidade educacional, assim como no juízo de valor atribuído por eles ao desenho dela. Essas diferenças foram dadas de acordo com questões socioeconômicas, culturais e territoriais dos respondentes da pesquisa.

Essa etapa, portanto, elucidou que a incorporação equitativa da política ficou comprometida porque os agentes escolares não tinham as mesmas condições econômicas (recursos materiais, financeiros, tecnológicos etc.) para terem acesso às aulas não presenciais. Ademais, careciam ainda de condições pedagógicas adequadas (currículo e projeto pedagógico) e recursos humanos (formação continuada, apoio técnico de equipes pedagógicas e de saúde etc.), bem como condições físicas e psicológicas (alunos e professores com saúde e capacidades cognitivas). Nesse sentido, entendemos que a Resolução CEE/PA nº 102/2020 estabelecida para orientar as escolas no período emergencial não considerou um aprofundado diagnóstico das condições de vida dos alunos, do seu contexto econômico, dos recursos tecnológicos que tinham posse e da capacidade técnica para utilizá-los para a efetiva mitigação ou equacionamento da problemática social identificada. Apenas tratou de indicar ações pedagógicas às instituições

escolares direcionando aos gestores e equipes técnico-pedagógicas a responsabilidade de manter as aulas em regime não presencial.

Outrossim, os demais documentos analisados, a saber: Resoluções CEE/PA nº 20/2021 e nº 131/2021, reforçaram essas orientações ao definir as diretrizes estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020, que orienta a elaboração do REANP e normas especiais para o ano letivo de 2021 e 2022. Dessa forma, parece que o objetivo central dessa política educacional foi a precarização e a fragilização da escola pública com o intuito de fortalecer a EaD em todos os níveis de ensino e enfraquecer a escolarização dos indivíduos mais pobres (Costa; Silva; Arrais Neto, 2021). Basta lembrar que a política educacional não trouxe uma proposta pedagógica adequada à situação para compreender essa dimensão. Além disso, as avaliações dos agentes escolares indicam que a ideia não foi suficiente para atender as necessidades pedagógicas de todos os alunos da rede pública estadual.

A proposta se apropria de discursos travestidos de democracia, pautados no tecnicismo, que despreza as relações afetivas professor-aluno e valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidades e habilidades dos indivíduos, ao manter as atividades escolares sem a presença de alunos e professores na escola a partir do preparo e envio de material para fins de integralização de dias letivos e horas aulas estabelecidos pela LDB. Portanto, na prática, ao introduzir esse modelo de ensino automatizado, o Estado substitui um modelo de ensino humanizado com conteúdos essenciais para uma educação propedêutica por uma formação flexível e precarizada.

Ao remover direitos e parâmetros pedagógicos de aprendizagem conquistados e assegurados pela LDB, o REANP funciona como um poderoso meio de exclusão social, já que os alunos remanescentes das escolas públicas e de famílias pobres residentes nos lugares mais longínquos do centro urbano tiveram ainda maior dificuldade para acompanhar as aulas. Dito de outra forma, o regime, que nasce com a ideia de não interromper o contato dos alunos com as atividades escolares por conta de as escolas estarem temporariamente fechadas, com as aulas suspensas e o calendário letivo paralisado assumindo o papel de assegurar o ano letivo afetado pela pandemia por meio do envio e registro das atividades pedagógicas não presenciais para fins de integralização das cargas horárias e dias letivos contabilizados pelas práticas remotas, acaba contribuindo, por meio da ação do sistema escolar, para ampliar desigualdades.

Portanto, ao introduzir essa política educacional na escola, o Estado agiu para agravar o aprofundamento das desigualdades estruturais da sociedade por meio de uma intensa precarização das instituições escolares, bem como por meio da fragilização do ensino e da aprendizagem, pois o estudante até teria acesso à educação no período em que as aulas

presenciais estavam suspensas devido à pandemia da COVID-19, contudo, esse acesso foi paliativo, haja vista que previu tão somente o preparo de material de estudo e aprendizagem de fácil acesso como uma forma de manter as atividades escolares sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares sem prever condições para a permanência dos estudantes na escola para que o direito à educação e a aprendizagem realmente fossem garantidos a todos os estudantes paraenses.

Compreendemos que o direito à educação é uma necessidade para todos na construção de uma sociedade solidária, justa e democrática. No entanto, nada justifica ele se materializar somente pela ideia da manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores na escola, pois a educação é um processo de construção coletiva e dialética que depende da interação humana (Gadotti, 2006). De outra forma, essa visão nos permite ilustrar que o direito à educação não está assegurado apenas como um direito legal da pessoa, ele vai além disso, inclui a formação do homem que vive em sociedade. Por isso, efetivar esse direito apenas pela ótica da manutenção das atividades escolares e do acesso a material de estudo é a negação desse direito pelo fato de que nega a educação como um direito e como um processo formativo que “atua diretamente na não capacidade de exigência do exercício dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais dos sujeitos, dificultando ainda mais a sua participação ativa e consciente na sociedade” (Fontoura, 2021, p. 1076).

Neste aspecto, a proposição do REANP segue em oposição à educação enquanto um direito social, como defendeu a SEDUC/PA, dado que o espaço educacional se desconfigurou e a ideia de educação adotada para garantir esse direito apresentou-se frágil ao seguir uma concepção que se limitou a manter as atividades escolares de modo não presencial. Ao nosso ver, apesar do REANP ser estabelecido com base no que é um direito universal dos cidadãos paraenses, como defendeu a SEDUC/PA, não foi eficiente para os tirar de uma situação de ausência, ao passo que, ao apenas conceber a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores na escola, configurou a política com a simples finalidade de garantir a cobertura da educação escolar sem, contudo, pensar no acesso, na permanência e na melhoria efetiva da aprendizagem e no processo formativo dos alunos.

Contraditoriamente, entendemos que, em tempo de “anormalidade”, é inadmissível aceitar que a educação seja ofertada nessas condições e sem um planejamento coletivo acerca dessa “nova” forma de educar, sem considerar as desigualdades de sobrevivência de nossos alunos das escolas públicas, as desigualdades do acesso ao ambiente digital e a qualidade do ensino, pois tudo isso é importante para garantir, de fato e de direito, o acesso à educação e a oportunidade de uma formação para todos os nossos estudantes das escolas públicas. Uma

educação como direito social exige um “processo de atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 211), porque, do contrário, ela perde seu sentido social e mascara desigualdades estruturais (Bourdieu, 2015).

Para perceber a dimensão dos aspectos omitidos, basta observar que os agentes escolares implementaram e avaliaram a política educacional de modo diferente, como demonstrou a ACM. Além disso, essas diferenças práticas e políticas estão atreladas à origem social do agente escolar dada pela condição econômica e cultural. Logo, podemos dizer que o sistema escolar mantém diferenças que de outro modo deveriam desaparecer. Ele age desde suas políticas até as suas avaliações para manter desigualdades entre aqueles que são oriundos de trajetórias pouco favoráveis ao êxito escolar e aqueles que são herdeiros de capital cultural que os primeiros não possuem. Sendo essas diferenças culturais inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, o sistema educacional tende a manter desigualdades sociais preexistentes (Bourdieu, 2011a).

Nesse sentido, entendemos que o REANP não só manteve desigualdades sociais como amplificou as que já existiam, uma vez que as avaliações permitem deduzir que a política se sustentou na crença de que não havia outra forma de ensino para ser aplicada naquele contexto. Ademais, inúmeros problemas foram atropelados para que a proposta fosse efetivada. Essas ausências caracterizaram o regime como uma proposta frágil e limitada para atender um público tão diverso econômica e culturalmente, tendo em vista que a ACM demonstrou diferenças práticas, mas também valorativas relacionadas às condições de vida dos agentes escolares. Dessa maneira, a familiaridade que esses agentes escolares têm com diferenças sociais os enquadra numa relação ordenada que os distingue conforme o modo como implementam e avaliam políticas educacionais, mas de acordo com questões sociais historicamente enfrentadas.

Portanto, se, por um lado, a escola precisava de um regimento que orientasse esse período atípico, do outro, ela carecia de condições materiais e conhecimentos culturais favoráveis que possibilitassem aos agentes escolares menos favorecidos manter as atividades escolares em regime não presencial não somente pelo envio de atividades, mas por meio de experiências educativas que realmente visassem à formação do estudante. Ademais, essas experiências necessitavam de saberes fundamentais que as orientassem e possibilitassem sua compreensão. Ao não oportunizar tais condições, o REANP exerce um papel tão importante na exclusão social, uma vez que reduzir a educação à ação de manutenção das atividades pedagógicas não presenciais pelo envio de atividades remotas para fins de integralização de

dias letivos e horas aulas não é suficiente para promover a formação dos estudantes de maneira equitativa.

De todo modo, as avaliações e os cruzamentos gerados pela ACM sugerem que, de maneira bastante singular, o REANP contribuiu para uma transposição das desigualdades entre as classes sociais (e entre raças) para o interior do sistema de ensino, uma vez que, analisando o espaço da política educacional, vimos que o regime favorece a segmentação das escolas, que se distinguem pelo modo como os agentes escolares incorporaram a política (segundo a norma ou não), ou seja, pelas práticas pedagógicas adotadas (número de atividades realizadas, com ou sem estrutura; adaptação do currículo ou não; formação pedagógica ou não), mas também pela visão que esses agentes têm da política (opinião de desdobramentos e juízo de valor atribuído).

Tal segmentação foi concretizada quando esses agentes implementam e avaliam políticas educacionais de acordo com diferenças sociais herdadas de outros espaços da vida social, que, no entanto, interferem nas suas tomadas de posição no espaço educacional. Por isso, de um lado, o regime foi bom para alguns indivíduos, especialmente para aqueles que tiveram condições materiais para desenvolver as aulas remotamente e, portanto, se comprometeram com a efetivação do regime buscando aperfeiçoamento, tiveram empenho das famílias no acompanhamento das atividades na forma remota. Do outro, foi razoável porque houve algumas falhas que precisavam ser melhoradas, todavia, aplicamos o regime com as condições que tínhamos tendo em vista ser a alternativa encontrada para o momento. E, por fim, foi ruim, houve muitas falhas que nos impediram de implementar o regime.

Todas as evidências corroboram para a defesa de que o REANP foi desenhado com um fim específico, atender interesses de classe, e que os indivíduos o implementaram e o avaliaram de acordo com disposições socialmente adquiridas e trazidas para esse espaço. Portanto, percebeu-se que, do desenho à avaliação da política, os indivíduos estão associados a leis sociais que envolvem agendas e interesses distintos relacionados a crenças, valores e percepções que são depositadas nas políticas públicas e disputadas por diferentes agentes desde quando uma política sai de seu processo de abstração. Observou-se que essas disputas não são isoladas do contexto social e político, uma vez que organismos sociais e o Estado agiram para impor uma política frágil e limitada em condições tão desiguais. A falsa autonomia se revela quando os agentes, individual ou coletivamente, se opõem contra o regime, porém não conseguem intervir para mudá-lo porque, na contramão, a ordem social era construída para favorecer outros interesses, econômicos, que direcionam a educação para o viés precarizado.

Ao ser estruturado dessa forma, o REANP se uniu a valores econômicos conservando e ampliando desigualdades, pois, como podemos verificar, os dados sugerem que as

modificações foram significativas para agravar problemas educacionais que já eram presentes nessa realidade. Isso ocorreu porque a política somente regulamentou um regime enfatizando a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares com base no preparo de material de estudo de fácil acesso e na utilização das tecnologias para integralizar cargas horárias e dias letivos estabelecidos na legislação educacional sem, contudo, possibilitar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como a garantia do direito à educação e à aprendizagem a todos os estudantes da rede pública estadual.

Diante de tudo isso, considerando o que entendemos por escola⁸⁶, educação⁸⁷, políticas educacionais⁸⁸, Estado⁸⁹, sociedade⁹⁰ e democracia⁹¹, nota-se que essa política acabou sendo uma ferramenta estratégica para efetivar o projeto de educação do capital econômico⁹², haja vista que reforçou estruturas de desigualdades sociais por meio da justificação do ER como a única possibilidade de substituição ao funcionamento das escolas durante o estado de calamidade pública. Entendemos que essa suposta alternativa é empobrecida e precarizada porque, sobretudo, não permitiu aos alunos a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como uma formação ao visar somente a manter as atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, limitando-se

⁸⁶ Compreendemos que a escola tem uma função social ativa, isto é, uma responsabilidade social. Assumimos, portanto, que ela tem um grande peso na construção da realidade social ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação. Para nós, o seu papel deveria ser socializar ao maior número de pessoas possível os saberes historicamente construídos no sentido de não reproduzir desigualdades culturais que somente ela poderia reduzir.

⁸⁷ Defendemos a concepção crítica de educação, que tem como proposta a interação entre conhecimentos e a realidade em que se vive e acredita na educação como uma ferramenta que ajuda na transformação social.

⁸⁸ Para nós, políticas educacionais estão vinculadas a estratégias de produção e reprodução social, ligadas a ideias e filosofias, que influenciam disputas entre as pessoas para atingir um fim, nem sempre coletivo. Assumimos que sua aplicabilidade deve ser comprometida com a coletividade e com justiça social. Adota-se a ideia de que políticas públicas são processos mais ou menos complexos, participados e articulados, já que normalmente se traduzem em ações destinadas a resolver problemas dos cidadãos e das sociedades num determinado domínio (Fernandes, 2018b).

⁸⁹ Apreendemos o Estado como uma estrutura de poder, que está na condição de impor, por meio do monopólio da violência física e simbólica (Bourdieu, 2014), como políticas educacionais devem ser direcionadas na realidade escolar. Entretanto, defendemos que ele deve ter uma função particular em nossas sociedades: distribuir o monopólio de capital, tanto material quanto simbólico, promovendo uma verdadeira integração social.

⁹⁰ Compreendemos a sociedade como um espaço social diverso (Bourdieu, 2011b), portanto, defendemos a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde os agentes sejam verdadeiramente livres para comandar as suas representações e as suas tomadas de posição.

⁹¹ Acreditamos nos valores públicos descritos na legislação brasileira, isto é, na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, que foram restituídos no contexto de democratização e institucionalização de direitos nos últimos trinta anos.

⁹² O Capital como um todo NÃO tem propriamente um projeto para a educação. No Brasil assistimos à execução do projeto de um setor do Capital, que se apropria da estrutura pública de ensino, proporcionando obviamente lucro imediato para empresas e grupos privados diretamente envolvidos no seu espólio, mas sobretudo adestrando e subjugando uma população “supérflua”, que poderia eventualmente fomentar as contradições entre Capital e Trabalho (Silva, 2023).

a orientar as instituições escolares a adotar ações pedagógicas e administrativas burocráticas com a finalidade de preparar e registrar atividades pedagógicas para a integralização da carga horária mínima anual estabelecida na LDB.

Desse modo, ao nosso ver, analisar a política educacional em questão perpassa por entender que a proposta se insere na consolidação de um projeto político, de cunho economicista e neoliberal, que cada vez mais “resulta na ameaça à educação pública e socialmente referenciada, bem como na necessidade de uma consciência crítica do esgotamento do sistema capitalista que devasta em nome do lucro” (Costa, 2020, p. 1). O REANP parece estar no centro dessas ideias, pois avança, por meio da Resolução CEE/PA nº 102/2020, na precarização da escola pública, retirando a instituição escolar como *locus* privilegiado da aprendizagem educacional e excluindo milhares de alunos do processo de escolarização, bem como permitindo a flexibilização do ensino e do trabalho docente em todas as modalidades e etapas da educação por meio ou não dos recursos tecnológicos.

Dessa forma, longe de ser uma alternativa, defendemos a tese de que o REANP foi uma escolha política elaborada pelos organismos de controle educacionais sobre a influência de pequenos grupos de poder que defendem ideais e interesses econômicos e implementada pelo Governo do Pará sobre a justificativa da garantia de direitos educacionais no contexto pandêmico. Isso porque todas essas análises fornecem evidências para a consideração de que o REANP não se apresentou como uma política educacional efetiva para mitigar ou equacionar o problema educacional paraense gerado pela pandemia, haja vista que contra o que está assegurado na legislação educacional brasileira, sem perder de vista os valores adotados nesta tese, o REANP estava alinhado a outros princípios, econômicos, que contribuem para legitimar desigualdades educacionais e sociais.

É nesse sentido que entendemos que o REANP funcionou, especialmente, para fins burocráticos, dado que partiu de uma ideia que regulamentou e descreveu uma política enfatizando a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares com base no preparo de material de estudo de fácil acesso e na utilização das tecnologias para integralizar cargas horárias e dias letivos estabelecidos na legislação educacional sem possibilitar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como a formação dos alunos.

Portanto, compreendemos que o contexto pandêmico oportunizou a implementação de ações antidemocráticas na educação substituindo conquistas históricas que fragilizaram o ensino e precarizaram a escola pública ao trocarem a relação presencial entre professores e alunos pela relação remota mediada ou não pelas tecnologias em todos os níveis de

escolarização. Essas ações parecem que favoreceram a intensificação da EaD na escola pública, a precarização e a fragilização do ensino abrindo mercado para que grandes empresas da área de tecnologia pudessem atuar no setor público⁹³.

Diante de tudo isso, compreendemos que avaliações de políticas e programas educacionais são instrumentos importantíssimos nesses espaços porque revelam que mesmo a intenção menos desinteressada pode contribuir com a constituição desse espaço pelo simples fato de que nele se dissolve uma relação que esconde uma pedagogia implícita pela qual o sistema educacional é utilizado para atingir determinado fim objetivo (Bourdieu, 2015). Portanto, nesse espaço, avaliações devem possibilitar discutir políticas educacionais para questionar a serviço de quem elas são pensadas e em que sentido estão direcionando a educação. Mas, para isso, devem estar relacionadas com a participação dos beneficiários, mesmo que nesse espaço eles assumam perspectivas diferentes. Pois, assim, poderemos ter uma avaliação abrangente, que pense a questão social e política do objeto em análise e, também, a importância dele para a promoção de justiça social.

Refletir para onde estão nos levando as políticas educacionais diante de tantos desamparos públicos, como o da pandemia, é essencial, pois chama atenção para a responsabilidade da avaliação no enfrentamento de crises em que se encontram as políticas públicas, especialmente, quando estão voltadas para a contenção de problemas públicos complexos em um contexto de crescimento político da ultradireita no país, como sugere Bouldosa (2020). As conclusões apontam, portanto, para a construção de uma agenda de pesquisa para a avaliação que promova a reflexividade como um estímulo para novos e necessários exercícios de posicionalidade por parte das avaliadoras e avaliadores como defende Bouldosa (2020). Esta convocação leva em consideração os resultados desta tese, mas também o contexto político em que a ultradireita tem ganhado força mundialmente dando ânimo ao que se tem chamado de era da pós-verdade, pois este contexto vem produzindo o esvaziamento dos

⁹³ Conforme Klein (2008), o capitalismo aproveita a chance de desastres naturais para alterar a legislação em prol de corporações. Segundo a autora, um evento traumático é a oportunidade para o Estado acabar com direitos democráticos e impor políticas radicais de “livre mercado” que enriquecem o 1% mais rico em detrimento dos mais pobres e da classe média. Tal tem sido o modus operandi do sistema para implementar a nova razão do mundo e exterminar os resquícios do Estado providência no imaginário social e no real. O relatório “Pobreza e Equidade no Brasil – Mirando o Futuro Após Duas Crises” faz abordagem analítica para estudar a situação da população brasileira diante de duas crises recentes. O relatório evidencia que a COVID-19 causou graves estragos no Brasil e em sua economia. Os dados mostram que os pobres e vulneráveis do Brasil sentiram mais duramente as consequências econômicas negativas da pandemia. A deterioração do mercado de trabalho diminuiu a renda domiciliar, com os 40% mais vulneráveis da população sendo os mais atingidos. A pandemia também gerou um alto custo para a acumulação de capital humano a longo prazo e ampliou a lacuna de desigualdade. Em novembro de 2020, 27,8% das crianças das regiões Norte e Nordeste, as mais pobres do país, não estavam matriculadas ou não tinham acesso às atividades escolares (The World Bank, 2022).

processos de construção de público, por meio do encorajamento do afeto público do desamparo, ao qual se ancora um conjunto pequeno, porém bem articulado, de valores antidemocráticos.

