

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA MICHELI SIDERVANDE SCHORN

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DE
COVID-19: UMA ANÁLISE DA IN/EXCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA CIDADE DE CANOAS/RS**

Porto Alegre
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

CLÁUDIA MICHELI SIDERVANDE SCHORN

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DE
COVID-19: uma análise da in/exclusão digital em escolas da rede municipal de educação
básica na cidade de Canoas/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação

Orientador: Dr. José Luís Ferraro

PORTO ALEGRE

2024

Ficha Catalográfica

S374o Schorn, Cláudia Micheli Sidervande

A Organização do Ensino Remoto emergencial na pandemia de COVID-19 :
uma análise da in/exclusão digital em escolas da rede municipal de Educação
Básica na cidade de Canoas/RS / Cláudia Micheli Sidervande Schorn. –
2024.

125.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Ferraro.

1. Educação Básica. 2. Pandemia de Covid-19. 3. In/exclusão. 4. Ensino
Remoto. 5. Tecnologias Digitais. I. Ferraro, José Luis. II. Título.

Dedico esta pesquisa à pessoa que me ensinou a importância de acreditarmos e irmos em busca dos nossos objetivos. In memoriam a minha Vó Helena.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, José Luís Ferraro, agradeço pela acolhida, disponibilidade e parceria desde o início dessa caminhada. Agradeço pela sua humanidade no trato com as pessoas e pelos conhecimentos e sábios conselhos compartilhados. E, ainda, por acreditar no meu trabalho, por ter um olhar incentivador, crítico e atento.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e aos seus professores, pelo espaço de aprendizagens, reflexões e partilhas.

Aos professores(as) e equipes diretivas participantes desta pesquisa, que dedicaram tempo e atenção a este trabalho.

Aos meus amigos e colegas pelo apoio ao longo dessa caminhada.

À minha família, em especial aos meus sogros e cunhadas pelo apoio, compreensão e carinho.

À minha sobrinha Francielle, pela presença, incentivo e carinho a mim dispensado nessa jornada de vida.

Ao meu marido, Filipi, por sempre estar ao meu lado com o seu amor, carinho e conselhos, sempre sendo o meu maior incentivador em todos os momentos da minha vida.

Por fim, agradeço à Capes, que proporcionou o aprimoramento da minha formação acadêmica.

RESUMO

A presente investigação tem o objetivo de analisar como a organização do ensino remoto emergencial e as limitações no acesso às tecnologias digitais podem estar relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas durante a pandemia da Covid-19. No que concerne aos aspectos metodológicos, o estudo insere-se em um paradigma qualitativo por tratar-se de uma pesquisa narrativa do tipo estudo de caso múltiplo. Como instrumentos de produção de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas com os gestores e professores de quatro escolas municipais de Canoas, Rio Grande do Sul, bem como a aplicação de um questionário para levantamento de perfil dos participantes. Com base nos dados produzidos por meio das entrevistas, três categorias gerais foram encontradas e organizadas em duas subcategorias cada, são elas: (i) Incertezas relacionadas à modalidade de ensino; (ii) Organização didática e pedagógica; (iii) Relação famílias e escola. Desta forma, a partir das análises dos resultados foi possível evidenciar que a organização do ensino remoto emergencial nas escolas públicas resultou em processos de in/exclusão digital marcados principalmente por um sistema educacional neoliberal e pelo seu contínuo processo de desmantelamento e sucateamento da educação pública, que, durante a pandemia, se intensificou com a implementação verticalizada do ensino remoto, sem as devidas discussões e considerações das diferentes realidades dos alunos e suas condições de conectividade. Isso impactou negativamente o aprendizado dos estudantes, em razão da falta de políticas públicas educacionais voltadas à conectividade digital, comprometendo o acesso ao direito à educação.