Defendemos, portanto, o papel da avaliação como resposta potencial e necessária aos movimentos de esvaziamento da dimensão política nos processos de gestão das políticas públicas, como propõe Boullosa (2020). Quando se assume essa posicionalidade, acreditamos ser possível contribuir com o avanço da sociedade, assim como com o combate da ultradireita e da racionalidade que lhe ancora, racional-positivista, os valores antidemocráticos que enfraquecem o sentido do que é público. As conclusões finais propõem uma agenda de pesquisa que amplie a reflexividade dos(as) avaliadores(as) e da avaliação como campo de estudos e práticas. A reflexividade permite expandir o campo para novos horizontes por meio do debate epistemológico-axiológico, mas também engaja os avaliadores a se posicionarem a respeito do que acreditam ser melhor para a sociedade. Por fim, possibilitam que haja reflexividade e tomada de posição a respeito das questões científicas e sociais considerando as diferenças e contradições que existem nesses espaços para produzir informações que contribuam com a promoção de mudanças sociais e políticas efetivas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. **Programa de Integração Nacional (PIN)**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-de-integracao-nacional-pin>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- ALMEIDA, R. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010.
- ALVES, F. A. da S. Coronavírus e conflito federativo: como a gestão da crise da pandemia afetou a relação entre a união e os entes federados, por meio do populismo autoritário, no contexto constitucional periférico do Brasil. **Confluências**, Niterói/RJ, v. 23, n. 3, p. 182-203, set./dez. 2021.
- ANDES. **Projeto do capital para a educação, volume 4: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 24 abr. 2021.
- ANTUNES, J. Análise do desenvolvimento temático de estudos relacionando educação e covid-19. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-21, 2022.
- BAHIA, L. *et al.* **A tragédia brasileira do coronavírus/covid-19: uma análise do desgoverno do governo federal, 2020-2021**. Documento entregue à Comissão Parlamentar de inquérito (CPI) da covid-19 do Senado Federal. Brasília, 28 abr. 2021.
- BATISTA, I. G. **Tecnologias digitais na educação: implicações do uso de dispositivos móveis nas escolas de ensino médio no município de Cametá/PA**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.
- BATISTA, I. G.; BRANDALISE, M. A. T. Política brasileira para o ensino remoto no contexto pandêmico: revisão sistemática de literatura (2020-2021). In: JORNADA VIRTUAL INTERNACIONAL EM PESQUISA CIENTÍFICA: CULTURA, SOCIEDADE E RELAÇÕES DE PODER, 7, 2023, Porto. **Anais [...]** Porto: Editora Cravo, 2023.
- BERTONCELO, E. **Construindo espaços relacionais com a análise de correspondências: aplicações nas ciências sociais**. Brasília: ENAP, 2022.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOFF, L. Conflitos no campo, suas causas e possíveis saídas. In: CANUTO, A.; LUZ, C. R. da S.; ANDRADE, T. V. P. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia: CPT Nacional-Brasil, 2016.

BOLSONARO, J. **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BORGES, L. **Seis governadores são investigados pela PF por fraudes na pandemia**. Veja, Brasil, 21 set. 2020, 15h35. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/seis-governadores-sao-investigados-pela-pf-por-fraudes-na-pandemiai>. Acesso em: 29 jan. 2024

BORGES, R. M. **Os alicerces da Avaliação Educacional no Brasil**: a elaboração teórica de intelectuais na década de 1980. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2017.

BORGES, R. M.; ROTHEN, J. C. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 24, n. 02, p. 412-433, jul. 2019.

BOULLOSA, R. F. *et al.* Por um antimanual de avaliação de políticas públicas. **Brasileira de Avaliação**, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2021.

BOULLOSA, R. F. Para onde tem nos levado a pandemia? Entre tantos desamparos públicos, precisamos também falar sobre avaliação em políticas públicas. **Revista NAU Social**, v. 11, n. 21, p. 427-442, 2020.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011a.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BOURDIEU, P. **A essência do neoliberalismo**. Tradução: Daniel Souza Pavan. A terra é redonda, 12/03/2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-essencia-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BOURDIEU, P. Esboços de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011b.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: cursos no Collège de France (1989-1992). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P. **Sociologia geral, vol. 1**: lutas de classificação – Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, P. **Sociologia geral, vol. 2**: *habitus* e campo – Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BRASIL. **Comitê Operativo de Emergência do MEC**. Portal do Ministério da Educação. Brasília, 18 junho 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/coe> Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento, de 18 de março de 2020j**. Dispõe sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da covid-19. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/20-03-2020-16-56-conselho-nacional-de-educacao-divulga-nota-de-esclarecimento-considerando-as-implicacoes-da-pandemia-do-coronavirus>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 57, 3 ago. 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 129, 9 jul. 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 32, 1 jun. 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020c. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, edição 237, 11 dez. 2020a.

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

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, 21 out. 1969, p. 8956. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **EM nº 00020/2020 MEC**. Brasília, 31 mar. 2020h. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Exm/Exm-MP-934-20.pdf Acesso em: 21 maio 2023.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ed. 27, seção 1, p. 1, 07 fev. 2020e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril 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**: Brasília, DF, edição extra, 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**. Brasília, 26 abr. 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. 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, Edição 24-A, Seção 1, 02 fev. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, edição 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020i. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 mai. 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020h.

BRASIL. **Territórios da cidadania**. Brasília, DF: MDA, 2008. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/ceazinepdf/3638408.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CARVALHO, C. S.; CRUZ, L. M.; COELHO, L. A. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **Revista Educação e Políticas em debates**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, set./dez. 2021.

CEPEDISA; CONECTAS. **Boletim nº 10**: direitos na pandemia - mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no Brasil. São Paulo, 2021.

CGI.BR. **92 milhões de brasileiros acessam a internet apenas pelo telefone celular, aponta TIC Domicílios 2022**. CGI.br, São Paulo, 16 maio 2023. Disponível em: <https://cgi.br/noticia/releases/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet- apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/> Acesso em: 19 maio 2023.

COSTA, C. L. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Revista Expedições**: Teoria da História e Historiografia, Morrinhos, v. 11, p. 1-15, jan./dez. 2020.

COSTA, E. M.; CARMO, E. D do. A escola pública no Marajó: resistência e luta por direitos frente à extrema desigualdade social e crise sanitária. In: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S.; GONÇALVES, M. E. S. (org.). **Diálogos críticos, volume 3**: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: Cadê a escola? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 57-87.

COSTA, R. M. P. da; SILVA, A. V. L. da; ARRAIS NETO, E. de A. Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-13, 2021.

CPT. **Conflitos no campo no Brasil 2022**. Goiânia: CPT Nacional, 2023.

CURRÍCULO LATTES. **Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo**. CNPQ, [s. l.], 02 maio 2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6652286587435605>. Acesso em: 23 maio 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUVAL, J. Analisar um espaço social. In: PAUGAM, S. (org.). **A pesquisa sociológica.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAED. **Nota Sobre O “Ensino Remoto”.** Campus do Tocantins/Cametá, 06 de maio de 2020, 16h38. Disponível em: <https://campuscameta.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias/422-nota-sobre-o-ensino-remoto>. Acesso em: 26 jan. 2024

FAPESPA. **Anuário Estatístico do Pará 2022.** 7. ed. Belém: FAPESPA, 2022c. Disponível em: <https://fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2022/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FAPESPA. **Mapa da Exclusão Social do Estado do Pará 2022.** Belém: FAPESPA, 2022b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FngYH5hWaD0k7uymHozoJ6MS7u-CbdBF/view>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FAPESPA. **Mapa de exclusão social do estado do Pará 2019.** Belém: FAPESPA, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/k8usyx24>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FAPESPA. **Mapa de exclusão social do estado do Pará 2021.** Belém: FAPESPA, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/dnraks6c>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FAPESPA. **Pará no Contexto Nacional 2022.** 7. ed. Belém: FAPESPA, 2022d. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/pcn2022/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FAPESPA. **Radar de Indicadores das Regiões de Integração 2022.** 7. ed. Belém: FAPESPA, 2022d. Disponível em: <https://fapespa.pa.gov.br/sistemas/radar2022/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com excel, SPSS e Stata.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FEE. **O parecer do CNE sobre a reorganização dos calendários escolares e a EAD no período da pandemia de Covid-19.** Belém, 30 de abril de 2020. Facebook: Ronaldo Marcos de Lima Araújo. Disponível em: <https://www.facebook.com/ronaldomarcos.araujo/videos/3398732703488260/?id=304481532981374>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 9-32, jan./mar. 2013.

FERNANDES, D. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018a. p. 49-67.

FERNANDES, D. Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 1, n. 23, p. 19-36, jan./abr., 2018b.

FERREIRA, A. B. L. Competência concorrente dos entes federativos para providências de saúde pública In: CEPEDISA; CONECTAS. **Direitos humanos na pandemia**: mapeamento e análise jurídica das normas jurídicas de resposta a covid-19 no Brasil - Boletim 11. São Paulo, fev. 2021.

FONTOURA, J. S. D. de A. A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares. **Revista Educação e Políticas em debates**, Uberlândia - MG, v. 10, n. 3, p. 1072-1089, set./dez. 2021.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

GLEZER, R. As razões e condições dos conflitos federativos na pandemia de Covid-19: coalizão partidária e desenho institucional. **Suprema**: Revista de Estudos Constitucionais, Brasília, v. 1, n. 2, p. 395-434, jul./dez. 2021.

GOULART, J. F. Pandemia e federalismo em tempos de barbáries. In: CEPEDISA; CONECTAS. **Direitos humanos na pandemia**: mapeamento e análise jurídica das normas jurídicas de resposta a covid-19 no Brasil - Boletim 11. São Paulo, fev. 2021.

GRENFELL, M. Uma reflexão sobre a teoria do campo (e dentro dela) na prática. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 2, p.195-217, maio/ago., 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HAGE, S. A.; SENA, I. P. F. de S. Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2021.

IBGE. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. 2022. Disponível em:

https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock. Acesso em: 19 abr. 2022.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101892>. Acesso em: 05 jun. 2023.

IDEC. **Acesso à internet na Região Norte do Brasil**. 2022. Disponível em: <https://idec.org.br/pesquisas-acesso-internet>. Acesso em: 22 maio 2023.

INEP. **Censo escolar 2020**: resultados do questionário resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acesso em: 05 jul. 2023.

INEP. **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid 19 no Brasil**. Brasília, 2022.

JANUZZI, P. de M. A implementação no centro da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, v. 2, n. 16, p. 64-81, jul./dez. 2019.

JANUZZI, P. de M. Avaliação de Programas Sociais em uma perspectiva sistêmica, plural e progressista: conceitos, tipologias e etapas. **Revista Aval**, v. 4, n. 18, p. 38-61, jul./dez. 2020.

JANUZZI, P. de M. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 36, p. 251-275, jan./jul. 2011.

JANUZZI, P. de M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.

JANUZZI, P. de M. Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: Três valores em disputa na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. **Desenvolvimento em debate**, v. 4, n. 1, p.117-142, 2016.

JANUZZI, P. de M. Sobre o conceito de políticas públicas. **Nexo**. 17 maio 2022. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2022/Sobre-o-conceito-de-pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas>. Acesso em: 26 ago. 2022.

JANUZZI, P. de M. Valores públicos e avaliação de políticas. **Nexo**. 19 abr. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2021/Valores-p%C3%ABlicos-e-a-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-pol%C3%ADticas>. Acesso em: 26 ago. 2022.

KAROLINE, A. **Professores são chamados a assembleia virtual para tratar de ensino remoto no Pará**. Jornal Folha do Progresso, 22 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.folhadoprogresso.com.br/professores-sao-chamados-a-assembleia-virtual-para-tratar-de-ensino-remoto-no-para/>. Acesso em: 26 jan. 2023.

KLEIN, N. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

KLÜGER, E. Análise de correspondência múltiplas: fundamentos, elaboração e interpretação. **BIB**, São Paulo, n. 86, p. 68-97, fev. 2008.

LABOISSIÈRE, P. OMS declara fim da emergência em saúde por covid-19. **Agência Brasil**. Brasília, 05 maio 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-05/oms-declara-fim-da-emergencia-em-saude-por-covid-19>. Acesso em: 05 maio 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE ROUX, B.; ROUANET, H. Interpreting axes in multiple corresponde analysis: metodo of the contributions of points and deviations. In: BLASIUS; GREENACRE. **Vizualization of categorial data**. Academic Press, 1998.

LEAL, V. **E a entrevistada de hoje do quadro "Personalidades Mocajubenses" é Fátima Bragal!** [s. l.], 29 fev. 2016. Disponível em: <http://blogdoviniciusleal.blogspot.com/2016/02/e-entrevistada-de-hoje-do-quadro.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2022.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MARINHO, D. S. de B.; PIMENTEL, G. S. R. Política educacional e o direito à educação: estudo da efetivação na rede pública municipal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1172–1188, 2021.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, A. do R. S. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, 2020.

MENEZES, C. **Governo do Pará suspende aulas presenciais**. Agência Pará. Belém, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/18460/governo-do-para-suspende-aulas-na-rede-estadual>. Acesso em: 10 maio 2023.

NUNES, L. **Em Londres, política socioambiental do Governo do Pará é destaque em conferência**. Agência Pará, 21 abr. 2023, 09h36. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/43145/em-londres-politica-socioambiental-do-governo-do-para-e-destaque-em-conferencia>. Acesso em: 26 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OPAS/OMS. Histórico da pandemia de COVID-19. **Portal OPAS/OMS**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 05 maio 2023.

PADINHA, A. da S. B.; PADINHA, M. R. Os grandes projetos na Amazônia e a negação do direito geral da personalidade e do princípio da dignidade da pessoa humana: o (contra)exemplo de Belo Monte. In: PADINHA, M. R. (org.). **Eguezam**: Cametá, Amazônia, Brasil. Cametá: Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA, 2017. p. 17-33

PARÁ. **Alunos sem aula?** No Pará, não! Belém, 26 mar. 2020e. Instagram: @seducpara. Acesso em: 29 maio 2023.

PARÁ. **As aulas estão suspensas até o dia 15 de abril.** Belém, 01 abr. 2020c. Instagram: @sedupara. Acesso em: 30 maio 2023.

PARÁ. **Aulas suspensas.** Belém, 17 mar. 2020f. Instagram: @seducpara. Acesso em: 10 maio 2023.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 102 de 19 de março de 2020a.** Estabelece o Regime Especial de aulas não presenciais de todo o Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 131 de 24 de junho de 2021b.** Promulga normas especiais para os anos letivos de 2021/2022 no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 14 ago. 2021.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 20 de 18 de janeiro de 2021a.** Define as diretrizes estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP nº 02/2020. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PARÁ. **Consulta das matrículas 2020.** Portal SEDUC – Consultas Escolas, 2020b. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?ano_letivo=2020. Acesso em: 05 dez. 2021.

PARÁ. **Consulta das matrículas 2021.** Portal SEDUC – Consultas Escolas, 2021. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?ano_letivo=2021. Acesso em: 05 dez. 2021.

PARÁ. **Decretamos a suspensão das aulas, mas manteremos a merenda escola.** Belém, 18 mar. 2020d. Instagram: @seducpara. Acesso em: 29 maio 2023.

PARÁ. Decreto de 5 de fevereiro de 2010. Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. **Diário Oficial**, Pará, 08 fev. 2010. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/1787>. Acesso em: 17 maio 2023.

PARÁ. Decreto nº 1.066, de 19 de junho de 2008. Dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial**, Belém, 20 jun. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ioepa.com.br/pages/2008/2008.06.20.DOE.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARÁ. **Decreto nº 1.066**, de 19 de junho de 2008. Dispõe sobre a regionalização do Estado do Pará e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. Disponível em: http://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/decreto_1066_2008.pdf. Acesso 01 jun. 2022.

PARÁ. **Lei nº 8.966**, de 30 de dezembro de 2019. Institui o Plano Plurianual do Estado do Pará, para o período de 2020-2023. Disponível em: <https://seplad.pa.gov.br/ppa-2020-2023/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

PARÁ. **Projeto #TodosEmCasaPelaEducação**. Belém, 13 maio 2020g. Instagram: @sedupara. Acesso em: 30 maio 2023.

PARÁ. **RIMA** - Relatório de Impacto Ambiental Ferrovia Paraense S.A. Terra, meio ambiente, 2017.

PARAGASSU, L. **Governadores reagem a ataques de Bolsonaro por crise da covid-19**. Uol, 01 mar. 2021, 12h30. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2021/03/01/governadores-reagem-a-ataques-de-bolsonaro-por-crise-da-covid-19.htm>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PEREIRA, E. A. D. Amazônia Tocantina: o território. In: OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, D. S.; SILVA, J. B. do C.; MENDES, O. da C. (org.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina**. Cametá, PA: UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2012.

PEROSA, G. S.; LEBARON, F.; LEITE, C. K. da S. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. *Pro-Posições*, v. 26, n. 2 (77), p. 99-118, maio/ago. 2015.

PIMENTEL, D. **Aulas nas redes pública e particular retornam a partir desta segunda-feira (1º)**. O Liberal. Belém, 31 jul. 2022. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/aulas-nas-redes-publica-e-particular-retornam-a-partir-desta-segunda-feira-1-1.568618#:~:text=As%20aulas%20da%20rede%20estadual,e%20preven%C3%A7%C3%A3o%20a%20covid%2D19>. Acesso em: 08 maio 2023.

PNUD/IPEA. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil** – IDHM e seus indicadores na UF Pará. [s. l.], 2022. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/uf/15#sec-saude>. Acesso em: 01 maio 2023.

PRAZERES, M. S. C. **O Programa Navega Pará como política pública de inclusão digital: implicações nas escolas públicas do Estado Pará**, 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016.

PROGRAMA DE GOVERNO. **Helder presente, cuidando da gente**: “coligação o Pará daqui pra frente”. 2018. Disponível em: <https://assets.lupa.news/426/4261967.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

RAÍZES DO ANANIN. **Elieth Braga mulher padrão 2011**. Blog Raízes do Ananin, Ananindeua, 3 jun. 2011. Disponível em: <http://raizesdoananin.blogspot.com/2011/06/elieth-braga-mulher-padrao-2011.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

ROUANET, H.; ACKERMAN, W.; LE ROUX, B. A análise geométrica de questionários: a lição de La Distinction de Bourdieu. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal, vol. XXV, 2005, p. 43-52.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-46, out., 2007.

SANTOS, J. de B. dos; BATISTA, M. D. M. B.; SANTOS, J. da S. A Pandemia e as “Atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça. In: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S.; GONÇALVES, M. E. S. (org.). **Diálogos críticos, volume 3**: EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico: Cadê a escola? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 124-155.

SANTOS, M. J. dos; CAMPOS, R. L. A Amazônia e o direito à existência de seus povos. In: CPT. [Comissão Pastoral da Terra]. **Atlas de conflitos socioterritoriais Pan-Amazônico**. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Andes-SN**, ano XXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SENNET, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SILVA, D. M. A.; OLIVEIRA, D. J. I. L. de. É preciso indignar-se e buscar alternativas de resistência e esperança. In: CPT. [Comissão Pastoral da Terra]. **Atlas de conflitos socioterritoriais Pan-Amazônico**. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2020.

SILVA, R. C. da. **O projeto do capital para a educação**: como enfrentá-lo. Adunicamp, 10/04/2023. Disponível em: <https://www.adunicamp.org.br/andes-sn/o-projeto-do-capital-para-a-educacao-como-enfrenta-lo/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SILVA, R. C. da. **O projeto do capital para a educação**: como enfrentá-lo. Adunicamp, 10/04/2023. Disponível em: <https://www.adunicamp.org.br/andes-sn/o-projeto-do-capital-para-a-educacao-como-enfrenta-lo/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SILVA, R. G. da C. A desamazonização da Amazônia: Conflitos agrários, violência e agrobandidagem. In: CPT. [Comissão Pastoral da Terra]. **Conflitos no campo Brasil 2021**. Pastoral da Terra, [s. l.], ano 46, n. 254, edição especial, 2021. p. 5.

SINTEPP. **Antecipação das férias**: posição SINTEPP. Belém, 15 abril 2020b. Facebook: SINTEPP. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=804030450120464>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SINTEPP. **Posição do SINTEPP em relação às aulas à distância**. Belém, 01 de abril de 2020a. Facebook: Sintepp. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=583649682361119>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SINTEPP. **SINTEPP reitera cobrança do Estado suspensão plena das atividades escolares e cobra do governo as cestas para os/as estudantes mais vulneráveis**. Belém, 24 março 2020d. Facebook: Sintepp. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1335864919944335>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SINTEPP. **Suspensão das aulas**. Belém, 19 mar. 2020c. Facebook: Sintepp. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=527868791461542>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

STUFFLEBEAM, D. Foundation models for 21st century program evaluation. *In*: Stufflebeam, D.; Madaus, G.; Kellaghan T. (Ed.). **Evaluation models**: Viewpoints on educational and human services evaluation. 2nd ed. Norwell: Kluwer, 2000. p.33-83.

THE WORLD BANK. **Brazil Poverty and Equity Assessment**: Looking Ahead of Two Crises. Washington D.C.: World Bank. 2022.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de Programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

**APÊNDICE A – QUADRO DE PUBLICAÇÕES DA REVISÃO DA LITERATURA
CONFORME TIPO DE PUBLICAÇÃO**

QUADRO DE PUBLICAÇÕES DA REVISÃO DA LITERATURA CONFORME TIPO DE PUBLICAÇÃO

TIPO	AUTORES / ANO DA PUBLICAÇÃO	QT.
DISSERTAÇÕES	Castro (2021); Silva (2021 ^a); Silva (2020b); Vizzoto (2021); Santos (2020); Avila (2021); Cazal (2021); Pereira (2021); Bona (2020); Vieira (2021); Sniecikowski (2021); Lorenzo (2020); Wolff (2020); Siqueira (2021); Gonzalez (2021) e Dias (2021).	16
LIVROS	Uchoa et. Al. (2020) e Affonso et. Al. (2021)	2
ARTIGOS	Kulikowski, Przytula, Sulkowski (2021); Zapata-Garibay et. al. (2021 ^a ; 2021b); Kieran e (2021); Silveira e Fontoura (2021) Almeida e Dalben (2020); Fettermann e Tamariz (2021); Charczuk (2020); Rebenko, Nikolenko e Doronina (2021); Carrillo e González (2021); Kiernan (2020); Qadir e Al-Fuqaha (2020); Loose e Ryan (2021); Valente et. al. (2020); Rondini, Duarte e Pedro (2020); Castro, Rodrigues e Ustra (2020); Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021); Farias e Silva (2021); Giordano, Vasconcelos, Gonçalves e Araújo (2021); Arruda e Nascimento (2021); Lucas e Moita (2020); Sales, Nonato e Cavalcante (2021); Veloso e Briccia (2021); Simm, Junior, Pinho e Nantes (2020); Souza et. al. (2020); Pinho et. al. (2020); Lemos; Barbosa e Monzato (2020); Rojas e Martinez (2020); Villa, Sepúlveda e Burgos (2020); Obianuju e Okeke-Uzodike (2021); Barros et. al. (2021); Cavalini et. al. (2021); Bernardo, Maia e Bridi (2020); Oliveira e Pereira Junior (2020); Araújo e Yannoulas (2020); Nepomuceno e Algebaile (2021); Monteiro e Souza (2020); Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021); Oliveira (2020); Jesus (2020); Vidal (2020); Sousa, Silva, Oliveira e Silva (2021); Soares e Colares (2020); Melo e Tomaz (2020); Zandavalli e Silva (2020); Varela e Santa (2021); Silva, Castro e Severo (2021); Saraiva, Traversini e Lockmann (2020); Sousa, Pinto e Fialho (2021); Santos, Lima e Sousa (2020); Sallaberry et. al. (2020); Santos, Silva e Belmonte (2021); Silva e Lima (2021); Jacques, Ouahabi e Lequeu (2020); Cipriani, Moreira e Corrêa (2020); Pimenta e Sousa (2021); Khan et. al. (2021); Silva e Silva (2021); Garcia e Garcia (2020); Barbosa, Garcia e Frota (2021); Nunes, Raic e Souza (2021); Sanchotene, Engers, Ruppenthal e Ilha (2021); Cruz, Coelho e Ferreira (2021); Silva e Missagia (2021); Alves, Martins e Moura (2021); Chaves Filho, Sun, Silva e Campos (2021); Silva e Peixoto (2020); Vitorassi (2021); Gonzaga (2020); Lunardi et. al (2021); Pletsch e Mendes (2020); Souza e Dainez (2020); Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020); Camizão, Conde e Victor (2021).	101
Total		119

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

**APÊNDICE B – QUADRO DE PUBLICAÇÕES DA REVISÃO DA LITERATURA
CONFORME CATEGORIAS E TEMAS DE PUBLICAÇÃO**

QUADRO DE PUBLICAÇÕES DA REVISÃO DA LITERATURA CONFORME CATEGORIAS E TEMAS DE PUBLICAÇÃO

(continua)

Categorias	Temáticas abordadas	Publicações	Quantidade	
			(Qt)	(%)
Trabalho docente no contexto da pandemia da COVID-19	Nesta categoria os textos abordam o tema trabalho docente na pandemia da COVID-19 e seus impactos na organização e realização do trabalho pedagógico, na saúde física e mental e na relação trabalho-família-vida pessoal. Os estudos evidenciam que o contexto pandêmico, ao introduzir de modo massivo tecnologias digitais nos processos de trabalho docente, flexibilizou a tarefa docente causando ainda mais intensificação e precarização	Affonso <i>et al.</i> (2021) Araújo e Yannoulas (2020) Barros <i>et al.</i> (2021) Bernardo, Maia e Bridi (2020) Cavalini <i>et al.</i> (2021) Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021) Jesus (2020) Lemos, Barbosa e Monzato (2020) Melo e Tomaz (2020) Monteiro e Souza (2020) Nepomuceno e Algebaile (2021) Obianuju e Okeke-Uzodike (2021) Oliveira (2020) Oliveira e Pereira Junior (2020) Pinho <i>et al.</i> (2020) Rojas e Martinez (2020) Sallaberry <i>et al.</i> (2020) Santos, Lima e Sousa (2020) Santos, Silva e Belmonte (2021) Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) Silva e Lima (2021) Silva, Castro e Severo (2021) Soares e Colares (2020) Sousa, Pinto e Fialho (2021) Sousa, Silva, Oliveira e Silva (2021) Souza <i>et al.</i> (2020) Varela e Santa (2021) Vidal (2020) Villa, Sepúlveda e Burgos (2020) Zandavalli e Silva (2020)	30	25%
Tecnologias, Recursos pedagógicos e práticas docentes em ambientes virtuais no ensino remoto	Nesta categoria os estudos analisam as experiências docentes durante o ensino remoto com um olhar para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, apontam a necessidade de sua ressignificação e promovem reflexões acerca dos limites, desafios e possibilidades do ensino mediado por ferramentas tecnológicas	Almeida e Dalben (2020) Arruda e Nascimento (2021) Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) Bona (2020) Carrillo e González (2021) Castro, Rodrigues e Ustra (2020) Cazal (2021); Charczuk (2020) Farias e Silva (2021) Fettermann e Tamariz (2021) Giordano <i>et al.</i> (2021) Kiernan (2020); Loose e Ryan (2021) Lucas e Moita (2020) Pereira (2021) Qadir e Al-Fuqaha (2020) Rebenko, Nikolenko e Doronina (2021) Rondini, Duarte e Pedro (2020) Sales, Nonato e Cavalcante (2021) Silva (2021) Simm <i>et al.</i> (2020) Sniecikovski (2021) Valente <i>et al.</i> (2020) Veloso e Briccia (2021) Vieira (2021)	25	21%

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

(continuação)

Categorias	Temáticas abordadas	Publicações	Quantidade	
			(Qt)	(%)
Mudanças do ensino presencial para o ensino remoto e seus efeitos/impactos/consequências na educação	Nesta categoria os trabalhos apresentam a transição do ensino presencial para o ensino remoto destacando os desafios para os professores, alunos e pais, assim como, os resultados desta transformação no ensino e na aprendizagem	Abumalloh <i>et al.</i> (2021) Avila (2021) Barber <i>et al.</i> (2021) Castro (2021) Costa (2021) Costa e Teixeira (2021) Fernandes, Machado, Alves e Vieira (2021) Herold e Chen (2020) Karaskose (2021) Kieran e Yvonne (2020) Klinko e Carvalho (2021) Kulikowski, Przytula e Sulkowski (2021) Kumar <i>et al.</i> (2021) Niz e Tezani (2021) Prazeres, Gil e Luz-Carvalho (2020) Santos (2020) Silva (2020) Sokolovskaya (2020) Stanislau <i>et al.</i> (2021) Vizzoto (2021) Zapata-Garibay <i>et al.</i> (2021 ^a) Zapata-Garibay <i>et al.</i> (2021b)	22	19%
Política Educacional, Ensino Remoto e o Direito à educação na pandemia da COVID-19	Nesta categoria os estudos discutem sobre a Política Educacional, o Ensino Remoto e o direito à educação durante a pandemia. Os trabalhos traçam um panorama sobre as políticas educacionais criadas e implementadas excepcionalmente devido a pandemia da COVID-19 focalizando a questão do direito à educação no Brasil	Arruda (2020) Campos, Leal e Junior (2021) Carvalho, Cruz e Coelho (2021) Castioni <i>et al.</i> (2021) Costa (2020) Costa, Silva, Arrais Neto e Araújo (2021) Garrido (2021) Hage e Sena (2021) Macedo (2021) Magalhães (2021) Mascarenhas e Franco (2020) Moreira, Nogueira, Santos e Leite (2021) Reis e Navarro (2021) Reuge <i>et al.</i> (2021) Silveira e Fontoura (2021) Uchoa <i>et al.</i> (2020)	16	13%
Percepções de docentes, alunos e pais sobre o ensino remoto	Nesta categoria os trabalhos refletem como professores, alunos e pais visualizam o ensino remoto	Alves, Martins e Moura (2021) Chaves Filho, Sun, Silva e Campos (2021) Dias (2021) Gonzaga (2020) Gonzalez (2021) Lunardi <i>et al.</i> (2021) Silva e Missagia (2021) Silva e Peixoto (2020) Vitorassi (2021)	09	8%

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

(conclusão)

Categorias	Temáticas abordadas	Publicações	Quantidade	
			(Qt)	(%)
Currículo e Avaliação no contexto da pandemia da COVID-19	Nesta categoria os textos discutem como os conteúdos pedagógicos e os modelos avaliativos foram repensados para atender o ensino remoto	Cipriani, Moreira e Corrêa (2020) Garcia e Garcia (2020) Jacques, Ouahabi e Lequeu (2020) Khan et. Al. (2021) Lorenzo (2020) Pimenta e Sousa (2021) Silva e Silva (2021) Wolff (2020)	07	7%
Formação docente no contexto da pandemia da COVID-19	Nesta categoria os estudos exploram a questão da formação docente frente as demandas do ensino remoto	Barbosa, Garcia e Frota (2021) Cruz, Coelho e Ferreira (2021) Nunes, Raic e Souza (2021) Sanchotene, Engers, Ruppenthal e Ilha (2021) Siqueira (2021)	05	4%
Educação especial e inclusiva no contexto da pandemia da COVID-19	Nesta categoria os trabalhos relatam a experiência do ensino remoto para atender crianças com necessidades especiais durante a pandemia da COVID-19	Camizão, Conde e Victor (2021) Pletsch e Mendes (2020) Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020) Souza e Dainez (2020)	04	3%
Total			119	100%

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

**APÊNDICE C – QUADRO DE PUBLICAÇÕES QUE ANALISAM A POLÍTICA DE
AULAS NÃO PRESENCIAIS NO BRASIL (2020-2021)**

QUADRO DE PUBLICAÇÕES QUE ANALISAM A POLÍTICA DE AULAS NÃO PRESENCIAIS NO BRASIL (2020-2021)

Título	Autor(a)	Tema central	Tipo de produção	Ano de publicação
Aspectos nefastos da pandemia da Covid-19 sobre a política de educação no Brasil	COSTA, Renata Maria Paiva da SILVA, Antônio Valricelio Linhares ARRAIS NETO, Enéas de Araújo	Política Educacional e/ou Ensino Remoto	Artigo	2021
A Pandemia e as “Atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD enquanto privilégio de classe e raça	SANTOS, Janeide Bispo dos BATISTA, Marize Damiana Moura SANTOS, Jean da Silva	Política Educacional e/ou Ensino Remoto	Capítulo de Livro	2020
Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal	COSTA, Cláudia Lúcia	Política Educacional e/ou Ensino Remoto	Artigo	2020
Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020	MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes FRANCO, Amelia do Rosário Santoro	Política Educacional e/ou Ensino Remoto	Artigo	2020
Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC	HAGE, Salomão Antônio SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza	Educação como direito fundamental na pandemia	Artigo	2021
Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública	MACEDO, Renata Mourão	Educação como direito fundamental na pandemia	Artigo	2021
A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares	FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila	Educação como direito fundamental na pandemia	Artigo	2021
A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da covid 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano	CARVALHO, Cosmerina de Souza CRUZ, Lilian Moreira COELHO, Livia Andrade	Educação como direito fundamental na pandemia	Artigo	2021
A escola pública no Marajó: resistência e luta por direitos frente à extrema desigualdade social e crise sanitária	COSTA, Eliane Miranda CARMO, Eunápio Dutra do	Educação como direito fundamental na pandemia	Capítulo de Livro	2020

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

A elaboração das questões foi realizada tendo em vista obter elementos que permitam analisar a Política de Regime Especial de aula não presenciais do Estado do Pará quanto aos fundamentos teóricos (concepções) que a embasaram, as orientações e a incorporação pela rede de ensino estadual do Pará, a partir da avaliação dos agentes escolares. Para isso, este questionário foi estruturado em 5 blocos de questões organizadas pelas seguintes categorias de análises: a) Definição do Regime Especial de aulas não presenciais; b) Atribuições às secretarias de educação e gestores; c) Planejamento e material didático; d) Integralização das 800 horas anuais; e) Retorno às atividades presenciais em 2021. Estas categorias foram definidas a priori de acordo com a leitura dos documentos que orientam o Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará, sendo eles:

- 1) Resolução nº 102/2020 – estabelece o Regime Especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema de Ensino do Pará;
- 2) Resolução nº 020/2021 – define as Diretrizes Estaduais orientadora para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP nº 2.

INDICADORES DE CAPITAL ECONÔMICO E SOCIAL

Nome: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Qual seu gênero?

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ LGBTQIA+

Qual sua cor?

☐ Preto ☐ Parda ☐ Branca

Qual sua idade?

- ☐ de 20 a 30 anos
☐ de 31 a 40 anos
☐ de 41 a 50 anos
☐ de 51 a 60 anos
☐ mais de 61 anos

Local de nascimento _____

Lugar de residência _____

Estado civil:

- ☐ solteiro
☐ casado
☐ união estável
☐ divorciado

☐ prefiro não responder

Quantos filhos você tem?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5 ou mais

☐ não tenho filhos

Qual nível de instrução do seu pai?

☐ ensino fundamental

☐ nível médio completo

☐ graduação

☐ especialização

☐ mestrado

☐ doutorado

Qual a profissão do seu pai?

Qual nível de instrução da sua mãe?

☐ ensino fundamental

☐ nível médio completo

☐ graduação

☐ especialização

☐ mestrado

☐ doutorado

Qual a profissão de sua mãe?

INDICADORES DE CAPITAL CULTURAL

Escola(s) onde trabalha: _____

Município _____

☐ Zona Rural

☐ Zona Urbana

Tipo de vínculo:

☐ efetivo

☐ temporário

Qual seu tempo de serviço na rede estadual de ensino?

☐ menos de 1 ano

☐ de 1 a 5 anos

- ☐ de 6 a 10 anos
☐ de 11 a 15 anos
☐ de 16 a 20 anos
☐ mais de 20 anos

Qual seu nível de instrução?

- ☐ nível médio
☐ graduação
☐ especialização
☐ mestrado
☐ doutorado

Qual sua profissão/formação?

Marque um X em qual URE você está lotado:

- | | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| ☐ URE 01 | ☐ URE 06 | ☐ URE 11 | ☐ URE 16 | ☐ URE 21 |
| ☐ URE 02 | ☐ URE 07 | ☐ URE 12 | ☐ URE 17 | ☐ URE 22 |
| ☐ URE 03 | ☐ URE 08 | ☐ URE 13 | ☐ URE 18 | |
| ☐ URE 04 | ☐ URE 09 | ☐ URE 14 | ☐ URE 19 | |
| ☐ URE 05 | ☐ URE 10 | ☐ URE 15 | ☐ URE 20 | |

BLOCO 1: Este bloco de perguntas tem em vista a obtenção de elementos que atendam a primeira categoria de análise – **Definição do Regime Especial de aulas não presenciais.**

Considerando as implicações da pandemia da COVID-19 nas atividades escolares, em 19 de março de 2020 o Governo do Estado do Pará, através da Comissão Estadual de Educação (CEE/PA), estabeleceu pela Resolução nº 102/2020 o **Regime Especial de aulas não presenciais** para orientar todas as unidades educacionais que integram o Sistema Estadual de Ensino enquanto perdura-se a pandemia da COVID-19 no estado do Pará.

1) Você teve conhecimento sobre a Resolução nº 102/2020 que orientou o Regime Especial de aulas não presenciais no Estado do Pará?

☐ Sim ☐ Não

Caso afirmativo, como você avalia as orientações desse documento?

- | | | |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|
| ☐ Excelente | ☐ Muito bom | ☐ Bom |
| ☐ Razoável | ☐ Insatisfatório | ☐ Desconheço |

2) O Regime Especial de aulas não presenciais, popularmente conhecido como Ensino Remoto, foi definido “essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares” (PARÁ, 2020). Na sua opinião, a definição dessa política educacional foi satisfatória para atender a demanda educacional no período da pandemia da COVID-19?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Excelente | ☐ Muito bom | ☐ Bom |
| ☐ Razoável | ☐ Insatisfatório | ☐ Desconheço |

Comente a resposta da pergunta anterior:

3) Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica entende-se “o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional” (PARÁ, 2021). Na sua opinião, essa definição foi satisfatória para atender a demanda educacional no período da pandemia da COVID-19?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Excelente | ☐ Muito bom | ☐ Bom |
| ☐ Razoável | ☐ Insatisfatório | ☐ Desconheço |

4) Como as atividades pedagógicas não presenciais foram incorporadas na sua escola? (pode assinalar mais de uma opção)

- ☐ por meio digitais (vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros)
- ☐ por meio de programas de TV ou rádio
- ☐ pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis
- ☐ pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos
- ☐ não houve atividades escolares na pandemia da COVID-19
- ☐ desconheço

5) Como você se adaptou as atividades pedagógicas não presenciais? (pode assinalar mais de uma opção)

- ☐ a SEDUC/PA e/ou da gestão escolar desenvolveu atividades de formação para o uso das tecnologias
- ☐ busquei ajuda de familiares
- ☐ estudei sozinho pesquisando em páginas gratuitas da internet (Google, YouTube, dentre outros)
- ☐ comprei cursos de formação para o uso das tecnologias
- ☐ não fez nada
- ☐ outros: _____

6) Para realizar as atividades pedagógicas não presenciais quais das atividades descritas abaixo você realizou? (pode assinalar mais de uma opção)

- ☐ deu aulas on-line ou offline
- ☐ planejei e elaborei material específico para cada etapa e modalidade de ensino, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico;

- ☐ fez guias de orientação das rotinas de atividades e/ou relatórios de acompanhamento da evolução das atividades propostas;
- ☐ deu plantão pedagógico on-line para atender pais e/ou alunos
- ☐ deu plantão pedagógico presencial para atender pais e/ou alunos
- ☐ realizou visitas em domicílio aos alunos
- ☐ organizou avaliações dos conteúdos ministrados durante o Regime Especial de aulas não presenciais
- ☐ registrou as atividades realizadas em Regime Especial de aulas não presenciais para fins de certificação dos alunos, assim como comprovação dos estudos efetivamente realizados.
- ☐ Outras: _____

7) As condições materiais (acesso à internet, computadores, tablet ou smartphone, manuseio de plataforma google classroom e TICs diversas, ambiente de trabalho e ambiente de estudo) para desenvolver as atividades pedagógicas não presenciais atendiam suas necessidades?

- ☐ Sim, eram excelentes
- ☐ Em parte, pois houve momentos em que a tecnologia me deixou na mão
- ☐ Não, eram tecnologias ultrapassadas
- ☐ Prefiro não responder

8) No período das atividades pedagógicas não presenciais você recebeu auxílio financeiro do Estado para arcar com as despesas de materiais (acesso à internet, computadores, tablet ou smartphone, manuseio de plataforma Google Classroom e TICs diversas, ambiente de trabalho e ambiente de estudo)?

- ☐ Sim ☐ Não

9) Na sua opinião, as atividades pedagógicas não presenciais trouxeram desdobramentos ao contexto escolar?

- ☐ Sim ☐ Não

Caso afirmativo, quais?

10) Na sua opinião, as atividades pedagógicas não presenciais trouxeram desdobramentos ao trabalho docente?

- ☐ Sim ☐ Não

Caso afirmativo, quais?

11) Na sua opinião, as atividades pedagógicas não presenciais trouxeram desdobramentos a aprendizagem dos alunos?

- ☐ Sim ☐ Não

Caso afirmativo, quais?

12) Na sua opinião, houve transformações no contexto escolar a partir da implementação do Regime Especial de aulas não presenciais em relação ao ensino presencial?

☐ Sim ☐ Não ☐ Desconheço

Comente a resposta da pergunta anterior:

13) Conforme a Resolução nº 20/2021, a realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas. Na sua opinião, as atividades pedagógicas não presenciais foram satisfatórias para cumprir essa orientação?

☐ Excelente ☐ Muito bom ☐ Bom
☐ Razoável ☐ Insatisfatório ☐ Desconheço

Comente a resposta da pergunta anterior:

14) Para fins de cumprimento da carga horária obrigatória, as atividades pedagógicas não presenciais deveriam cumprir:

I- publicidade do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais;

II- previsão de alternativas para a garantia de atendimento dos objetivos de aprendizagem para estudantes e/ou instituições escolares que tenham dificuldades de realização de atividades não presenciais de ensino;

III- realização de processo destinado à formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias a serem empregadas nas atividades não presenciais;

IV- realização de processo de orientação aos estudantes e suas famílias sobre a utilização das metodologias a serem empregadas nas atividades não presenciais.

Na sua opinião, essa orientação foi satisfatória para atender a demanda educacional no período pandêmico?