Palavras-chave: Educação Básica; Pandemia de Covid-19, In/exclusão, Ensino remoto emergencial; Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT

The present investigation aims to analyze how the organization of emergency remote learning and the limitations in access to digital technologies may be related to the teaching and learning processes of students in the Municipal Education Network schools of Canoas during the Covid-19 pandemic. In terms of methodological aspects, the study is situated within a qualitative paradigm, as it involves a narrative inquiry using a multiple case study approach. Data production instruments included individual semi-structured interviews with administrators and teachers from four municipal schools in Canoas, along with a questionnaire to gather participant profiles. Based on the data produced through the interviews, an analysis of the records was conducted, leading to the systematization of the discourses and the creation of a thematic framework encompassing three general categories, each subdivided into two subcategories. These categories are: Uncertainties related to the teaching modality: Regarding the functioning of schools during the pandemic and the applicability of remote learning in public schools; Didactics and Pedagogy: Didactic and pedagogical organization of classes during emergency remote learning and the connectivity to the internet and digital devices for access to online classes; and finally, Family-School Relationships: The organization of students and families for access to remote learning and the lack of family support and engagement in guiding students through the remote learning process. Thus, based on the analysis of the results, it was possible to highlight that the organization of emergency remote learning in public schools resulted in processes of digital inclusion/exclusion, primarily marked by a neoliberal educational system and its continuous process of dismantling and devaluing public education. During the syndemic, this process was intensified by the top-down implementation of remote learning without the necessary discussions and considerations of the diverse realities of students and their connectivity conditions. This negatively impacted students' learning due to the lack of educational public policies aimed at digital connectivity, thereby compromising their right to education.

Keywords: Basic Education; COVID-19 Pandemic, In/exclusion, Emergency Remote Teaching; Educational Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Disseminação oculta de Covid -19.....	26
Figura 2 - Categoria de medidas de distanciamento físico e detalhamento das ações consideradas em cada categoria.....	31
Figura 3 - Data da implementação das categorias de medidas distanciamento físico e tempo em dias entre a implementação da primeira medida e a categoria paralisação econômica (plena ou parcial) por Unidade da Federação (UF), Brasil, 2020.....	32
Figura 4 - Trabalhos selecionados produzidos no Brasil.....	48
Figura 5 - Domicílios com acesso à internet no Brasil.....	52
Figura 6 - Domicílios com computador no Brasil.....	52
Figura 7 - Escolas urbanas por recursos disponíveis.....	53
Figura 8 - Trabalhos selecionados produzidos no Brasil.....	56
Figura 9 - Mapa dos bairros de Canoas e a divisão por quadrantes.....	62
Figura 10 - Esquema de Produção de Dados.....	71
Figura 11 - Esquema da Análise de Arquivo.....	75
Figura 12 - Níveis de formação dos docentes.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos relacionados com os termos: “Educação básica + Pandemia de Covid - 19”; “Educação básica + Tecnologias educacionais na Pandemia de Covid - 19”.....	46
Quadro 2 - Trabalhos relacionados com os termos: “In/exclusão”, “Educação básica + In/exclusão social” + “Desigualdade na escola durante a pandemia de Covid-19”.....	55
Quadro 3 - Contexto da escola A e do quadrante Sudeste.....	64
Quadro 4 - Contexto da escola B e do quadrante Sudoeste.....	65
Quadro 5 - Contexto da escola C e do quadrante Sudoeste.....	67
Quadro 6 - Contexto da escola D e do quadrante Nordeste.....	68
Quadro 7 - Temário das entrevistas.....	82

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação à distância
IES	Instituições de Ensino Superior
IOC/Fiocruz	Instituto Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome-Associated Coronavirus 2
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SciELO	Scientific Electronic Library On-line
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 MINHA TRAJETÓRIA DE SONHOS, LUTAS E CONQUISTAS	14
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
3.1 PANDEMIAS: DA GRIPE ESPANHOLA À COVID-19 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO	20
3.2 PANDEMIA OU SINDEMIA? UM OLHAR SOBRE O GERENCIAMENTO DA COVID-19	28
3.3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS PANDÊMICOS	34
3.3.1 A organização do Ensino Remoto Emergencial no contexto da sindemia covídica e suas diferenças entre Educação à Distância e Ensino Híbrido.....	37
3.4 A (DES) DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A IN/EXCLUSÃO DIGITAL DURANTE SINDEMIA COVIDICA	40
3.5 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	44
3.5.1 A educação durante a realidade pandêmica nas escolas públicas.....	45
3.5.2 A In/exclusão digital nas escolas públicas em tempos pandêmicos.....	53
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	59
4.2 LOCAIS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	60
4.2.1 Breve caracterização da cidade de Canoas.....	61
4.3 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS	69
4.3.1 Questionários	70
4.3.2 Entrevista semiestruturada	70
4.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS	71
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	74
5.2 ANÁLISE DOS ARQUIVOS	80
5.2.1 Incertezas relacionadas à modalidade de ensino.....	81
5.2.2 A questão didática e pedagógica.....	84
5.2.3 Relação famílias e escola	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	106

APÊNDICE A 115

1 INTRODUÇÃO

O contexto vivenciado com a disseminação do SARS-CoV-2, vírus causador da Covid-19, demonstrou o despreparo mundial para o enfrentamento de emergências sanitárias. A gravidade da infecção cujo desfecho, anterior à chegada das vacinas, indicava uma considerável mortalidade, impôs o isolamento social como medida para evitar o contágio da doença; isso causou uma ruptura em relação a normalidade das relações cotidianas quando consideramos as diferentes formas de interação e convívio social motivados pelos modos de interação presencial.

Com as escolas não foi diferente. As instituições de ensino tiveram que suspender suas aulas, passando a seguir as orientações previstas em protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Educação (MEC) e uma constante tentativa pela busca de estratégias dentre as quais figurava o ensino remoto emergencial (de maneiras diferentes, considerando as distintas realidades socioeconômica de cada escola), com o intuito de minimizar a suspensão das aulas presenciais devido ao isolamento físico exigido durante a pandemia.

Neste sentido, levando em consideração o cenário apresentado, justifica-se a pertinência do tema, uma vez que cidades no Brasil e no mundo tiveram que buscar soluções e adaptações no campo educacional; em algumas, ainda, foi possível modificar os canais de comunicação/informação em relação à comunidade escolar, que passaram a ocorrer por meios virtuais, momento em que foram jogadas luzes sobre as tecnologias educacionais, consideradas as ferramentas mais apropriadas para tal momento.

Entretanto, com políticas públicas de ensino fragilizadas, a heterogeneidade de crianças e jovens que frequentam a rede escolar e a não disposição de uma estrutura material ou de formação de pessoal, com competências mínimas seja para o manejo, seja para a implementação efetiva do ensino remoto (UNESCO, 2021), atravancaram o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial¹.

A partir deste contexto, a presente dissertação, intitulada “A organização do ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19: uma análise da in/exclusão digital em escolas da rede municipal de educação básica na cidade de Canoas/RS”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDU/PUCRS), se estrutura a partir da seguinte pergunta de pesquisa: como a organização do ensino remoto emergencial e as limitações no acesso às tecnologias digitais podem estar

¹ Será abordado o conceito de ensino remoto emergencial, na seção 3.2.1 A diferenciação entre Educação à Distância, Ensino Híbrido e o Ensino Remoto Emergencial adotado na pandemia de Covid-19.

relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas durante a pandemia da Covid-19?

Trata-se de uma pesquisa narrativa, qualitativa e do tipo estudo de caso múltiplo. Os dados foram obtidos por meio das narrativas dos participantes, com base nas entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com gestores e professores das escolas.

Para tanto, o objetivo geral construído para direcionar a metodologia desta investigação foi: analisar como a organização do ensino remoto emergencial e as limitações no acesso às tecnologias digitais podem estar relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas durante a pandemia da Covid-19.

Na intenção de alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o contexto pandêmico, problematizando os impactos da pandemia da Covid-19, nas escolas gaúchas, mais especificamente na Rede Municipal de Escolas da cidade de Canoas/RS;
- Verificar como se deu a organização do ensino remoto emergencial nas escolas durante o período pandêmico e quais as implicações dessas estratégias nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes;
- Identificar quais estratégias pedagógicas foram adotadas pelos gestores, equipes pedagógicas e professores durante o ensino remoto emergencial, bem como verificar elementos relacionados à sua aplicabilidade;
- Analisar quais os efeitos produzidos a partir dessas estratégias pedagógicas, frente a in/exclusão digital dos estudantes, durante o ensino remoto emergencial no decorrer do período pandêmico no contexto supracitado.