☐ Excelente ☐ Muito bom ☐ Bom
☐ Razoável ☐ Insatisfatório ☐ Desconheço

BLOCO 2: Este bloco de perguntas tem em vista a obtenção de elementos que atendam a segunda categoria de análise – **Atribuições às secretarias de educação e gestores.**

15) No que confere a execução do Regime Especial de aulas não presenciais a Resolução nº 102/2020 orientou aos gestores:

- I. planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período pandêmico;
- II. preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico;
- III. zelar pelo registro de frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução das atividades propostas;
- IV. organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o Regime Especial de aulas não presenciais;
- V. registrar as atividades realizadas em Regime Especial de aulas não presenciais para fins de certificação dos alunos, assim como comprovação dos estudos efetivamente realizados.

Na sua opinião, essa orientação foi satisfatória para atender a demanda educacional no período da pandemia da COVID-19?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Excelente | ☐ Muito bom | ☐ Bom |
| ☐ Razoável | ☐ Insatisfatório | ☐ Desconheço |

Como a gestão da sua escola realizou essas atividades?

16) Conforme a Resolução nº 20/2021, a direção da instituição escolar, durante o período de isolamento, deveria realizar monitoramento e verificar se as atividades não presenciais foram recebidas ou não pelos estudantes. Como você avalia essa orientação?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Excelente | ☐ Muito bom | ☐ Bom |
| ☐ Razoável | ☐ Insatisfatório | ☐ Desconheço |

Comente a resposta anterior:

17) Conforme a Resolução nº 20/2021, coube as Secretarias de Educação e gestores escolares oferecer programa visando a formação da equipe escolar e professores para as atividades não presenciais e uso de métodos inovadores e tecnologia. Na sua opinião, essa orientação foi garantida?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Excelente | ☐ Muito bom | ☐ Bom |
| ☐ Razoável | ☐ Insatisfatório | ☐ Desconheço |

BLOCO 3: Este bloco de perguntas tem em vista a obtenção de elementos que atendam a terceira categoria de análise – **Planejamento e material didático.**

18) Sobre o planejamento e o material didático adotados durante o Regime Especial de aulas não presenciais, a Resolução nº 102/2020 orientou que deveriam estar em conformidade com o Projeto Pedagógico da rede de ensino e refletir os conteúdos já programados para o período. Na sua opinião, essa orientação foi satisfatória para atender a demanda educacional no período da pandemia da COVID-19?

- ☐ Excelente ☐ Muito bom ☐ Bom
☐ Razoável ☐ Insatisfatório ☐ Desconheço

19) Como essa orientação foi incorporada na escola?

- ☐ realizamos o Projeto Pedagógico da escola de modo coletivo adequando os conteúdos a realidade remota
☐ recebemos da rede de ensino o Projeto Pedagógico, bem como a proposta de conteúdo a ser abordada no Regime especial de aulas não presenciais e IMPLEMENTAMOS na escola
☐ recebemos da rede de ensino o Projeto Pedagógico, bem como a proposta de conteúdo a serem abordados no Regime especial de aulas não presenciais, mas ADEQUAMOS a realidade da escola
☐ não tivemos orientação e planejamento
☐ desconheço

20) Na sua opinião, as redes de ensino tiveram autonomia para normatizar a reorganização dos calendários e replanejamento curricular?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Desconheço

21) A Resolução nº 020/2021 orientou que a reorganização dos calendários e replanejamento curricular das escolas deveriam:

- I- assegurar formas de alcance por todos os estudantes das competências e objetivos de aprendizagem;
 II- possibilitar o retorno gradual das atividades com presença física dos estudantes e profissionais da educação na unidade de ensino;
 III- prever, na reposição de carga horária presencial, períodos de intervalos para recuperação física e mental de professores e estudantes;
 IV- prever o direito de guarda dos dias em que seja vedada atividades no exercício da liberdade de consciência e de crença;
 V- organizar registro detalhado das atividades não presenciais desenvolvidas em cada instituição escolar;
 VI- organizar processo próprio de avaliação formativa ou diagnóstica dos estudantes.

Na sua opinião, na reorganização dos calendários e replanejamento curricular da sua escola esses direitos foram assegurados?

- ☐ Sim, todos os direitos foram assegurados
☐ Em parte, apenas parte destes direitos foram assegurados
☐ Não, nenhum direito foi assegurado
☐ Desconheço

BLOCO 4: Este bloco de perguntas tem em vista a obtenção de elementos que atendam a terceira categoria de análise – **Integralização das 800 horas anuais.**

22) Conforme a Resolução nº 102/2020, o Regime Especial de aulas não presenciais foi adotado pelas unidades educacionais como medida de integralização das 800 horas anuais mínimas prevista na legislação educacional brasileira. Na sua opinião, essa finalidade foi satisfatória para atender a demanda educacional no período pandêmico?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Excelente | ☐ Muito bom | ☐ Bom |
| ☐ Razoável | ☐ Insatisfatório | ☐ Desconheço |

Comente a resposta anterior:

23) A Resolução nº 020/2021 orientou que a integralização da carga horária mínima do ano letivo de 2020 fosse efetivada no ano subsequente (2021), por meio de ação de um continuum de 2 séries ou anos escolares contínuos, respeitando a reposição da carga horária de modo presencial e o cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais. Explique como ocorreu a integralização da carga horária mínima relativa aos anos letivos 2020-2021 na sua escola e como você se adaptou a essa orientação?

24) Com relação a integralização da carga horária mínima relativa aos anos letivos 2020-2021 quais transformações você observou no contexto escolar?

BLOCO 5: Este bloco de perguntas tem em vista a obtenção de elementos que atendam a terceira categoria de análise – **Retorno às atividades presenciais em 2021.**

De acordo com a Resolução nº 020/2021, o Sistema Estadual de Ensino do Pará a SEDUC/PA e as instituições escolares deveriam definir o calendário de retorno às atividades presenciais em 2021 após observar o mapeamento dos níveis riscos regionais, as determinações sanitárias locais e os protocolos produzidos pelas autoridades competentes.

25) Na sua opinião, para o retorno gradual das atividades presenciais na sua escola essa orientação foi satisfatória?

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Excelente | ☐ Muito bom | ☐ Bom |
| ☐ Razoável | ☐ Insatisfatório | ☐ Desconheço |

26) Dos protocolos abaixo, indique quais foram considerados para o retorno das atividades presenciais na sua escola (pode assinalar mais de uma opção):

- ☐ mapeamento dos níveis riscos regionais

- ☐ determinações sanitárias locais
- ☐ protocolos produzidos pelas autoridades competentes
- ☐ observando regras de gestão, higiene e de distanciamento físico de estudantes, de funcionários e profissionais da educação, com escalonamento de horários de entrada e saída para evitar aglomerações.
- ☐ número limitado de alunos em cada sala de aula
- ☐ os protocolos não foram atendidos
- ☐ desconheço

27) Marque como ocorreu o retorno gradual das atividades presenciais em sua escola?

- ☐ coube a SEDUC/PA e as instituições escolares a responsabilidade de definir medidas de retorno as aulas e oferecer atividades não presenciais e/ou de ensino flexível híbrido no retorno gradual as aulas presenciais
- ☐ foi realizado planejamento e reorganização dos ambientes de aprendizagem, comportando tecnologias disponíveis para o atendimento do disposto nos currículos
- ☐ foram realizadas atividades on-line síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica
- ☐ foram realizadas atividades de avaliação on-line ou por meio de material impresso entregue desde o período de suspensão das aulas
- ☐ foram utilizadas mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram, dentre outros) para estimular e orientar os estudos, pesquisa e projetos que podem ser computados no calendário e integrar o replanejamento curricular
- ☐ foi assegurado a igualdade de condições para o acesso e a permanência escolar
- ☐ os pais ou responsáveis tiveram a opção pela permanência do estudante em atividade não presencial

28) Houve consulta a equipe escolar sobre o retorno gradual as aulas presenciais e como ele deveria ser realizado?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Desconheço

29) Complemente suas respostas com críticas, sugestões ou elogios sobre a Política de Regime Especial de aulas não presenciais.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário a participar da pesquisa “*Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará (2020-2021): definição e avaliação de política educacional pelos agentes políticos e escolares*”. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem como pesquisadora responsável, a doutoranda Ilda Gonçalves Batista, sob orientação da Prof. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise. Neste estudo buscamos analisar a Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará quanto aos fundamentos teóricos (concepções) que a embasaram, as orientações e a incorporação pela rede de ensino estadual do Pará, a partir da avaliação dos agentes escolares, no período 2020 a 2021. Para isso, você foi selecionado por ter participado da implementação da Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará, entre 2020 e 2021, e a sua participação é fundamental para esta pesquisa.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): análise de documentos que orientaram o Regime Especial de aulas não presenciais (2020-2021) e questionários online, com questões abertas, fechadas ou mistas, enviadas via Google Forms.

Este estudo apresenta riscos leves aos participantes, como: vergonha em participar da pesquisa; medo de ter seus dados expostos; cansaço e disponibilidade de tempo para responder ao instrumento de pesquisa; desconforto emocional por se tratar de uma participação em pesquisa que interroga os participantes sobre um fenômeno social que pode relembrar momentos delicados vividos durante o período da Pandemia da COVID-19; desconforto relacionado a incompatibilidade de visões de mundo entre pesquisadora e os participantes. Caso haja algum tipo de constrangimento ou dano emocional e psicológico, você poderá parar de responder as perguntas imediatamente.

Para participar deste estudo, basta continuar a responder este formulário, em que declara a ciência dos objetivos da pesquisa e da possibilidade de utilizar o que for respondido no questionário, somente para fins de pesquisa, sem que haja qualquer forma de difamação ou exposição vexatória.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento estará com a pesquisadora responsável e será enviado juntamente com o convite para responder o questionário.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via devidamente assinada deste TCLE será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Ponta Grossa e outra será fornecida a você.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Informados meu nome completo e documento de identificação no início do questionário online, declaro que fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma via devidamente assinada deste termo no meu endereço eletrônico, me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e Ética no Uso de Animais da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Endereço: Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas. Bloco da Reitoria – Sala 22 – Campus Universitário

CEP: 84030-900

Cidade: Ponta Grossa – PR

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Fone: (42) 3220-3282

Pesquisadora responsável:

Ilda Gonçalves Batista.

Telefone: (91) 99248-3947

E-mail: ildagoncalves92@yahoo.com.br

Orientadora:

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Telefone: (42) 99944-0144

E-mail: marybrandalise@uol.com.br

**APÊNDICE F – TERMO COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO E MANUSEIO DE
DADOS**

TERMO COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO E MANUSEIO DE DADOS (TCUD)

Eu, Ilda Gonçalves Batista, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pesquisadora do projeto de pesquisa intitulado “Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará (2020-2021): definição e avaliação de política educacional pelos agentes políticos e escolares”, declaro, para os devidos fins, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Também declaro conhecimento dos princípios gerais de padrões éticos definidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para orientar as pesquisas em Educação.

Comprometo-me com a utilização dos dados, que serão manuseados somente após receber a aprovação do sistema CEP-CONEP e da instituição coparticipante da pesquisa, assim como a manter a confidencialidade e sigilo dos dados, a privacidade de seus conteúdos, mantendo a integridade moral e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas. Não repassaremos os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na pesquisa.

Também nos comprometemos com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida. Qualquer outra pesquisa, em que necessitemos coletar informações, será submetida para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados obtidos na pesquisa documental serão guardados de forma sigilosa, segura, confidencial e privada, por cinco anos, e depois serão destruídos.

Ao publicar os resultados da pesquisa, manteremos o anonimato das pessoas cujos dados foram pesquisados.

Ponta Grossa, 07 de julho de 2022.

Ilda Gonçalves Batista
Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE G – TABELAS DE OBSERVAÇÕES E CRUZAMENTOS SIMPLES
PARA VERIFICAÇÃO DA ACM**

TABELAS DE OBSERVAÇÕES E CRUZAMENTOS SIMPLES PARA VERIFICAÇÃO DA ACM

1) Quais agentes escolares incorporaram a política educacional de acordo com as orientações da Resolução CEE/PA nº 102/2020? e quais não?

Tabela 01 – Tabela de contingência para agentes versus incorporação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Agentes versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
Gestor(a)	22	20	2	46	28,85	16,05	1,08	-6,8	3,95	0,92	-1,6	0,97	0,78
Coordenador(a)	8	2	0	10	6,27	3,5	0,23	1,73	-1,5	-0,23	0,47	-0,64	-0,23
Professor(a)	76	37	2	113	70,87	39,44	2,67	5,13	-2,44	-0,67	0,37	-0,79	0,16
Total	106	59	4	169	-			-			$\chi^2 = -0,51$		

Nota: χ^2 para 4 graus de liberdade⁹⁴; χ^2 crítico = 0,711⁹⁵. Assim, temos que: χ^2 calculado (-0,51) é < χ^2 crítico (0,711). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é menor que seu valor crítico podemos aceitar que a hipótese é nula para as duas variáveis e dizer que elas se associam de modo aleatório, ou seja, não existe associação significativa estatisticamente entre elas. Portanto, podemos excluir essa hipótese da análise.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

2) Quais atividades pedagógicas não presenciais foram usadas na incorporação do REANP?

Tabela 02 – Tabela de contingência para nº de atividades versus incorporação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Nº de atividades versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
alto (5-7)	32	4	0	37	16,9	12,9	0,9	15,1	-8,9	-0,9	13,14	-6,14	-0,9
intermediário (3-4)	48	20	1	69	42,2	24	1,6	5,8	-4	-0,6	0,79	-0,66	-0,22
baixo (0-2)	26	35	3	63	35,5	21,9	1,5	-9,5	13,1	1,5	-2,54	7,8	1,5
Total	106	59	4	169	-			-			$\chi^2 = 12,77$		

Nota: χ^2 para 4 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,711. Assim, temos que: χ^2 calculado (12,77) é > χ^2 crítico (0,711). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas, o que significa que a distribuição das frequências das categorias de uma variável segundo as categorias da outra não será aleatória, há um padrão de dependência entre elas ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 03 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Nº de atividades versus Incorporação	Resíduos padronizados			Resíduos padronizados ajustados		
	norma	EP	NI	norma	EP	NI
alto (5-7)	27,8	0,4	-0,94	50,7	0,56	-1,07
intermediário (3-4)	41,5	15,1	-0,26	86,9	23,9	-0,33
baixo (0-2)	20	30,3	1,7	40,8	46,9	2,16

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados, que revelam segundo o excesso ou a falta de ocorrências da combinação entre as categorias a existência de um padrão de dependência entre ambas, permite caracterizar que o perfil “norma” se associa fortemente ao uso “intermediário” de atividades e o perfil implementou “EP” ao “baixo” uso.

Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

⁹⁴ Para 4 graus de liberdade, já que (I-1) x (J-1) = (3-1) x (3-1) = 2x2 = 4, em que I possui X categorias de uma primeira variável e J de uma segunda.

⁹⁵ Com base no valor de referência da distribuição do qui-quadrado (χ^2) crítico para 4 graus de liberdade e para o nível de significância 0,95%, conforme está disponível em: FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017. p. 1149.

3) Como os agentes tiveram que se adaptar e adaptar a proposta pedagógica ao REANP?

Tabela 04 – Tabela de contingência para adaptação versus adequação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Adaptação versus Adequação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	adeq	imple	não	Total	adeq	imple	não	adeq	imple	não	adeq	imple	não
forms	87	3	6	96	74,4	5,11	16,5	12,6	-2,11	-10,5	2,13	-0,87	-6,68
aju-soz	39	4	20	63	48,8	3,3	10,8	-9,8	0,7	9,2	-1,96	0,14	7,83
ñ-forms	5	2	3	10	7,7	0,5	1,8	-2,7	1,5	1,2	-0,94	4,5	0,8
Total	131	9	29	169							$\chi^2 = 4,95$		

Nota: χ^2 para 4 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,711. Assim, temos que: χ^2 calculado (4,95) é $>$ χ^2 crítico (0,711). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas, ou seja, há um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 05 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Adaptação versus Adequação	Resíduos padronizados			Resíduos padronizados ajustados		
	adeq	imple	não	adeq	imple	não
forms	78,34	0,73	1,93	247,73	1,14	3,21
aju-soz	32,01	2,18	16,7	85,55	1,79	23,15
ñ-forms	2,22	2,12	8,65	4,84	2,23	9,79

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que as categorias “forms” e “aju-soz” se associam muito fortemente a categoria “adeq”, em menor escala a categoria “aju-soz” e “ñ-forms” se associa a “não” adequação.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

4) Quais agentes tiveram condições materiais e financeiras para implementar o REANP?

Tabela 06 – Tabela de contingência para condições materiais e financeiras versus incorporação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Instrumentos versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
inst-sim	9	6	0	15	9,4	5,2	0,35	-0,4	0,8	-0,35	-0,01	0,12	-0,35
inst-EP	88	36	1	125	78,4	43,6	2,95	9,6	-10,6	-1,95	1,17	-2,57	-1,28
inst-não	9	17	3	29	18,18	10,12	0,68	-9,18	6,88	2,32	-4,63	0,67	7,91
Total	106	59	4	169							$\chi^2 = -0,18$		

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (-0,18) é $<$ χ^2 crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é menor que seu valor crítico podemos aceitar que a hipótese é nula para as duas variáveis e dizer que elas se associam de modo aleatório, ou seja, não existe associação significativa estatisticamente entre elas. Portanto, podemos excluir essa hipótese da análise.

Recursos versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
RF-sim	6	3	0	9	5,64	3,14	0,21	0,36	-0,14	-0,21	0,02	0	-0,21
RF-não	100	56	4	160	100,3	55,85	3,78	-0,3	0,15	0,22	0	0	0,01
Total	106	59	4	169							$\chi^2 = 1,03$		

Nota: χ^2 para 4 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,711. Assim, temos que: χ^2 calculado (1,03) é $>$ χ^2 crítico (0,711). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 07 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Instrumentos versus Incorporação	Resíduos padronizados			Resíduos padronizados ajustados		
	norma	EP	NI	norma	EP	NI
inst-sim	5,93	3,71	-0,59	10,32	4,83	-0,62
inst-EP	79,1	29,37	-0,71	263,6	73,42	-1,42
inst-não	4,73	13,81	2,17	8,63	34,52	2,44

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a categoria “inst-EP” se associa muito fortemente a categoria “norma” e em menor proporção a categoria “EP” enquanto “inst-não” se associa a categoria “EP”. Portanto, temos que as categorias da variável condições materiais se associam fortemente as categorias de incorporação do REANP, pois os testes estatísticos evidenciaram que os recursos financeiros associam-se aleatoriamente a incorporação, não impactando no padrão de resposta dos agentes escolares.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

5) Quais agentes apontaram que o REANP trouxe desdobramentos? e quais disseram que não?

Tabela 08 – Tabela de contingência para condições materiais e financeiras versus incorporação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Agentes versus Desdobramentos	Valores absolutos			Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	NI	desd+	desd-	NI	desd+	desd-	NI
Diretor(a)	42	2	44	37,2	6,76	0,9	4,8	-4,76	-0,9	0,61	-0,7	-0,9
Coordenador(a)	8	2	10	8,46	1,53	1,6	-0,46	0,47	-0,6	-0,02	0,14	-0,22
Professor (a)	93	22	115	97,3	17,69	1,5	-4,3	4,31	1,5	-0,19	1,05	1,5
Total	143	26	169									$\chi^2 = 0,89$

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (0,89) $>$ χ^2 crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 09 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Agentes versus Desdobramentos	Resíduos padronizados		Resíduos padronizados ajustados	
	desd+	desd-	desd+	desd-
Diretor(a)	35,9	-0,58	103,6	-0,73
Coordenador(a)	5,09	0,76	13,14	0,84
Professor (a)	83,13	17,79	371,7	32,4

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a categoria “professor(a)” se associa fortemente a categoria “desd+” e em menor proporção a “desd-”.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

6) Esses desdobramentos estão associados a forma de incorporação ou a condições materiais/financeiras? ou, diferentemente, a tomada de posição dos agentes escolares quando da incorporação do REANP?

Tabela 10 – Tabela de contingência para desdobramentos versus incorporação, condições materiais e financeiras, adequação e adaptação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Desdobramentos versus Incorporação	Valores absolutos			Frequências absolutas		Resíduos		Valores de χ^2	
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	desd+	desd-	desd+	desd-
Norma	91	15	106	89,69	16,3	1,3	-1,3	0,01	0,1
EP	50	9	59	49,92	9,07	9,08	-0,07	1,65	0
NI	2	2	4	3,38	0,61	-1,38	1,39	0,56	3,16
Total	143	26	169						$\chi^2 = 5,48$

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (5,48) é $> \chi^2$ crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Desdobramentos versus Instrumentos	Valores absolutos			Frequências absolutas		Resíduos		Valores de χ^2	
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	desd+	desd-	desd+	desd-
Inst-sim	11	4	15	12,7	2,3	-1,7	1,7	-0,22	1,25
Inst-EP	112	13	125	105,7	19,2	6,3	-6,2	0,37	-2
Inst-não	20	9	29	24,53	13,84	-4,53	-4,84	-0,8	-1,69
Total	143	26	169					$\chi^2 = -3,09$	

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (-3,09) é $< \chi^2$ crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é menor que seu valor crítico podemos aceitar que a hipótese é nula para as duas variáveis e dizer que elas se associam de modo aleatório, ou seja, não existe associação significativa estatisticamente entre elas. Portanto, podemos excluir essa hipótese da análise.