A partir destes objetivos e questões de pesquisa, a dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, *Introdução*, apresenta a delimitação do tema, justificativa e os objetivos geral e específicos, bem como as questões de pesquisa.

O segundo capítulo traz a minha trajetória – momento em que apresento minha caminhada pessoal e profissional –, que permitiu conquistar meu espaço como gestora e professora, minhas experiências em sala de aula, na formação de professores e nos desafios advindos da Educação a Distância e das Tecnologias Digitais, os quais deram início a minha busca como pesquisadora por uma educação de qualidade, construída a partir de políticas públicas educacionais e socioeconômicas, onde todos possam ter acesso às Tecnologias Digitais aplicadas à educação.

No capítulo terceiro, Fundamentação Teórica, são apresentadas quatro seções. A primeira, “Pandemias: Da Gripe Espanhola à Covid-19 um breve resgate histórico”, apresenta um breve resgate das três pandemias que assolaram o Brasil nos últimos 100 anos, dando ênfase a Covid-19 - objeto de estudo desta pesquisa – e trazendo fatores relevantes sobre o que é esta doença, sua origem, como foi a disseminação no mundo e quais medidas foram tomadas para enfrentar o vírus. A segunda seção, “Pandemia ou Sindemia? Um olhar sobre o gerenciamento da Covid -19”, aborda os desdobramentos do gerenciamento da pandemia e as diferentes dimensões de uma crise que não foi apenas sanitária. A terceira seção, “O cenário da educação no Brasil em tempos pandêmicos”, contextualiza como a educação se comportou durante este período da pandemia de Covid -19, a suspensão das aulas presenciais, a transição das aulas para o ensino remoto emergencial, e qual a diferença entre Educação à Distância, Ensino Híbrido e o Ensino Remoto Emergencial. A quarta seção, “A (des) democratização da educação: a in/exclusão digital durante sindemia covídica”, aborda a falta de acesso às tecnologias educacionais dos alunos oriundos de escolas públicas, trazendo à tona a fragilidade das políticas públicas relacionadas ao planejamento e a execução do ensino remoto emergencial, conduzindo a reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes em comparação aos alunos da rede privada, colocando no centro do debate a in/exclusão dos alunos da rede pública de ensino.

A última seção, por sua vez, se refere ao estado do conhecimento realizado para a construção deste projeto de dissertação e está relacionado aos termos “*Tecnologias educacionais*” e “*Pandemia e In/exclusão*”.

No quarto capítulo são apresentados os *Procedimentos Metodológicos*, que foram organizados de modo a apresentar elementos referentes à Caracterização do Estudo, aos Participantes da Pesquisa, aos Instrumentos de Coletas de Dados e ao Método de Análise de Dados.

No quinto capítulo são apresentados os *Resultados* da presente pesquisa à luz das análises do cenário pandêmico e seus efeitos e implicações na educação, devido a organização do ensino remoto emergencial e às limitações das tecnologias educacionais dos estudantes das escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas.

O sexto capítulo apresenta as *Considerações Finais*, advindas da análise dos dados coletados nesta pesquisa. Por fim, nas *Referências*, apresento a bibliografia utilizada para a construção desta dissertação e, nos Apêndices, o material referente ao questionário que foi aplicado aos participantes da pesquisa.

2 MINHA TRAJETÓRIA DE SONHOS, LUTAS E CONQUISTAS

A construção deste memorial tem como função apresentar parte de minha trajetória de vida nos âmbitos acadêmico e profissional, sem deixar de apresentar os momentos marcantes de minha história pessoal, que me ajudaram na constituição não apenas de mim como educadora, mas como mulher com seus propósitos, dores e vivências que compreende a longa caminhada cheia de descobertas, desafios e conquistas que tem a trilhar.

Nestes termos, de antemão, ressalto que minha caminhada pessoal que, diga-se de passagem, não foi nada “convencional”. Sou filha de mãe solo – até aqui nada de novidade em um país onde o abandono paternal ainda se faz presente. Entretanto, minha mãe não tinha casa própria; sem muito estudo, acabou trabalhando em supermercado como conferente. Grávida e sozinha aos 31 anos, decidiu morar com uma antiga amiga, a qual considerava seu “anjo da guarda” (e acabou sendo o meu também). Essa senhora e sua família nos acolheram como quem acolhe uma filha e uma neta ainda não nascida.