Desdobramentos versus Recursos	Valores absolutos			Frequências absolutas		Resíduos		Valores de χ^2	
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	desd+	desd-	desd+	desd-
RF-sim	8	1	9	7,6	1,3	-0,38	0,4	0,02	-0,1
RF-não	135	25	160	135,38	24,61	0,39	-0,38	0	0
Total	143	26	169					$\chi^2 = -0,08$	

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (-0,08) é $< \chi^2$ crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é menor que seu valor crítico podemos aceitar que a hipótese é nula para as duas variáveis e dizer que elas se associam de modo aleatório, ou seja, não existe associação significativa estatisticamente entre elas. Portanto, podemos excluir essa hipótese da análise. Com isso, temos que os desdobramentos não estão relacionados as condições materiais e/ou os recursos financeiros quando da incorporação do REANP, pois os testes estatísticos evidenciaram que eles se associam aleatoriamente não impactando no padrão de resposta dos agentes escolares, que sugere forte associação para desdobramentos e forma de incorporação.

Desdobramentos Versus Adequação	Valores absolutos			Frequências absolutas		Resíduos		Valores de χ^2	
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	desd+	desd-	desd+	desd-
adeq	112	19	131	110,8	20,15	32,2	-1,15	9,35	-0,06
imple	8	1	9	7,61	1,38	0,39	-0,38	0,01	-0,1
desc	23	6	29	24,5	4,46	-1,5	1,54	-0,09	0,53
Total	143	26	169					$\chi^2 = 9,64$	

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (9,64) é $> \chi^2$ crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Desdobramentos Versus Adaptação	Valores absolutos			Frequências absolutas		Resíduos		Valores de χ^2	
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	desd+	desd-	desd+	desd-
forms	82	14	96	81,2	53,3	0,8	-0,3	0	0
aju-soz	53	10	63	14,76	9,69	-0,76	0,31	-0,03	0
ñ- forms	8	2	10						
Total	143	26	169					$\chi^2 = 0,11$	

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (0,11) é $> \chi^2$ crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 11 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Desdobramentos versus Incorporação	Resíduos padronizados			Resíduos padronizados ajustados		
	norma	EP	NI	norma	EP	NI
desd+	7,95	49,2	2,21	32,45	15,57	5,7
desd-	15,15	8,78	0,81	27,27	11,72	0,88

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a percepção de “desd+” cresce conforme a forma de incorporação.

Desdobramentos versus Adequação	adeq	imple	desc	adeq	imple	desc
desd+	120,47	5,24	18,05	695,5	13,5	50,06
desd-	14,51	-0,17	3,88	33,56	-0,19	4,63

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a percepção de “desd+” se associa muito fortemente a categoria “adeq”.

Desdobramentos Versus Adaptação	Resíduos padronizados			Resíduos padronizados ajustados		
	forms	aju-soz	ñ-forms	forms	aju-soz	ñ-forms
desd+	72,98	45,69	5,09	297,93	153,93	13,6
desd-	10,15	6,88	0,77	16,9	9,54	0,87

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a percepção de “desd+” se associa fortemente a categoria “forms”. Portanto, temos que os desdobramentos estão mais fortemente associados a forma de incorporação do REANP e aos comportamentos dos agentes escolares com relação ao REANP quando da incorporação do que com as condições materiais e/ou os recursos financeiros adequados, pois os testes estatísticos evidenciaram que eles se associam aleatoriamente não impactando no padrão de resposta dos agentes escolares.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

7) Há relação entre os desdobramentos e o juízo de valor atribuído a essa política?

Tabela 12 – Tabela de contingência para desdobramentos versus incorporação, condições materiais e financeiras, adequação e adaptação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Desdobramentos versus Avaliação	Valores absolutos			Frequências absolutas		Resíduos		Valores de χ^2	
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	desd+	desd-	desd+	desd-
exc	34	6	40	33,84	6,15	0,16	-0,15	0	0
bom	42	12	54	45,6	8,3	-3,6	3,7	-0,28	1,64
raz	60	5	65	55	10	5	5	0,45	2,5
ins	7	3	10	8,46	1,53	-1,46	1,47	-0,25	1,41
Total	143	26	169					$\chi^2 = 0,352$	

Nota: χ^2 para 3 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,352. Assim, temos que: χ^2 calculado (5,47) é $>$ χ^2 crítico (0,352). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 13 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Desdobramentos versus Avaliação	Resíduos padronizados				Resíduos padronizados ajustados			
	exc	bom	raz	ins	exc	bom	raz	ins
desd+	28,18	35,24	52,58	4,09	84,96	111,43	175,26	10,93
desd-	3,52	9,11	1,83	1,76	4,43	12,06	2,56	1,99

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a categoria “desd+” se associa fortemente a categoria “razoável”.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

8) Há relação entre a forma de incorporação e o juízo de valor atribuído a essa política?

Tabela 14 – Tabela de contingência para desdobramentos versus incorporação, condições materiais e financeiras, adequação e adaptação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Desdobramentos versus Avaliação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
exc	28	12	0	40	25,08	13,9	0,94	2,92	-1,86	-5,7	0,33	-0,25	-0,94
bom	37	17	0	54	38,86	18,85	1,27	-1,9	-1,85	5,31	-0,08	-0,18	-3,14
raz	35	28	2	65	40,7	22,69	1,5	-0,94	-2	0,73	-0,79	1,24	0,35
insz	6	2	2	10	6,27	3,49	0,23	-0,27	-1,49	1,77	-0,01	-0,63	13,62
Total	106	59	4	169							$\chi^2 = 9,52$		

Nota: χ^2 para 6 graus de liberdade; χ^2 crítico = 1,635. Assim, temos que: χ^2 calculado (9,52) é $>$ χ^2 crítico (1,635). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 15 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Desdobramentos versus Avaliação	Resíduos padronizados				Resíduos padronizados ajustados			
	exc	bom	raz	ins	exc	bom	raz	ins
norma	34,99	30,76	28,62	2,5	66,12	92,74	61,01	4,28
EP	10,82	16,94	23,23	0,13	15,45	37,87	37,19	0,16
NI	-0,96	-1,12	0,77	0,47	-1,14	-2,07	1	0,49

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a categoria “norma” se associa a juízo de valor “bom” e em menor proporção a “excelente” e “razoável”; implementou “EP” a juízo de valor “bom” e “razoável”.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

9) No que se refere a combinação das propriedades sociais dos agentes escolares, a incorporação é mais comum entre homens ou mulheres? Entre indivíduos com maior nível de escolarização ou menor? Entre agentes escolares com maior ou menor tempo de serviço?

Tabela 16 – Tabela de contingência para desdobramentos versus incorporação, condições materiais e financeiras, adequação e adaptação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Instrumentos versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
M	39	25	2	64	41,3	23,04	1,5	-2,3	1,96	0,5	-0,12	0,16	0,16
F	67	34	2	103	64,6	35,9	2,43	2,4	-1,9	-0,43	0,08	-0,1	-0,6
Total	106	59	4	169							$\chi^2 = -1,55$		

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (-1,55) é $<$ χ^2 crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é menor que seu valor crítico podemos aceitar que a hipótese é nula para as duas variáveis e dizer que elas se associam de modo aleatório, ou seja, não existe associação estatisticamente entre elas. Portanto, podemos excluir essa hipótese da análise.

Escolarização versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
ES	16	10	1	27	16,9	9,42	0,63	-0,9	0,58	0,37	-0,04	0,03	0,21
Esp	73	47	2	122	76,52	42,59	2,88	-3,52	4,41	-0,88	-0,04	0,45	-0,3
PG	17	2	1	20	12,69	12,69	0,47	4,31	-4,98	0,53	1,46	-3,55	0,59
Total	106	59	4	169							$\chi^2 = -1,55$		

Nota: χ^2 para 2 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,103. Assim, temos que: χ^2 calculado (-1,55) é $<$ χ^2 crítico (0,103). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é menor que seu valor crítico podemos aceitar que a

hipótese é nula para as duas variáveis e dizer que elas se associam de modo aleatório, ou seja, não existe associação significativa estatisticamente entre elas. Portanto, podemos excluir essa hipótese da análise.

Tempo de Serviço versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
<5	28	18	1	47	29,47	16,4	1,11	-1,47	1,6	-0,11	-0,07	0,15	-0,01
6a10	14	9	0	23	14,4	8,02	0,54	-0,4	0,98	-0,54	-0,01	0,11	-0,54
11a20	51	20	1	72	45,15	25,13	1,7	5,85	-5,23	-0,7	0,75	-1,08	-0,28
>20	13	12	2	27	16,9	9,42	0,63	-3,9	11,6	1,37	-0,9	14,2	2,97
Total	106	59	4	169							$\chi^2 = 15,29$		

Nota: χ^2 para 6 graus de liberdade; χ^2 crítico = 1,635. Assim, temos que: χ^2 calculado (15,29) é $>$ χ^2 crítico (1,635). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 17 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Tempo de Serviço versus Incorporação	Resíduos padronizados			Resíduos padronizados ajustados		
	norma	EP	NI	norma	EP	NI
<5	-0,07	0,15	-0,01	-0,1	0,7	-0,01
6a10	-0,01	0,11	-0,54	-0,01	14,83	-0,59
11a20	0,75	-1,08	-0,28	1,23	-1,77	-0,37
>20	-0,9	14,23	2,97	-1,22	19,36	0,33

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que as categorias “11a20” e “>20” da variável “TS” se associam a implementou “EP”.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

10) A classe social do respondente influenciou na incorporação do REANP? ou na percepção que eles tinham a respeito dessa política?

Tabela 18 – Tabela de contingência para classe social versus incorporação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Ofício do pai versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
A	35	21	0	56	35,12	19,55	1,32	0,12	1,45	-1,32	0	0,05	-1,32
B	25	13	0	38	23,83	13,2	0,89	1,17	-0,2	-0,89	0,05	0	-0,89
C	12	13	0	25	14,42	8,72	0,59	-2,42	4,24	-0,59	-0,4	2,06	-0,59
D	9	3	0	12	7,52	4,18	0,28	1,48	-1,18	-0,28	0,29	-0,33	-0,28
E	25	9	4	38	23,83	13,26	0,89	1,17	-4,26	3,11	0,05	-1,36	10,86
Total	106	59	4	169							$\chi^2 = 8,19$		

Nota: χ^2 para 6 graus de liberdade; χ^2 crítico = 1,635. Assim, temos que: χ^2 calculado (8,19) é $>$ χ^2 crítico (1,635). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Ofício da mãe versus Incorporação	Valores absolutos				Frequências absolutas			Resíduos			Valores de χ^2		
	norma	EP	NI	Total	norma	EP	NI	norma	EP	NI	norma	EP	NI
A	38	20	2	60	37,63	20,94	1,42	0,37	-0,94	0,58	0	-0,04	0,23
B	12	7	0	19	11,91	6,63	0,44	0,09	0,37	-0,44	0	0	-0,13
C	24	13	0	37	23,2	12,91	0,87	0,8	0,09	-0,87	0,02	0	-1
D	8	6	0	14	8,78	4,88	0,33	-0,78	1,12	-0,33	0	0,25	-0,33
E	11	5	0	16	10,03	5,58	0,37	0,7	-0,58	-0,37	0,04	-0,06	-0,37
F	13	8	2	23	14,42	8,02	0,54	-1,42	-0,02	1,46	-0,13	0	3,94
Total	106	59	4	169							$\chi^2 = 2,42$		

Nota: χ^2 para 6 graus de liberdade; χ^2 crítico = 1,635. Assim, temos que: χ^2 calculado (2,42) $>$ χ^2 crítico (1,635). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 19 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Ofício do pai versus Incorporação	Resíduos padronizados			Resíduos padronizados ajustados		
	norma	EP	NI	norma	EP	NI
A (agricultor, lavrador, pescador, aposentado)	29,07	16,57	-1,14	59,33	25,56	0
B (trabalhador autônomo)	20,11	9,36	-0,94	38	13,23	0
C (servidor público)	8,2	10,04	-0,76	14,72	13,53	0
D (empresa privada)	6,25	0,95	-0,52	10,71	1,19	0
E (outros)	20,11	5,35	3,05	38	7,56	4,64

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a categoria “norma” se associa fortemente a categoria “A”, assim como implementou “EP”.

Ofício da mãe versus Incorporação	Resíduos padronizados			Resíduos padronizados ajustados		
	norma	EP	NI	norma	EP	NI
A (doméstica, dona de casa e lavadeira)	31,86	15,42	0,8	66,43	24,08	8
B (agricultora, lavradora e pescadora)	8,54	4,42	-0,66	15,09	5,85	-6,6
C (servidora pública)	19,18	9,4	-0,93	32,24	4,2	-9,3
D (autônoma)	5,03	3,79	-0,57	8,75	2,28	-5,7
E (aposentada e pensionista)	7,83	2,63	-0,6	13,63	0,29	-6
F (outras)	9,2	5,16	-0,73	16,52	6,9	-7,3

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a categoria “norma” se associa conforme cresce o ofício da mãe e implementou “EP” a profissões do lar.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Tabela 20 – Tabela de contingência para classe social versus desdobramentos com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Ofício do pai versus Desdobramentos	Valores absolutos			Frequências absolutas		Resíduos		Valores de χ^2	
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	desd+	desd-	desd+	desd-
A	47	9	56	47,38	8,61	-0,38	0,39	0	0,01
B	33	5	38	32,1	5,84	0,9	-0,84	0,02	-0,57
C	23	2	25	21,15	3,84	1,85	-1,84	0,16	-0,88
D	10	2	12	10,15	1,84	-0,15	0,16	0	0,01
E	30	8	38	32,15	5,84	-2,15	2,16	-0,14	0,79
Total	143	26	169					$\chi^2 = -0,6$	

χ^2 para 6 graus de liberdade; χ^2 crítico = 1,635. Assim, temos que: χ^2 calculado (-0,6) $<$ χ^2 crítico (1,635). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é menor que seu valor crítico podemos aceitar que a hipótese é nula para as duas variáveis e dizer que elas se associam de modo aleatório, ou seja, não existe associação significativa estatisticamente entre elas. Portanto, podemos excluir essa hipótese da análise.

Ofício da mãe versus Desdobramentos	Valores absolutos			Frequências absolutas		Resíduos		Valores de χ^2	
	desd+	desd-	Total	desd+	desd-	desd+	desd-	desd+	desd-
A	53	7	60	50,57	9,23	2,43	-2,23	0,04	-0,53
B	16	3	19	16,07	2,46	-0,07	0,54	0	0,11
C	31	6	37	31,3	5,69	-0,3	0,31	0	0,01
D	14	0	14	11,84	2,15	2,16	-2,15	0,39	-2,15
E	14	2	16	13,53	2,46	0,47	-0,46	0,01	-0,08
F	15	8	23	19,46	3,53	-4,46	4,47	-1,02	5,66
Total	143	26	169					$\chi^2 = 2,44$	

χ^2 para 4 graus de liberdade; χ^2 crítico = 0,711. Assim, temos que: χ^2 calculado (2,44) $>$ χ^2 crítico (0,711). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 21 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Ofício da mãe versus Desdobramentos	Resíduos padronizados		Resíduos padronizados ajustados	
	desd+	desd-	desd+	desd-
A	45,88	3,96	152,93	5,43
B	5,99	1,56	16,6	1,82
C	25,4	3,61	76,58	4,47
D	10,55	-1,46	29,26	-1,67
E	10,32	0,43	28,6	0,49
F	10,58	6,12	30,54	7,21

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que a categoria “desd+” se associa conforme cresce a profissão da mãe.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Tabela 22 – Tabela de contingência para classe social versus avaliação com frequências absolutas esperadas em cada célula, resíduos de diferenças entre frequências absolutas observadas e esperadas e valores de χ^2 por célula

Ofício do pai versus Avaliação	Valores absolutos					Frequências absolutas				Resíduos				Valores de χ^2			
	exc	bom	raz	ins	Total	exc	bom	raz	ins	exc	bom	raz	ins	exc	bom	raz	ins
A	16	20	19	1	56	13,25	17,8	21,53	3,31	2,75	2,2	-2,53	-2,31	0,57	0,27	-0,29	-1,61
B	12	11	14	1	38	8,99	12,14	14,61	2,24	3,01	-2,14	-0,61	-1,24	1	-0,37	-0,02	-0,68
C	1	6	15	3	25	5,91	7,98	9,61	1,47	-4,91	-1,98	5,39	1,53	-4,07	-0,49	3,02	1,59
D	2	5	4	1	12	2,84	3,83	4,61	0,71	-0,84	1,17	-0,61	0,29	-0,24	0,35	-0,08	0,11
E	9	12	13	4	38	8,99	12,14	14,61	2,24	0,01	-0,14	-1,61	1,76	0	0	-0,17	1,38
Total	40	54	65	10	169												$\chi^2 = 0,27$

Nota: χ^2 para 12 graus de liberdade; χ^2 crítico = 5,226. Assim, temos que: χ^2 calculado (0,27) é < χ^2 crítico (5,226). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é menor que seu valor crítico podemos aceitar que a hipótese é nula para as duas variáveis e dizer que elas se associam de modo aleatório, ou seja, não existe associação significativa estatisticamente entre elas. Portanto, podemos excluir essa hipótese da análise.

Ofício da mãe versus Avaliação	Valores absolutos					Frequências absolutas				Resíduos				Valores de χ^2			
	exc	bom	raz	ins	Total	exc	bom	raz	ins	exc	bom	raz	ins	exc	bom	raz	ins
A	13	18	28	1	60	14,2	19,17	23,07	3,55	-1,2	-1,17	4,93	-2,55	-0,1	-0,07	0,8	-1,83
B	7	7	5	0	19	4,49	6,07	7,3	1,12	2,51	0,93	-2,3	-1,12	1,4	0,14	-0,72	-1,12
C	13	10	13	1	37	8,75	11,82	14,23	2,18	4,25	-1,82	-1,23	-1,18	2,06	-0,28	-0,1	-0,63
D	2	5	6	1	14	3,31	4,47	5,38	0,82	-1,31	0,53	0,62	0,18	-0,51	0,06	0,07	0,03
E	1	7	6	2	16	3,78	5,11	6,15	0,94	-2,78	1,89	-0,15	1,06	-2,04	0,69	0	1,19
F	4	7	7	5	23	5,44	7,34	8,84	1,36	-1,44	-0,34	-1,84	3,64	-0,38	-0,01	-0,38	9,74
Total	40	54	65	10	169												$\chi^2 = 8,01$

Nota: χ^2 para 15 graus de liberdade; χ^2 crítico = 7,261. Assim, temos que: χ^2 calculado (8,01) é > χ^2 crítico (7,261). Dessa forma, como o valor total da estatística χ^2 é maior que seu valor crítico podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis categóricas com um padrão de dependência entre essas variáveis ao nível de significância de 95%.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

Para verificar os padrões característicos de cada categoria temos:

Tabela 23 – Resíduos padronizados e Resíduos padronizados ajustados

Ofício da mãe versus Avaliação	Resíduos padronizados				Resíduos padronizados ajustados			
	exc	bom	raz	ins	exc	bom	raz	ins
A	9,2	13,62	23,19	-0,88	13,2	20,77	37,1	-1,13
B	4,88	4,53	2,29	-1,05	6	5,89	3,14	-1,15
C	10,04	10,68	9,22	-0,47	13,07	14,67	13,44	-0,55
D	0,18	2,88	3,68	0,09	0,21	3,68	4,96	0,09
E	-0,94	4,73	3,52	1,03	-1,13	5,5	4,79	1,11
F	1,66	4,29	4,02	3,83	2,05	4,82	5,57	4,28

Nota: Podemos afirmar, portanto, que a análise dos resíduos padronizados ajustados permite caracterizar que o juízo de valor cresce conforme cresce a profissão da mãe.

Fonte: Dados da pesquisa, adaptada pela autora.

**APÊNDICE H – MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL
DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1**

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1

(continua)

Ag.	Variáveis sociodemográficas																Avaliação da implementação do REANP	
Nº	GE	Idade	Raça	EC	FLS	LN	RL	Pai	OP	Mãe	OM	Esc	AF	TE	VE	TS	Incorporação	Nº de atividades
1	M	20-40	B	UE	1	UF	Cat	EF	A	EF	E	Esp	CE	PB	E	6a10	norma	médio
2	F	41-50	P	UE	1	D+	Cat	EF	B	EM	C	Esp	CH	PB	E	6a10	norma	baixo
3	F	>51	P	C	2	D+	Cat	PG	A	EM	C	Esp	0	PB	E	11a20	norma	alto
4	M	20-40	B	C	2	UF	Prot	PG	C	ES/PG	A	PG	CE	PB	E	11a20	EP	médio
5	M	>51	B	D	3	D+	Cat	EF	E	EF	F	Esp	CH	PV	E	6a10	EP	baixo
6	M	>51	P	C	2	UF	Cat	EM	A	EF	B	Esp	LA	PB	E	>20	EP	baixo
7	M	>51	P	C	3	UF	Cat	EF	A	EF	F	Esp	CH	PB	E	>20	EP	baixo
8	M	41-50	P	UE	3	UF	Cat	EF	A	ES/PG	C	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	baixo
9	F	41-50	P	UE	3	UF	Cat	EM	B	EF	A	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	médio
10	M	41-50	P	S	1	UF	DR	NE	A	NE	E	Esp	CH	PB	E	6a10	EP	baixo
11	F	>51	P+	S	2	D+	DR	EF	A	EF	B	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	alto
12	M	41-50	P+	S	2	UF	DR	EM	E	EF	A	ES	CH	PB	E	>20	NI	baixo
13	F	20-40	P	C	2	UF	Prot	NE	B	NE	B	Esp	0	PB	E	<5	norma	médio
14	M	>51	P	C	2	UF	Prot	NE	E	NE	A	PG	CE	PB	E	11a20	norma	alto
15	F	41-50	B	D	2	UF	Prot	EF	C	EF	D	Esp	LA	PB	E	11a20	EP	médio
16	F	20-40	P	C	2	UF	Prot	EF	C	EF	B	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
17	M	>51	P	C	2	UF	Prot	NE	B	NE	A	Esp	CE	PB	E	>20	norma	médio
18	F	41-50	P	C	2	UF	Prot	EF	B	EF	D	Esp	LA	PB	E	11a20	EP	baixo
19	M	20-40	B	S	2	UF	Cat	PG	A	EF	E	Esp	CE	PB	E	<5	norma	baixo
20	F	>51	P	C	2	UF	Prot	EF	A	EF	E	Esp	CE	PB	E	11a20	norma	médio
21	F	41-50	P	UE	2	UF	Cat	NE	A	EF	B	Esp	CH	PB	E	>20	EP	médio
22	F	20-40	B	C	2	UF	Prot	PG	B	ES/PG	C	Esp	CH	PV	T	<5	norma	alto
23	F	41-50	P+	S	0	UF	Cat	EF	A	EF	D	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	médio
24	F	41-50	P	UE	4+	UF	Cat	NE	A	NE	A	Esp	LA	PB	T	<5	norma	médio

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1

(continuação)

Ag.	Variáveis sociodemográficas																Avaliação da implementação do REANP	
Nº	GE	Idade	Raça	EC	FLS	LN	RL	Pai	OP	Mãe	OM	Esc	AF	TE	VE	TS	Incorporação	Nº de atividades
25	F	41-50	P	D	1	D+	Cat	EF	B	EF	E	PG	CH	PB	E	>20	norma	médio
26	M	41-50	O+	C	3	Belém	DR	EM	A	EM	C	Esp	CH	PV	E	11a20	norma	médio
27	F	>51	P+	S	2	D+	DR	EF	A	EF	A	Esp	0	PB	E	11a20	norma	alto
28	F	20-40	P	S	1	Belém	Cat	EF	B	EM	F	Esp	CE	PB	T	<5	EP	médio
29	F	>51	O+	C	4+	UF	Cat	PG	C	NE	A	Esp	CH	PB	E	6a10	norma	alto
30	M	20-40	P	C	0	D+	Prot	EM	C	ES/PG	C	Esp	CE	PB	E	<5	EP	médio
31	F	41-50	P	C	2	UF	Prot	EF	B	EF	A	Esp	LA	PB	E	6a10	norma	alto
32	F	41-50	P	C	2	D+	Prot	PG	D	EF	D	Esp	CB	PB	T	<5	EP	alto
33	M	>51	P+	C	1	UF	DR	EF	E	EM	C	Esp	LA	PB	E	>20	EP	baixo
34	F	20-40	B	C	1	UF	Cat	EF	B	EF	B	Esp	CB	PB	T	<5	norma	baixo
35	F	>51	P	C	2	D+	Prot	EF	E	EF	A	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	médio
36	M	>51	P	UE	2	UF	Cat	PG	D	EM	C	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	alto
37	M	>51	P	C	2	D+	Cat	EF	E	EM	C	Esp	LA	PB	E	11a20	norma	alto
38	M	20-40	P	S	2	UF	Cat	PG	C	EM	C	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
39	F	>51	O+	D	4+	UF	Prot	NE	E	EF	F	PG	CE	PB	T	<5	NI	baixo
40	F	>51	P	C	2	Belém	Cat	EM	B	EF	C	ES	CH	PB	E	>20	EP	alto
41	F	41-50	P	C	3	UF	Prot	EF	B	ES/PG	C	Esp	CH	PB	E	>20	EP	baixo
42	M	>51	P+	C	3	D+	Prot	EF	E	EF	F	PG	CH	PB	T	>20	norma	alto
43	M	>51	P	C	1	UF	Cat	EF	D	NE	A	Esp	CE	PB	E	>20	norma	médio
44	M	20-40	P	C	1	UF	Cat	ES	A	EF	B	ES	CH	PB	T	<5	EP	baixo
45	M	>51	B	C	2	D+	Cat	EF	A	EF	B	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	médio
46	M	20-40	P	UE	2	Belém	Prot	PG	E	EM	A	Esp	CE	PB	E	<5	EP	médio
47	F	41-50	P+	S	2	UF	Cat	PG	B	ES/PG	A	Esp	LA	PB	T	<5	norma	alto
48	M	20-40	P+	C	2	UF	Cat	EM	D	EM	F	PG	CE	PB	E	11a20	norma	médio

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1

(continuação)

Ag.	Variáveis sociodemográficas																Avaliação da implementação do REANP	
Nº	GE	Idade	Raça	EC	FLS	LN	RL	Pai	OP	Mãe	OM	Esc	AF	TE	VE	TS	Incorporação	Nº de atividades
49	M	41-50	P	C	2	D+	Cat	ES	C	EM	F	PG	CH	PB	E	11a20	norma	médio
50	F	41-50	P	C	2	UF	Cat	PG	E	EF	A	Esp	CE	PB	T	<5	norma	médio
51	M	>51	P	C	3	UF	Cat	PG	A	EF	A	PG	CB	PB	E	11a20	norma	alto
52	M	41-50	P	C	2	UF	Cat	NE	A	NE	B	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	médio
53	F	41-50	P	UE	3	UF	Cat	EM	A	ES/PG	C	PG	CH	PB	E	11a20	norma	baixo
54	F	>51	P	S	2	UF	Cat	NE	B	EF	C	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
55	F	41-50	P+	C	2	D+	Cat	EF	A	EF	A	ES	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
56	F	>51	P	C	4+	UF	Cat	ES	E	EF	A	ES	CH	PB	T	>20	EP	baixo
57	F	20-40	P	S	0	UF	Cat	EF	B	EM	B	Esp	CH	PB	T	<5	norma	médio
58	F	>51	P	C	2	UF	Cat	EM	D	EF	A	ES	CH	PV	T	<5	EP	baixo
59	F	>51	B	UE	3	UF	Cat	EF	B	EF	A	Esp	CH	PB	T	11a20	norma	médio
60	M	41-50	P	UE	1	UF	Cat	NE	E	EF	C	Esp	CH	PB	T	6a10	norma	médio
61	F	20-40	P	UE	1	Belém	Cat	PG	B	EM	A	Esp	CH	PB	T	<5	norma	médio
62	M	41-50	P	C	4+	Belém	Prot	PG	C	ES/PG	C	Esp	0	PB	E	6a10	EP	baixo
63	M	20-40	P	C	0	UF	Prot	ES	C	ES/PG	D	ES	CE	PB	T	6a10	norma	baixo
64	F	41-50	P	UE	1	UF	Cat	EF	D	EF	A	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	baixo
65	F	41-50	P	S	0	UF	DR	EF	E	EF	E	Esp	LA	PB	T	<5	norma	baixo
66	M	>51	P	C	1	Belém	Cat	ES	B	EM	E	Esp	0	PB	E	>20	norma	baixo
67	M	41-50	B	S	0	UF	Cat	EF	B	EM	C	Esp	0	PB	E	11a20	EP	alto
68	F	>51	B	S	2	UF	Cat	NE	A	NE	A	ES	CH	PB	E	>20	norma	alto
69	F	>51	P	C	2	UF	Cat	EF	B	EF	C	Esp	LA	PB	E	11a20	norma	alto
70	F	41-50	P	C	4+	UF	Prot	EF	A	EF	B	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	médio
71	M	20-40	P	S	2	UF	Prot	EF	A	EF	B	Esp	LA	PV	T	<5	norma	médio
72	M	41-50	P	S	1	Belém	Cat	EM	B	EF	A	Esp	CE	PV	E	<5	EP	alto

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1

(continuação)

Ag.	Variáveis sociodemográficas																Avaliação da implementação do REANP	
Nº	GE	Idade	Raça	EC	FLS	LN	RL	Pai	OP	Mãe	OM	Esc	AF	TE	VE	TS	Incorporação	Nº de atividades
73	F	>51	O+	C	1	UF	Cat	EF	A	NE	B	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	médio
74	F	20-40	B	S	0	Belém	Cat	EM	E	EM	B	Esp	LA	PV	E	<5	norma	médio
75	M	41-50	P+	S	4+	Belém	Cat	EM	A	ES/PG	E	Esp	CE	PB	E	<5	EP	médio
76	M	41-50	P	C	1	Belém	DR	EF	C	EF	D	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
77	F	>51	P	C	3	UF	Prot	EF	B	NE	D	ES	LA	PB	E	>20	norma	médio
78	M	20-40	P	UE	0	Belém	DR	ES	E	ES/PG	F	PG	CH	PB	E	<5	norma	médio
79	M	>51	P	C	2	Belém	Prot	EF	E	EF	E	Esp	0	PB	E	6a10	norma	baixo
80	M	41-50	P+	S	0	Belém	DR	PG	E	EF	A	Esp	LA	PB	E	11a20	NI	baixo
81	M	20-40	O+	S	0	Belém	Prot	EM	B	EM	F	Esp	CH	PB	T	6a10	norma	médio
82	M	>51	P	C	4+	Belém	DR	EM	A	NE	A	PG	LA	PB	E	11a20	norma	médio
83	M	20-40	P	D	0	Belém	DR	EF	E	EF	E	Esp	CE	PV	E	11a20	EP	baixo
84	M	20-40	P+	S	0	Belém	DR	EM	C	EM	E	Esp	LA	PV	T	<5	norma	alto
85	F	>51	B	D	1	Belém	Prot	EF	C	EF	A	Esp	CH	PB	T	6a10	EP	baixo
86	M	>51	P	C	2	Belém	Cat	EF	B	ES/PG	C	Esp	CH	PB	E	>20	norma	alto
87	M	41-50	P	UE	0	UF	Cat	EF	E	NE	B	Esp	CH	PB	E	<5	norma	baixo
88	M	>51	P	C	1	Belém	DR	NE	E	NE	F	ES	CH	PV	E	11a20	norma	baixo
89	M	20-40	P	C	0	Belém	DR	NE	B	NE	A	Esp	LA	PB	T	<5	EP	médio
90	F	20-40	B	S	2	Belém	Cat	ES	B	EM	A	Esp	CS	PV	T	<5	norma	baixo
91	F	>51	P+	S	0	UF	DR	PG	E	EM	F	Esp	CH	PB	E	>20	NI	alto
92	M	41-50	B	C	1	D+	Prot	ES	E	ES/PG	C	Esp	CB	PV	E	11a20	norma	baixo
93	F	41-50	P	C	2	Belém	Cat	EM	D	ES/PG	C	PG	CB	PV	T	<5	norma	médio
94	M	>51	B	C	2	Belém	Prot	NE	E	NE	F	PG	0	PP	E	11a20	norma	baixo
95	F	41-50	P	C	2	Belém	Cat	EF	E	EF	E	Esp	LA	PB	E	6a10	norma	médio
96	F	20-40	P	S	0	UF	DR	EM	D	ES/PG	F	ES	0	PP	E	6a10	norma	alto

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1

(continuação)

Ag.	Variáveis sociodemográficas																Avaliação da implementação do REANP	
Nº	GE	Idade	Raça	EC	FLS	LN	RL	Pai	OP	Mãe	OM	Esc	AF	TE	VE	TS	Incorporação	Nº de atividades
97	F	>51	P	D	1	Belém	DR	ES	E	EM	F	Esp	LA	PB	E	11a20	norma	médio
98	F	>51	P	C	2	Belém	Cat	EM	E	EM	A	Esp	CE	PP	E	11a20	norma	alto
99	M	>51	B	C	3	Belém	Prot	NE	D	EF	A	Esp	CE	PB	E	11a20	norma	médio
100	F	20-40	P	S	1	UF	Cat	PG	C	EF	E	Esp	CS	PB	E	11a20	norma	alto
101	F	41-50	O+	UE	1	UF	Cat	PG	E	EF	D	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	médio
102	M	>51	P	C	1	Belém	Cat	PG	C	EF	F	Esp	CH	PB	E	>20	EP	baixo
103	F	>51	B	C	2	Belém	Cat	EM	C	EM	A	Esp	CH	PB	T	<5	EP	baixo
104	F	41-50	B	C	1	D+	Cat	EF	B	EF	A	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	alto
105	F	41-50	P	C	1	Belém	DR	EM	C	EF	A	ES	LA	PV	E	11a20	EP	baixo
106	F	41-50	P	D	1	Belém	DR	PG	E	EM	D	Esp	LA	PB	E	11a20	EP	médio
107	F	>51	P	UE	2	UF	Cat	EF	E	NE	D	ES	CH	PB	E	11a20	norma	baixo
108	F	>51	P+	S	1	UF	Cat	EF	C	EM	C	Esp	LA	PB	E	11a20	norma	médio
109	F	41-50	P	UE	0	Belém	Cat	EM	C	EM	F	Esp	LA	PB	E	11a20	norma	médio
110	F	41-50	P+	S	2	Belém	Cat	EF	B	EM	A	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	alto
111	F	>51	P	C	2	UF	Cat	EF	D	EF	A	Esp	LA	PB	E	11a20	norma	baixo
112	F	>51	P	C	4+	UF	Prot	ES	B	EF	F	ES	LA	PB	T	6a10	EP	médio
113	F	>51	P+	C	3	Belém	Prot	PG	E	EF	A	PG	CH	PB	E	>20	norma	médio
114	F	41-50	B	UE	2	UF	Cat	EF	A	EF	B	Esp	0	PB	E	11a20	norma	baixo
115	F	20-40	P	D	0	UF	Prot	EM	A	EF	A	Esp	CS	PB	T	<5	norma	médio
116	F	>51	B	UE	2	UF	Prot	NE	A	EF	A	Esp	0	PB	E	11a20	norma	baixo
117	M	20-40	P	S	3	UF	Cat	EF	A	EF	A	ES	0	PB	T	<5	norma	médio
118	F	41-50	P	S	1	Belém	Cat	PG	E	ES/PG	F	Esp	0	PB	E	11a20	norma	alto
119	F	>51	P	S	0	Belém	Prot	EM	C	EM	F	ES	CH	PB	T	>20	EP	médio
120	F	>51	P	C	2	Belém	Cat	PG	D	EM	F	Esp	CH	PB	E	>20	norma	baixo

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1

(continuação)

Ag.	Variáveis sociodemográficas																Avaliação da implementação do REANP	
Nº	GE	Idade	Raça	EC	FLS	LN	RL	Pai	OP	Mãe	OM	Esc	AF	TE	VE	TS	Incorporação	Nº de atividades
121	M	20-40	P	C	3	Belém	Prot	EF	B	ES/PG	C	PG	0	PV	T	6a10	norma	alto
122	F	41-50	P	C	0	Belém	Prot	EM	E	EM	A	Esp	0	PV	T	6a10	norma	médio
123	M	>51	P	C	2	Belém	Cat	EF	A	EF	A	ES	0	PB	T	<5	norma	médio
124	F	20-40	P	S	0	Belém	Cat	PG	E	EM	A	Esp	CH	PV	E	6a10	EP	médio
125	F	>51	O+	UE	2	Belém	DR	EF	B	EF	D	PG	0	PB	E	11a20	norma	médio
126	M	>51	P	UE	2	Belém	Cat	EF	E	EM	F	Esp	CH	PB	E	>20	EP	médio
127	F	>51	P	UE	2	UF	Cat	NE	A	NE	A	Esp	CH	PV	T	<5	EP	baixo
128	F	>51	P	C	2	UF	Cat	PG	A	EF	A	Esp	CH	PB	T	6a10	EP	baixo
129	F	>51	P	S	2	Belém	Cat	NE	E	EF	C	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	alto
130	F	41-50	P	C	3	D+	Prot	EF	E	EF	A	Esp	0	PB	E	<5	norma	alto
131	F	>51	B	C	4+	UF	Cat	EF	A	EF	C	ES	CH	PB	T	6a10	norma	médio
132	F	>51	P	C	2	UF	DR	EF	B	EF	C	ES	CH	PB	T	<5	norma	médio
133	F	>51	B	C	2	D+	Prot	EM	C	ES/PG	C	Esp	LA	PB	E	>20	norma	alto
134	M	41-50	P	C	3	UF	Cat	NE	A	EF	A	ES	CH	PB	E	11a20	norma	baixo
135	F	41-50	B	D	2	UF	Cat	EF	C	EF	D	Esp	LA	PV	E	11a20	norma	alto
136	F	>51	B	D	1	UF	Cat	EF	A	EF	A	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
137	F	>51	P	C	2	UF	Prot	EF	B	EF	A	ES	CH	PB	E	11a20	norma	médio
138	F	>51	O+	D	0	UF	Cat	EF	A	EF	A	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
139	F	>51	P	D	1	D+	DR	NE	A	NE	A	Esp	CH	PB	T	6a10	norma	médio
140	F	>51	B	C	3	D+	Cat	EF	A	EF	A	ES	CH	PB	E	>20	norma	alto
141	M	20-40	P	C	1	UF	Cat	EM	D	EM	C	Esp	CS	PB	T	<5	EP	baixo
142	F	41-50	P	UE	3	UF	Cat	PG	B	EF	A	Esp	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
143	F	>51	P	C	2	UF	Cat	EF	A	EF	B	Esp	CH	PB	E	11a20	norma	médio
144	M	41-50	P+	C	1	Belém	Cat	ES	C	EM	F	Esp	CH	PB	E	<5	norma	alto

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 1

(conclusão)

Ag.	Variáveis sociodemográficas																Avaliação da implementação do REANP	
Nº	GE	Idade	Raça	EC	FLS	LN	RL	Pai	OP	Mãe	OM	Esc	AF	TE	VE	TS	Incorporação	Nº de atividades
145	F	>51	P+	C	3	UF	Cat	EF	A	EF	A	Esp	CH	PB	E	>20	norma	médio
146	F	20-40	P	S	0	UF	DR	EM	A	EM	C	Esp	CE	PB	E	11a20	norma	médio
147	F	20-40	P	C	1	UF	Cat	PG	B	EF	D	Esp	CS	PB	T	6a10	EP	médio
148	F	>51	P	D	3	D+	Cat	PG	A	EF	E	Esp	CH	PP	E	11a20	EP	baixo
149	F	41-50	P	C	1	Belém	Cat	EF	A	EF	A	ES	CH	PV	T	<5	norma	baixo
150	M	20-40	B	C	2	UF	Cat	EF	A	EM	E	Esp	CE	PB	E	<5	EP	médio
151	F	41-50	P	C	3	UF	Prot	EF	A	ES/PG	C	Esp	LA	PB	E	11a20	norma	alto
152	F	>51	P	S	4+	UF	Cat	NE	A	NE	F	PG	LA	PB	E	>20	EP	baixo
153	F	20-40	B	C	2	UF	Prot	PG	B	EF	A	Esp	CE	PB	E	11a20	norma	baixo
154	M	41-50	P	C	2	UF	Cat	EF	A	EF	B	ES	CH	PB	E	11a20	EP	baixo
155	M	>51	P	C	1	UF	Cat	NE	A	ES/PG	C	Esp	CS	PB	E	>20	EP	baixo
156	M	20-40	P	UE	2	UF	Cat	NE	A	EM	C	Esp	LA	PB	E	<5	norma	baixo
157	F	41-50	P	S	2	UF	Cat	EF	A	EM	C	ES	0	PB	T	<5	EP	baixo
158	F	20-40	P	UE	3	Belém	Cat	EM	B	EM	D	Esp	CS	PP	E	11a20	norma	baixo
159	M	20-40	P+	C	0	UF	Cat	PG	C	ES/PG	C	PG	CE	PB	E	<5	norma	alto
160	M	>51	P	UE	1	UF	Cat	EF	E	EF	A	Esp	LA	PB	T	11a20	EP	baixo
161	M	41-50	P	C	3	UF	Cat	EF	A	EF	A	Esp	CH	PB	T	<5	EP	baixo
162	F	20-40	P	S	0	UF	Cat	EF	A	ES/PG	C	Esp	LA	PB	T	<5	EP	médio
163	F	41-50	P+	S	3	Belém	Cat	PG	B	EM	C	Esp	LA	PB	T	<5	EP	médio
164	M	41-50	P	UE	4+	D+	DR	ES	C	EF	A	ES	CE	PB	T	<5	norma	alto
165	M	41-50	B	C	2	UF	Cat	PG	A	EM	C	PG	CE	PB	E	<5	norma	médio
166	F	20-40	P	C	2	UF	Cat	EF	A	EF	A	ES	CS	PB	E	11a20	norma	médio
167	F	41-50	O+	S	3	UF	Cat	EF	A	EF	B	Esp	CH	PV	T	6a10	EP	médio
168	F	>51	P	C	2	UF	Prot	PG	E	EF	E	PG	CH	PB	E	11a20	norma	baixo
169	F	20-40	P	S	0	UF	Cat	EM	C	EF	A	Esp	CE	PB	T	<5	EP	baixo