Nasci nesta casa humilde, mas cheia de amor, carinho, aconchego e tudo o que uma recém-nascida e sua mãe precisavam. Este “anjo da guarda” se tornou minha madrinha que, carinhosamente, desde que comecei a falar, chamava de Vó; mulher forte e guerreira a quem aprendi a devotar um amor inexplicável. Neste seio familiar, onde vivemos minha mãe e eu, a memória vai longe quando penso na minha primeira infância, como toda a criança crescia feliz, cercada de mimos, amor e carinho, dados pela minha mãe e por toda aquela família generosa, em especial a minha Vó.

Como me referi anteriormente, tive uma vida pouco diferente de outras crianças. Quando tudo parecia estar bem, minha mãe trabalhando, nós felizes naquele lar, eu iniciando minha vida escolar com sete anos – pois não frequentei creches ou pré-escola –, ingressei na primeira série do ensino fundamental. Estava radiante, uma vez que sempre vi minhas amigas indo para tal escola e a minha vez nunca chegava. Quando chegou, foi o momento mais esperado por nós três (mãe, vó e eu): uma alegria sem fim.

Estudei em uma pequena escola luterana comunitária no bairro em que morávamos na cidade de Canoas. Lá, fui recebida com muito carinho por todos; eu, muito tímida e de poucas palavras com os estranhos, me sentia muito feliz. Desta época tenho momentos guardados na minha lembrança como no primeiro Dia das Mães em que fizemos uma apresentação com a turma em homenagem às mães. E lá estavam minha mãe e avó, emocionadas, me assistindo cantar. Mas este dia ficou somente na lembrança para as próximas apresentações dos Dias das Mães; eu, tão pequena, nunca imaginaria que seria a primeira e última apresentação para minha

mãe. Logo após ela começou a ficar doente e veio a falecer quatro meses depois. Não sei dizer o que senti quando me contaram que ela não iria mais viver comigo, pois havia virado uma “estrelinha no céu”.

Como nas tragédias da vida sempre há o esperar, após as tormentas sempre vem a esperança por dias melhores. Fiquei órfã de mãe – sim, somente de mãe e de família biológica –, porque em momento algum me senti sozinha; minha avó estava lá me segurando no colo, apesar de estar com seu coração em pedaços pela perda da minha mãe. Esta mulher sempre foi uma fortaleza e, naquele momento, não podia ser diferente. Ela me adotou, e sempre dizia que era minha madrinha, mãe de coração, amiga, “carrasca” por me educar para eu ser uma pessoa íntegra e, principalmente, a MINHA VÓ. Desta forma que me constitui como esta mulher que sou hoje, tendo como referência uma mulher valente, destemida e que me ensinou que eu posso ser tudo aquilo que eu quiser, desde que vá à luta.

À vista disso, cresci nesta família que não era abastada de posses, tão pouco de dinheiro. Minha vó não tinha escolaridade, tendo estudado somente até o terceiro ano do ciclo básico de escolarização, pois morava no interior antes de vir para a cidade de Canoas, onde não teve chances de continuar os estudos; em que pese, ela sempre fora uma pessoa inteligente e uma mulher à frente do seu tempo. Foi ela que me inculcou a necessidade de estudar como meio para uma vida melhor.

Durante toda minha vida realizei meus estudos em escola comunitária e pública. Diferentemente dos primeiros anos do fundamental, no ensino médio, me descobri uma tagarela e adorava ficar planejando com as professoras as feiras culturais, de ciências, as mostras fotográficas e, por vezes, me dispunha a cuidar dos alunos menores. Ali estava uma estudante do ensino médio de uma escola pública que via na educação a maneira mais íntegra e honesta de prosperar e se tornar uma cidadã. Crescia, em mim, sem saber, uma futura pedagoga.