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

**APÊNDICE I – MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE
AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2**

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2

(continua)

Ag.	Avaliação da implementação do REANP					Avaliação do efeito do REANP no contexto		Avaliação do desenho do REANP	
Nº	Instrumentos	Recursos \$	Adaptação	Adequação	Autonomia	Desdobramentos	Transformação	Direitos	Avaliação
1	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd-	trans-não	dir-EP	raz
2	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
3	inst-não	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
4	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
5	inst-EP	RF-não	forms	desc	aut-desc	desd-	trans-não	dir-não	raz
6	inst-não	RF-não	ñ-forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
7	inst-não	RF-não	ñ-forms	desc	aut-desc	desd+	trans-não	dir-sim	bom
8	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
9	inst-não	RF-não	ñ-forms	adeq	aut-sim	desd-	trans-não	dir-sim	bom
10	inst-não	RF-sim	aju-soz	desc	aut-desc	desd+	trans-não	dir-EP	raz
11	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
12	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
13	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-des	dir-não	raz
14	inst-EP	RF-sim	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
15	inst-EP	RF-não	forms	imple	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	bom
16	inst-EP	RF-não	ñ-forms	desc	aut-não	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
17	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-des	dir-não	raz
18	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
19	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
20	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-não	bom
21	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
22	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-não	dir-sim	raz
23	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-des	dir-EP	bom
24	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-não	dir-sim	bom

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2

(continuação)

Ag.	Avaliação da implementação do REANP					Avaliação do efeito do REANP no contexto		Avaliação do desenho do REANP	
Nº	Instrumentos	Recursos \$	Adaptação	Adequação	Autonomia	Desdobramentos	Transformação	Direitos	Avaliação
25	inst-sim	RF-sim	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	exc
26	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
27	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
28	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
29	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
30	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
31	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-não	dir-sim	bom
32	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-não	bom
33	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	insz
34	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd-	trans-sim	dir-sim	bom
35	inst-EP	RF-não	forms	desc	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	exc
36	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	exc
37	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
38	inst-EP	RF-não	forms	imple	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
39	inst-não	RF-não	ñ-forms	imple	aut-não	desd-	trans-não	dir-EP	insz
40	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	bom
41	inst-não	RF-não	aju-soz	desc	aut-não	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
42	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
43	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd-	trans-não	dir-EP	bom
44	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
45	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-sim	bom
46	inst-não	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd-	trans-não	dir-não	raz
47	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
48	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	insz

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2

(continuação)

Ag.	Avaliação da implementação do REANP					Avaliação do efeito do REANP no contexto		Avaliação do desenho do REANP	
Nº	Instrumentos	Recursos \$	Adaptação	Adequação	Autonomia	Desdobramentos	Transformação	Direitos	Avaliação
49	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	insz
50	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
51	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-não	exc
52	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
53	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
54	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-desc	desd+	trans-des	dir-EP	raz
55	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
56	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
57	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
58	inst-não	RF-não	ñ-forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
59	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd-	trans-sim	dir-sim	exc
60	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
61	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	exc
62	inst-EP	RF-não	forms	desc	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-não	raz
63	inst-EP	RF-não	forms	imple	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
64	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-não	desd+	trans-não	dir-não	raz
65	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-não	bom
66	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-não	dir-EP	raz
67	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-des	dir-não	raz
68	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
69	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-sim	bom
70	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
71	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-não	dir-não	exc
72	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-não	dir-sim	exc

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2

(continuação)

Ag.	Avaliação da implementação do REANP					Avaliação do efeito do REANP no contexto		Avaliação do desenho do REANP	
Nº	Instrumentos	Recursos \$	Adaptação	Adequação	Autonomia	Desdobramentos	Transformação	Direitos	Avaliação
73	inst-não	RF-não	aju-soz	desc	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-não	raz
74	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
75	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-não	desd+	trans-não	dir-não	raz
76	inst-sim	RF-não	aju-soz	desc	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
77	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
78	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-desc	desd+	trans-não	dir-EP	raz
79	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
80	inst-não	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-não	dir-sim	raz
81	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-não	exc
82	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-desc	desd-	trans-sim	dir-não	bom
83	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-desc	desd-	trans-não	dir-EP	bom
84	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-não	dir-EP	bom
85	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
86	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-des	dir-sim	bom
87	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
88	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd-	trans-des	dir-sim	bom
89	inst-sim	RF-sim	aju-soz	imple	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
90	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
91	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-desc	desd-	trans-des	dir-EP	insz
92	inst-EP	RF-não	ñ-forms	adeq	aut-não	desd+	trans-não	dir-EP	bom
93	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
94	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-não	desd-	trans-não	dir-sim	bom
95	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-não	insz
96	inst-não	RF-não	aju-soz	desc	aut-desc	desd-	trans-des	dir-EP	raz

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2

(continuação)

Ag.	Avaliação da implementação do REANP					Avaliação do efeito do REANP no contexto		Avaliação do desenho do REANP	
Nº	Instrumentos	Recursos \$	Adaptação	Adequação	Autonomia	Desdobramentos	Transformação	Direitos	Avaliação
97	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
98	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
99	inst-EP	RF-não	ñ-forms	imple	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
100	inst-não	RF-não	forms	desc	aut-desc	desd+	trans-des	dir-EP	insz
101	inst-EP	RF-sim	aju-soz	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-não	bom
102	inst-não	RF-não	aju-soz	desc	aut-desc	desd-	trans-des	dir-não	insz
103	inst-não	RF-não	aju-soz	desc	aut-desc	desd+	trans-des	dir-não	raz
104	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-não	desd+	trans-não	dir-sim	raz
105	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
106	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
107	inst-EP	RF-sim	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-não	dir-EP	raz
108	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
109	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
110	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
111	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
112	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
113	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
114	inst-EP	RF-sim	forms	adeq	aut-não	desd-	trans-des	dir-sim	exc
115	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
116	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
117	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
118	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
119	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd-	trans-não	dir-sim	bom
120	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-não	bom

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2

(continuação)

Ag.	Avaliação da implementação do REANP					Avaliação do efeito do REANP no contexto		Avaliação do desenho do REANP	
Nº	Instrumentos	Recursos \$	Adaptação	Adequação	Autonomia	Desdobramentos	Transformação	Direitos	Avaliação
121	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd-	trans-sim	dir-sim	bom
122	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
123	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-não	bom
124	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
125	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-não	desd+	trans-não	dir-EP	insz
126	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
127	inst-não	RF-não	aju-soz	desc	aut-sim	desd-	trans-des	dir-EP	bom
128	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
129	inst-EP	RF-sim	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
130	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd-	trans-des	dir-EP	raz
131	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd-	trans-des	dir-EP	exc
132	inst-sim	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd-	trans-des	dir-EP	exc
133	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
134	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-EP	exc
135	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
136	inst-não	RF-não	aju-soz	imple	aut-não	desd+	trans-não	dir-EP	raz
137	inst-não	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
138	inst-EP	RF-não	ñ-forms	desc	aut-não	desd+	trans-sim	dir-não	raz
139	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-EP	insz
140	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
141	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
142	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
143	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-des	dir-sim	exc
144	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	raz

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

MATRIZ DE DADOS DA AVALIAÇÃO DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO PARÁ, PARTE 2

(conclusão)

Ag.	Avaliação da implementação do REANP					Avaliação do efeito do REANP no contexto		Avaliação do desenho do REANP	
Nº	Instrumentos	Recursos \$	Adaptação	Adequação	Autonomia	Desdobramentos	Transformação	Direitos	Avaliação
145	inst-EP	RF-não	forms	desc	aut-sim	desd+	trans-des	dir-não	exc
146	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd-	trans-sim	dir-sim	bom
147	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-des	dir-sim	bom
148	inst-EP	RF-sim	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	bom
149	inst-EP	RF-não	ñ-forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-des	dir-não	bom
150	inst-EP	RF-não	aju-soz	imple	aut-não	desd+	trans-não	dir-EP	raz
151	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
152	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
153	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-desc	desd+	trans-des	dir-sim	raz
154	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	exc
155	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	exc
156	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd-	trans-sim	dir-não	bom
157	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd-	trans-não	dir-sim	exc
158	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
159	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
160	inst-não	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	bom
161	inst-EP	RF-não	aju-soz	imple	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	bom
162	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-EP	exc
163	inst-não	RF-não	forms	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	bom
164	inst-EP	RF-não	forms	desc	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
165	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-sim	dir-EP	raz
166	inst-EP	RF-não	forms	adeq	aut-não	desd+	trans-des	dir-EP	raz
167	inst-EP	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd-	trans-não	dir-EP	exc
168	inst-não	RF-não	aju-soz	adeq	aut-sim	desd+	trans-sim	dir-sim	raz
169	inst-EP	RF-não	aju-soz	desc	aut-desc	desd+	trans-sim	dir-sim	raz

Fonte: Dados da pesquisa, organizados pela autora.

ANEXO A – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS DO ESTADO DO PARÁ (2020-2021): DEFINIÇÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICA EDUCACIONAL PELOS AGENTES POLÍTICOS E ESCOLARES

Pesquisador: Ilda Gonçalves Batista

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60919122.5.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.608.490

Apresentação do Projeto:

Projeto visa estudar o regime especial de aulas não presenciais que ocorreram no Pará de 2020 a 2021. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivos da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 1980150 de 08 de julho de 2022.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará quanto aos fundamentos teóricos (concepções) que a embasaram, as orientações e a incorporação pela rede de ensino estadual do Pará, a partir da avaliação dos agentes escolares; •Identificar os agentes políticos, as concepções e orientações da Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará; Avaliar a incorporação da Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará e os seus desdobramentos no contexto escolar a partir da percepção dos agentes escolares; Apontar as

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.608.490

transformações geradas pela Política de Regime Especial de aulas não presenciais no contexto escolar a partir da percepção dos agentes escolares

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: De acordo com a Resolução CNS nº 466/12 toda pesquisa com seres humanos envolve riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Nesse sentido, este estudo apresenta riscos leves aos participantes, como: vergonha em participar da pesquisa; medo de ter seus dados expostos; cansaço e disponibilidade de tempo para responder ao instrumento de pesquisa; desconforto emocional por se tratar de uma participação em pesquisa que interroga os participantes sobre um fenômeno social que pode relembrar momentos delicados vividos durante o período da Pandemia da Covid-19; desconforto relacionado a incompatibilidade de visões de mundo entre pesquisadora e os participantes. Para que esses riscos sejam minimizados algumas medidas serão tomadas, como: garantir o sigilo em relação as respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados; garantir a obtenção de informações apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; garantir explicações necessárias para responder as questões; garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa; garantir ao participante a liberdade de se

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.608.490

recusar a

ingressar e participar

do estudo, sem penalização alguma por parte da pesquisadora; orientar aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a pesquisadora e a Universidade de origem; ; garantir ao participante de pesquisa o acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento; garantir uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando

seus valores, cultura e crenças; garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Dessa forma, a partir desses procedimentos busca-se evitar, minimizar, corrigir ou sanar os riscos inerentes a pesquisa para que sejam conservados

a dignidade e integridade da pessoa humana, tanto da pesquisadora quanto dos entrevistados.

Benefícios: A avaliação da Política Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará por meio dos agentes escolares, no caso desta pesquisa os

docentes, tem como principal benefício contribuir para os avanços dos estudos sobre política educacional e avaliação de políticas e/ou programas

educacionais. Por isso, a pesquisa tem como principais benefícios: o uso de múltiplas fontes e tipos de dados; considerar as necessidades dos tores do programa; a análise de diferentes pontos de vista sobre o programa; ressaltar o elemento político

da avaliação, considerando que o Programa também tem uma característica política; possibilidade de os sujeitos se manifestarem de forma mais detalhada sobre todas as fases do processo, não somente

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.608.490

a prática

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto para desenvolvimento de tese no PPG de Educação. Entrevista fechada com 100 professores.

Cronograma: de ago. 2022 a dez. 2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1980150.pdf	26/08/2022 15:07:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	26/08/2022 15:06:31	Ilda Gonçalves Batista	Aceito
Outros	TCDU.pdf	08/07/2022 15:48:12	Ilda Gonçalves Batista	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	tese_jun_2022.pdf	08/07/2022 15:47:11	Ilda Gonçalves Batista	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvarararas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 5.608.490

Investigador	tese_jun_2022.pdf	08/07/2022 15:47:11	Ilda Gonçalves Batista	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/07/2022 15:21:47	Ilda Gonçalves Batista	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_IIida.pdf	08/07/2022 15:21:04	Ilda Gonçalves Batista	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 27 de Agosto de 2022

**Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

ANEXO B – PARECER SEDUC/PA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PROCESSO Nº.: 2022/690217

Belém, 13 de junho de 2022

ASSUNTO: PARECER EM RESPOSTA A SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA. – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)

INTERESSADO (A): ILDA GONÇALVES BATISTA - Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

À SAEN/SEDUC

Encaminhamos o parecer técnico que trata do pedido de desenvolvimento de pesquisa relacionada ao Projeto “Regime Especial de Aulas Não Presenciais do Estado do Pará: Avaliação de Política Educacional pelos Agentes Escolares”, desenvolvida pela pesquisadora Ilda Gonçalves Batista, sob a orientação da Prof.^a Dra. Mary Ângela T. Brandalise, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cujo o objetivo é analisar a Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará a partir da avaliação dos agentes escolares. De modo mais específico, busca-se analisar as concepções e orientações da Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará; avaliar a partir dos agentes escolares os desdobramentos da Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará; e apontar as transformações geradas pela Política de Regime Especial de aulas não presenciais no contexto escolar na percepção dos agentes escolares.

ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES

Compreendemos a relevância da proposta, apresentado em seu tema, que trata de analisar a Política de Regime Especial de aulas não presenciais do Estado do Pará a partir da avaliação dos agentes Escolares, e que estas informações poderão subsidiar estratégias e análises dos gestores públicos, trazendo indicativos relevantes sobre a política educacional objetivada no contexto da pandemia da Covid-19 (2020-2021), assim como, indicar os seus desdobramentos para a escola. Entretanto, listamos algumas recomendações, relevantes para a anuência desta solicitação.

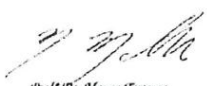
RECOMENDAÇÕES

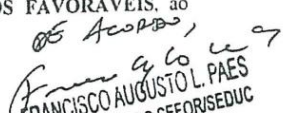
- a) Nos documentos anexados à solicitação e assinado pela Professora/Pesquisadora Prof.^a Dra. Mary Ângela T. Brandalike é citado, a importância da vinculação do projeto na Plataforma Brasil. Neste sentido, esta pesquisa deve obedecer aos critérios estabelecidos no Sistema CEP/CONEP, onde entendemos como fundamental o encaminhamento desse projeto a um Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) para ser avaliado. Ressaltando que, é recomendado que a etapa empírica do estudo, deve iniciar somente após recebermos a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP submetido.
- b) Após a anuência desta secretaria, recomenda-se a inclusão no sistema CEP/CONEP, da Carta de Anuência da Instituição Coparticipante, no caso a Secretaria de Educação do Pará. Visto que, a anuência formal desta Secretaria, dar-se-á ao final dos trâmites dessa solicitação.
- c) Vale destacar, a necessidade de envio e análise documental do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), Instrumento de Coleta de Dados (formulário de entrevista) e do Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD) visto que, a pesquisadora também solicita dados institucionais desta secretaria, preferencialmente este documento deve ser em papel timbrado da instituição coparticipante da pesquisa.
- d) Como citado na metodologia, ocorrerão entrevistas de forma remota. Caso o contato e convite aos participantes da pesquisa (entrevistas) ocorra de forma virtual, sugerimos como forma de preservar os participantes da pesquisa, atender ao OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que trata das Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, o qual destacamos alguns pontos, a seguir:
- "... O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros..."*
- "... Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta..."*
- "... Qualquer convite individual deve esclarecer ao candidato a participantes de pesquisa, que antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual (questionário formulário ou entrevista), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou Termo de Assentimento, quando for o caso) para a sua anuência..."*
- e) Por fim, solicita-se o envio, assim que submetido do CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética), que é a numeração gerada para identificar o projeto de pesquisa que entra para apreciação ética no CEP, com o registro da aprovação do projeto em um CEP, assim que obtiver.

ASSINADO ELETRONICAMENTE: DIFEO HENRIKHO - Rua Pólis do Suroeste, 100 - Fone: 91 3440-0000

PARECER TÉCNICO

Em face ao exposto neste parecer, de forma preliminar. SOMOS FAVORÁVEIS, ao desenvolvimento do estudo e realização desta pesquisa.


 Prof. Dr. Márcio Marcão Tavares da Silva
 CEFOR/SEDUC-PA
 Mat. 5714052-2

de acordo,

 FRANCISCO AUGUSTO L. PAES
 COORDENADOR DO CEFOR/SEDUC
 MAT: 57205135-1
 PORTARIA Nº 766/2018

ASSINADO ELETRONICAMENTE PELO USUÁRIO: Ana Paula dos Santos Nogueira (11/11/2018)

ANEXO C – RESOLUÇÃO CEE/PA Nº 102, DE 19 DE MARÇO DE 2020



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO Nº 102 DE 19 DE MARÇO DE 2020.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 19/03/2020 (Processo nº 2020/230059 - CEE/PA).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

CONSIDERANDO as implicações da pandemia do COVID-19 no fluxo do calendário escolar, face à suspensão das atividades escolares por conta da necessidade de ações preventivas à sua propagação, tanto na educação básica quanto na educação superior, em todos os níveis, etapas e modalidades;

CONSIDERANDO que, no dia 11 de março do corrente ano, a Organização Mundial de Saúde declarou como pandemia a infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19);

CONSIDERANDO o Decreto nº 609, de 16 março de 2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do estado do Pará, à pandemia do Corona Virus COVID – 19, bem como a determinação datada de 17 de março de 2020 do Chefe do Poder Executivo do Estado do Pará quanto à suspensão das aulas da rede estadual de ensino até 31 de março de 2020 – Decreto não publicado até esta data;

CONSIDERANDO o Decreto nº 95.955/PMB, de 18 março de 2020, que declara situação de emergência no âmbito do município de Belém para enfrentamento preventivo da pandemia do Corona Virus COVID – 19, e determinando a suspensão das aulas da rede municipal de ensino por 15 dias;

CONSIDERANDO a Circular SINEPE/PA nº 02/2020, de 16 de março de 2020 que recomendou a suspensão das aulas das escolas particulares do Estado do Pará, até se efetivarem orientações dos órgãos públicos competentes;

CONSIDERANDO que uma das principais medidas para conter a disseminação do novo Coronavírus é o isolamento e distanciamento social, conforme orientação das autoridades sanitárias;

CONSIDERANDO que, ainda no exercício da autonomia e responsabilidade dos sistemas de ensino e respeitando-se os parâmetros e os limites legais, os estabelecimentos de educação, em todos os níveis, podem considerar a aplicação do previsto no Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, de modo a possibilitar aos estudantes que direta ou indiretamente corram riscos de contaminação, serem atendidos em seus domicílios;

CONSIDERANDO o disposto na Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, no que tange à oferta de educação à distância nos ensinos fundamental e médio em situações de emergência;

CONSIDERANDO que, no exercício da autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distritais, em conformidade com a legislação vigente, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância;

CONSIDERANDO que, no exercício da autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distritais, em conformidade com a legislação vigente, adequar o calendário escolar em situações especiais, sem prejuízo do número mínimo de horas letivas previsto na Lei nº 9.394/96;

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Estadual de Ensino do Pará, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, incluindo as unidades educacionais das redes públicas e privadas estadual e municipais, que integram o Sistema Estadual de Ensino, nos termos da Resolução nº 485/2009.

Art. 2º O regime especial de aulas não presenciais será estabelecido até o dia 01 de abril de 2020, podendo ser prorrogado de acordo com as determinações deste Conselho Estadual de Educação.

Art. 3º Para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das redes públicas ou das unidades escolares privadas terão as seguintes atribuições para execução do regime especial de aulas não presenciais:

I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares;

II - Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico;

III - Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas;

IV - Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais;

B

V – Registrar as atividades realizadas em regime especial de aulas não presenciais para fins de certificação dos alunos, assim como de comprovação dos estudos efetivamente realizados aos órgãos do sistema, caso demandados.

Art. 4º O planejamento e o material didático adotados, devem estar em conformidade com o Projeto Pedagógico da rede de ensino ou escola privada e deverão refletir, na medida do possível, os conteúdos já programados para o período, não se constituindo em reforço de aprendizagem;

Art. 5º Os gestores das redes públicas ou das unidades escolares privadas que, por razões diversas, manifestarem impossibilidade de execução das atribuições supracitadas nos Artigo 3º, deverão apresentar ao Conselho Estadual de Educação, calendário com proposta de reposição das aulas referentes ao período de regime especial de aulas não presenciais.

Parágrafo único - As redes ou instituições de ensino que optarem pelo regime especial de aulas não presenciais deverão comunicar ao Conselho Estadual de Educação tal providência no período de até quinze dias, via email faleconoscocee@cee.pa.gov.br.

Art. 6º O regime especial de aulas não presenciais efetivado nos termos da presente Resolução será considerado válido para todos os fins, especialmente, para integralização das cargas horárias e dias letivos estabelecidos pela Lei nº 9.394/96.

Art. 7º Os Conselhos Municipais de Educação poderão adotar esta Resolução ou emitir Resolução própria de semelhante teor, em regime de colaboração, respeitada a autonomia dos sistemas.

Art. 8º As Instituições de Ensino Superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará poderão adotar todas as disposições constantes da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19, comunicando ao Conselho Estadual de Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.


Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo
Presidente

ANEXO D – RESOLUÇÃO CEE/PA Nº 20, DE 18 DE JANEIRO DE 2021



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

RESOLUÇÃO Nº 020 DE 18 DE JANEIRO DE 2021.

A **PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 18/01/2021 (Processo nº 2020/603929 - CEE/PA, Indicação 01/2021 CEE/PA).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

CONSIDERANDO as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar de 2020, face à suspensão das atividades escolares por conta da necessidade de ações preventivas à sua propagação na educação básica, em todos os níveis, etapas e modalidades;

CONSIDERANDO o disposto nos arts. 206 e 209 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO o disposto nos arts. 4º-A e 12 a 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB);

CONSIDERANDO o Decreto Legislativo nº 6, DE 2020, que 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 2020;

CONSIDERANDO o Decreto nº 687, de 15 de abril de 2020, que declara Estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado do Pará em virtude da pandemia da COVID-19.

CONSIDERANDO a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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.

CONSIDERANDO o Decreto nº 800, de 31 de maio de 2020 - *publicado em 28/12/2020*, que Institui o projeto RETOMA PARÁ, dispondo sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito do Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o Decreto Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, e o Decreto Estadual nº 777, de 23 de maio de 2020.

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e os Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2020 e CNE/CP nº 11/2020.

CONSIDERANDO que a normatização da reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública de todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na LDB, especialmente em seus arts. 22 a 28, 31, 34, 36, 36-D e 39, é de competência de cada sistema de ensino.

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução tem por objeto a definição de Diretrizes Estaduais orientadoras para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, pelas instituições e redes escolares de Educação Básica públicas, privadas, comunitárias e confessionais integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará.

Art. 2º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23 e 36 - § 10) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e a BNCC.

§ 1º O reordenamento curricular do ano letivo de 2021 pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e/ou a carga horária para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23, da Lei nº 9.394/1996, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular, mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, evitando-se a retenção de alunos relativamente ao ano letivo de 2020.

§ 2º Poderão ser aprovados os estudantes concluintes dos Ensinos Fundamental e Médio no ano letivo de 2020 que tiverem integralizado 75% da carga horária da respectiva série/ano da etapa da Educação Básica, sem prejuízo do alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC, garantindo-se a possibilidade de mudança de nível/etapa e de acesso ao Ensino Médio, Cursos Técnicos ou à Educação Superior, conforme o caso.

§ 3º Os estudantes concluintes do Ensino Fundamental do ano letivo de 2020 que não alcançaram 75% da carga horária da respectiva série/ano da etapa da Educação Básica deverão integralizá-la no ano letivo de 2021 na própria escola ou na escola receptora, a partir de avaliação diagnóstica e plano individualizado de estudo.

§ 4º Os estudantes concluintes do Ensino Médio do ano letivo de 2020 que não alcançaram 75% da carga horária em razão dos níveis de risco de contaminação elevados nos termos do Decreto nº 800, de 31 de maio de 2020 - *publicado em 28/12/2020*, sem prejuízo do alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC do último ano do Ensino Médio e a critério das redes de ensino, poderão ter certificada a conclusão da etapa final da Educação Básica, garantindo-se a possibilidade de acesso à formação técnica subsequente ou à Educação Superior.

§ 5º Os estudantes concluintes do Ensino Médio do ano letivo de 2020 que não alcançaram 75% da carga horária e não se enquadram nas hipóteses previstas nos parágrafos anteriores, deverão, no ano letivo de 2021, permanecer na própria escola para integralização por meio de programas especiais de reposição de carga horária e/ou conteúdos, para posterior certificação.

§ 6º A reorganização das atividades educacionais, quando houver, deve minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares.

Art. 3º Para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, articulados, nas formas integradas ou concomitantes com o Ensino Médio, o reordenamento curricular do ano letivo de 2021

deverá obedecer às orientações gerais relativas à Educação Básica, inclusive no que tange à recomendação de evitar a retenção de alunos relativamente ao ano letivo de 2020.

§ 1º Para os estudantes concluintes, em caráter excepcional, fica autorizada a conclusão dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio diretamente relacionados com o combate à pandemia da COVID-19, desde que o estudante cumpra, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária de estágios curriculares que sejam obrigatórios e da carga horária dos cursos, nos termos da legislação em vigor.

§ 2º Poderão, ainda em caráter excepcional em razão dos prejuízos vivenciados no calendário do ano letivo de 2020 em decorrência da pandemia da COVID-19, ter a conclusão de seus cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio abreviada os alunos que não integralizaram a carga horária de estágios não obrigatórios por lei, incluídos no currículo facultativamente pelas redes ou escolas, bem como os estudantes que integralizaram, com aproveitamento, 90% ou mais da carga horária de seus cursos.

§ 3º Na antecipação da conclusão dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, deve ser garantido o desenvolvimento das competências requeridas pelo respectivo perfil profissional de conclusão.

§ 4º Os estágios, as aulas de laboratório e outras atividades práticas poderão ser realizadas na forma não presencial com mediação tecnológica de acordo com a legislação em vigor.

Art. 4º O cumprimento da carga horária mínima prevista, incluindo as eventuais compensações relativas ao ano letivo de 2020, pode se dar por meio de uma ou mais das seguintes alternativas:

- I – reposição da carga horária de modo presencial ao final do período de emergência;
- II – cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e
- III – cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

§ 1º A reposição de carga horária a ser implementada pelas redes ou instituições de ensino que não integralizaram as cargas horárias mínimas exigidas pela legislação relativamente ao ano letivo de 2020 pode ocorrer de modo presencial ou não presencial, mediante programação de atividades escolares no contraturno ou em datas programadas no calendário original como dias não letivos, ou, ainda, nos termos do art. 2º desta Resolução.

§ 2º A critério das secretarias de educação e instituições de ensino, a reposição dos objetivos de aprendizagem poderá ocorrer quando do não aproveitamento dos estudantes, como forma de recuperação da aprendizagem.

§ 3º No caso das instituições de ensino das redes privadas, comunitárias e confessionais, o eventual plano de reposição de aulas deverá ser estabelecido de comum acordo entre a escola e os pais de cada aluno.

Art. 5º As Redes de ensino e instituições das redes privadas, comunitárias e confessionais possuem autonomia para normatizar a reorganização dos calendários e replanejamento curricular para as instituições a eles vinculadas, devendo essa reorganização escolar:

I – assegurar formas de alcance por todos os estudantes das competências e objetivos de aprendizagem relacionados com a BNCC e/ou proposta curricular de cada sistema de ensino, instituição ou rede escolar;

II – possibilitar o retorno gradual das atividades com presença física dos estudantes e profissionais da educação na unidade de ensino, seguindo orientações das autoridades sanitárias locais e as disposições do Decreto nº 800, de 31 de maio de 2020 - *publicado em 28/12/2020*;

III – prever, na reposição de carga horária presencial, períodos de intervalos para recuperação física e mental de professores e estudantes, prevendo períodos, ainda que breves, de recesso escolar, férias e fins de semana;

IV – prever o direito de guarda dos dias em que, segundo os preceitos da religião do estudante, sejam vedadas atividades, nos termos do art. 7º-A da LDB, no exercício da liberdade de consciência e de crença, bem como prever, para os profissionais da educação, o mesmo direito, com a prestação alternativa de trabalho;

V – organizar registro detalhado das atividades não presenciais desenvolvidas em cada instituição escolar, durante seu fechamento, o que é fundamental para a reorganização e o cômputo da equivalência de horas cumpridas em relação às 800 (oitocentas) horas anuais previstas na legislação; e

VI – organizar, durante o período de isolamento e quando estabelecido o retorno de atividades presenciais, processo próprio de avaliação formativa ou diagnóstica dos estudantes a critério das redes e instituições de ensino.

Art. 6º O calendário de retorno às atividades presenciais em 2021 deverá observar as disposições do Decreto nº 800, de 31 de maio de 2020 - *publicado em 28/12/2020*, ou norma que venha a sucedê-lo, que abrange o mapeamento dos níveis riscos regionais, sendo facultado a respectiva retomada nas regiões a partir da bandeira amarela, respeitadas as determinações sanitárias locais e os protocolos produzidos pelas autoridades competentes, observando regras de gestão, de higiene e de distanciamento físico de estudantes, de funcionários e profissionais da educação, com escalonamento de horários de entrada e saída para evitar aglomerações, e outras medidas de segurança recomendadas.



§ 1º Tomadas as medidas de segurança determinadas e regulamentadas pelas autoridades competentes, as secretarias de educação e as instituições escolares, conforme as circunstâncias, definem o calendário de retorno gradual para as diferentes etapas da Educação Básica.

§ 2º Devem ser especialmente planejadas as atividades dos professores, presencial e não presencial, em função do retorno parcial escalonado dos estudantes ao ambiente escolar.

Art. 7º As Secretarias de Educação têm competência e responsabilidade para definir medidas de retorno às aulas, bem como para oferecer atividades não presenciais e/ou de ensino flexível híbrido no retorno gradual às aulas presenciais, respeitando os protocolos sanitários cabíveis, considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia.

Parágrafo único: Cabe à Seduc em caráter excepcional, possibilitar ao concluinte do Ensino Médio matricular-se para períodos de estudos flexíveis, presenciais ou híbridos, de até 1(um) ano letivo suplementar, no ano subsequente ao afetado pelo estado de calamidade pública.

Art. 8º Cabe às secretarias de educação e a todas as instituições escolares:

I – planejar a reorganização dos ambientes de aprendizagem, comportando tecnologias disponíveis para o atendimento do disposto nos currículos;

II – realizar atividades on-line síncronas e assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;

III – realizar atividades de avaliação on-line ou por meio de material impresso entregue desde o período de suspensão das aulas;

IV – utilizar mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, pesquisas e projetos que podem ser computados no calendário e integrar o replanejamento curricular.

§ 1º As atividades referidas no caput devem, conforme as peculiaridades e exigências locais, garantir e condizer com o calendário escolar dos anos letivos 2020 e 2021 devidamente reorganizado, por conta da afetação pelo estado de calamidade pública, obedecendo os princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal.

§ 2º O disposto neste artigo deve, notadamente, assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência escolar.

§ 3º Cabe às instituições e redes escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais promover, no âmbito de sua atuação, estruturas suficientes para efetivar as garantias e exigências estabelecidas no caput deste artigo.

Art. 9º As secretarias de educação e as instituições escolares devem planejar o retorno às atividades presenciais, segundo número limitado de alunos em cada sala de aula, conforme protocolos sanitários oficiais e as condições de funcionamento efetivo de cada unidade escolar, garantida a reorganização dos horários e dias de atendimento aos estudantes e às famílias.

Parágrafo único - Cabe aos pais ou responsáveis legais, em comum acordo com a escola, a opção pela permanência do estudante em atividade não presencial, mediante compromisso das famílias ou responsáveis pelo cumprimento das atividades e avaliações previstas no replanejamento curricular.

Art. 10. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

§ 1º As atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas pelas instituições escolares estão descritas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, referente à reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

§ 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelas redes e escolas.

§ 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia:

I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);

II – por meio de programas de televisão ou rádio;

III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e

IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

§ 4º As instituições escolares devem elaborar guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar estudantes e famílias, sob a supervisão de professores e gestores escolares, como registro das atividades realizadas durante o período de isolamento.

§ 5º A direção da instituição escolar, durante o período de isolamento, deve realizar monitoramento e verificar se as atividades não presenciais foram recebidas ou não pelos estudantes, além de identificar as dificuldades encontradas, propondo para a secretaria de educação ou seu mantenedor, as medidas necessárias ao saneamento.

Art. 11. Para fins de cumprimento da carga horária, podem ser computadas as atividades pedagógicas não presenciais, considerando, obrigatoriamente:

I – publicidade, pela instituição ou rede escolar, do planejamento das atividades pedagógicas não presenciais, com a indicação:

- a) dos objetivos de aprendizagem relacionados com o respectivo currículo e/ou proposta pedagógica que se pretende atingir;
- b) das formas de interação (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante, para atingir tais objetivos;
- c) da estimativa de carga horária equivalente para o atingimento deste objetivo de aprendizagem, considerando as formas de interação previstas;
- d) da forma de registro de participação dos estudantes, inferida a partir da realização das atividades entregues (por meio digital durante o período de suspensão das aulas ou ao final, com apresentação digital ou física), relacionadas com os planejamentos de estudo encaminhados pela instituição e com as habilidades e objetivos de aprendizagem curriculares;
- e) das formas de avaliação não presenciais durante a situação de emergência, ou presencial, após o fim da suspensão das aulas.

II – previsão de alternativas para garantia de atendimento dos objetivos de aprendizagem para estudantes e/ou instituições escolares que tenham dificuldades de realização de atividades não presenciais de ensino;

III – realização de processo destinado à formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades não presenciais;

e

IV – realização de processo de orientação aos estudantes e suas famílias sobre a utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades não presenciais.

Art. 12. Para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, articulados, nas formas integradas ou concomitantes com o Ensino Médio, as atividades não presenciais acompanham as orientações já formuladas para essa etapa da Educação Básica, podendo incluir outras tecnologias para as instituições escolares que já possuem estes cursos aprovados na Educação a Distância (EaD), como também para os cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio que já utilizam a mediação tecnológica tanto no ensino presencial quanto na EaD regulamentados.

Art. 13. Cabe às secretarias de educação e gestores de instituições escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, oferecer programas visando à formação da equipe escolar na administração logística da instituição, à formação de professores alfabetizadores e de professores para as atividades não presenciais, e ao uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio aos docentes.

Art. 14. Ficam as secretarias de educação e as instituições escolares responsáveis pela comunicação e ampla divulgação dos calendários, protocolo e esquemas de reabertura das atividades presenciais, o modo de operacionalização das atividades não presenciais, e a forma do alcance dos resultados almejados e definidos, tendo em conta suas peculiaridades.

Parágrafo único. A comunicação e a divulgação podem ser realizadas por meio eletrônico, em sítios oficiais dos órgãos públicos, desde que produzam efeito profícuo no público em geral e, em especial, em estudantes e famílias.

Art. 15. No âmbito das secretarias de educação e das instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão ser utilizadas em caráter excepcional, no ano letivo de 2021, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança.

Parágrafo único: As atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas de forma integral nos casos de:

I - suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; e

II - condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais.

Art. 16. Aplicam-se, complementarmente, às disposições desta Resolução, as constantes da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 e dos Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2020 e CNE/CP nº 11/2020.

Art. 17. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, Belém, 18 de janeiro de 2021.


Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo
Presidente

ANEXO E – RESOLUÇÃO CEE/PA Nº 131, DE 24 DE JUNHO DE 2021



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 131 DE 24 DE JUNHO DE 2021

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 24/06/2021 - Processo nº 2021/670595- CEE/PA e Indicação nº 02/2021 - CEE/PA).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Normas especiais para os anos letivos de 2021/2022 no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

CONSIDERANDO que as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar não se limitaram ao ano letivo de 2020, enveredando para o ano de 2021, cujas aulas presenciais nas redes públicas permanecem suspensas, sendo que na rede privada, somente nas localidades onde há conectividade, ocorrem de forma híbrida;

CONSIDERANDO o Decreto nº 687, de 15 de abril de 2020, que declara Estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado do Pará em virtude da pandemia da COVID-19;

CONSIDERANDO o Decreto nº 800, de 31 de maio de 2020 - publicado em 21/05/2021, que Institui o projeto RETOMA PARÁ, dispondo sobre a retomada econômica e social segura, no âmbito do Estado do Pará, por meio da aplicação de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento de segmentos de atividades econômicas e sociais, e revoga o Decreto Estadual nº 729, de 05 de maio de 2020, e o Decreto Estadual nº 777, de 23 de maio de 2020;

CONSIDERANDO a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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, não alcançam os problemas vivenciados no ano letivo de 2021;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e os Pareceres CNE/CP nº 5/2020, CNE/CP nº 9/2020 e CNE/CP nº 11/2020, igualmente não impactam as situações efetivas vivenciadas pela Educação Básica no Estado do Pará;

CONSIDERANDO que a normatização da reorganização do calendário escolar dos anos letivos afetados pelo estado de calamidade pública de todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na Lei nº 9.394/96 (LDBEN), especialmente em seus arts. 22 a 28, 31, 34, 36, 36-D e 39, é de competência de cada sistema de ensino.

CONSIDERANDO, ainda o disposto no parágrafo 2º do art. 23 na Lei nº 9.394/1.996 (LDBEN), no que tange à possibilidade de adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei;

CONSIDERANDO também o disposto na alínea "c" do inciso II do art. 24 da Lei nº 9.394/1.996 (LDBEN), relativamente à possibilidade de classificação do estudante em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

CONSIDERANDO que a Resolução nº 001/2010 dispõe em idêntico sentido em relação às possibilidades e flexibilidades conferidas pela legislação em vigor para que os Sistemas de Ensino adequem a oferta educacional à realidade local e regional;

CONSIDERANDO as competências do Conselho Estadual de Educação do Pará de exarar normas reguladoras para o sistema estadual de ensino, conforme consignado no art. 278 da Constituição Estadual e no art. 14 da Lei nº 6.170/98;

CONSIDERANDO que o Estado do Pará sofreu durante o primeiro semestre de 2021 de uma segunda onda da Pandemia da COVID 19, fato que impossibilitou a retomada das atividades presenciais nas redes públicas do Estado e grandes limitações às redes privadas, fato que implicou na ocorrência da evasão de milhares de alunos e na dificuldade de aproveitamento de carga horária daqueles educandos que não conseguiram realizar a contento das atividades remotas propostas, sendo mister aprovarmos medidas excepcionais para regulamentar a oferta educacional, possibilitando o retorno de todos os alunos à escola, com possibilidade de avanço escolar no ano letivo de 2021;

CONSIDERANDO que a Resolução CEE/PA nº 020 de 18 de janeiro de 2021 não contemplou as demandas oriundas do cenário pandêmico real vivenciado pelo Estado do Pará, demandando complementação deste Órgão, propõe a aprovação de Resolução específica com o seguinte teor:

Art. 1º A presente Resolução tem por objeto a definição de Diretrizes Estaduais orientadoras para a organização da oferta educacional para os anos 2021 e 2022, em caráter complementar à Resolução CEE/PA nº 020/2021, relativamente às instituições e redes escolares de Educação Básica públicas, privadas, comunitárias e confessionais integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Pará.

Art. 2º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação e normas educacionais (LDB, art. 23 e 36 - § 10 e BNCC) admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima dos anos letivos afetados pela pandemia, 2020 e 2021, pode ser efetivada até o final do ano letivo de 2022, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 3 (três) séries ou anos escolares contínuos, dispensando-se o cumprimento dos 200 dias letivos anuais, sem prejuízo do cumprimento da carga horária integral de 2400 horas ao longo do período do referido continuum (2020 a 2022).

Parágrafo único - O reordenamento curricular do ano letivo de 2021 pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e/ou a carga horária para cumprir no segundo semestre, assim como de modo contínuo (até 2022), respeitados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para os anos letivos envolvidos (período de 2020 a 2022), ao abrigo do caput do art. 23, da Lei nº 9.394/1996, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular,

mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, objetivando-se o resgate dos alunos evadidos durante a pandemia da COVID 19, com possibilidade de aproveitamento de estudos, assim como evitando-se a retenção de alunos relativamente ao ano letivo de 2021.

Art. 3º Ficam mantidas para o ano letivo de 2021 todas as regras excepcionais estabelecidas pela Resolução CEE/PA nº 20/2021.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, Belém, 24 de junho de 2021.



Maria Betânia de Carvalho Fidalgo Arroyo
Presidente CEE/PA.