No terceiro ano do ensino médio, realizei o ENEM², que em 2003 era um exame que se restringia a avaliar tão somente o desempenho dos estudantes sem possibilitar acesso ao ensino superior. Contudo, após dois anos, tornou-se critério de avaliação para concorrer às bolsas de estudos do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo governo federal em 2004 inicialmente como uma Medida Provisória 213/2004. Já no ano seguinte, o programa foi institucionalizado como Lei nº 11.096, o que ocorreu durante o primeiro mandato do então

² Exame Nacional do Ensino Médio instituído em 1998, seu objetivo inicial era somente avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil. E a partir de 2004 passou a ser critério para seleção das bolsas de estudo no Programa Universidade para Todos (ProUni) lançado no mesmo ano. Em 2009 os resultados do Enem começam a ser utilizados a fim de substituir ou complementar o vestibular para o ingresso nas instituições de Ensino Superior.

Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Com o propósito de democratizar o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, o PROUNI concede bolsas de estudos integrais e parciais para aquelas pessoas sem diploma de curso de graduação, que cursaram o ensino médio na rede pública ou foram bolsistas integrais em escolas privadas. Essa iniciativa passou a ser de suma importância no contexto social do país, como destaca De Almeida et al., (2023, p. 139):

[...] O ProUni desempenha um papel de abrir as portas da educação para esse público, possibilitando que obtenham retornos em emprego e renda. Indiretamente, então, o programa é capaz de melhorar as condições de vida desses beneficiários, seja pela oportunidade de ensino, seja pela possibilidade de ingressar em melhores campos de trabalho e melhores remunerações.

Um marco para o acesso ao ensino superior àquelas pessoas e para mim, que não tinha condições de cursar uma graduação na rede privada, quiçá frequentar uma universidade federal, mediante seus entraves, como cita De Paula (2017, p. 311):

Os problemas financeiros e a necessidade de trabalhar fazem com que muitos estudantes abandonem os cursos das universidades federais, em especial os de alta demanda, como Medicina, Odontologia, Engenharias, pois estes cursos requerem disponibilidade dos estudantes em horário integral, ocupando, às vezes, todo o dia ou sendo oferecidos em horários variados, que impossibilitam a conciliação com o mundo do trabalho. Assim, as universidades federais estão estruturadas para contemplar o estudante proveniente das classes dominantes, que não necessita trabalhar e não o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. Este fato se agrava, se levarmos em conta que a demanda por bolsas é muito maior do que a oferta.

Em 2005, fui contemplada com uma bolsa integral do PROUNI no curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Esta oportunidade me proporcionou novos aprendizados e caminhos que jamais havia imaginado. Assim, iniciava-se a formação de uma licenciada que estava sendo introduzida em um mundo repleto de teorias, pensadores e práticas docentes.

Logo nos dois primeiros semestres tive a oportunidade de conhecer a pedagogia de Paulo Freire, através da leitura do livro *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2006). Em seu livro, Freire (2006) concebe o processo de ensino e aprendizagem por meio de uma visão crítica, que coloca a educação como ação transformadora de uma realidade. O autor vai tecendo suas ideias acerca dos saberes imprescindíveis à formação docente, destacando a significativa importância da prática educativo-crítica e problematizadora, deixando para trás a concepção da educação bancária, do poder e da dominação estabelecida pelo professor sobre o aluno, onde o segundo é visto tão somente como objeto da produção.

Paulo Freire (1996) afirma que na medida em que se aprende, se ensina; que o professor perceba que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades de que o aluno possa fazer parte da produção e da construção do saber. Esses saberes fizeram-me ter certeza da minha escolha pela pedagogia.

E assim, fui conhecendo teorias e pensadores que me introduziram na caminhada acadêmica. Foi na disciplina de Filosofia da Educação que tive o meu primeiro contato com Friedrich Nietzsche e suas críticas ao sistema educacional moderno, como sendo utilitarista e que tem por finalidade domesticar os indivíduos para manipulá-los a atender as necessidades e interesses do Estado e do mercado. Para Nietzsche (2003c, p.105), “[...] toda educação que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura tal como a compreendemos, mas simplesmente uma indicação do caminho que pode percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência”.

Para o filósofo, o sistema de educação deveria promover e assegurar a elevação cultural do indivíduo. A partir dessas reflexões acerca da filosofia nietzschiana e sua visão pós-crítica em relação à educação, passei a ter maior proximidade com as teorias críticas. E assim, desde o ingresso na universidade e ao longo da minha jornada acadêmica, venho conhecendo outras teorias e outros pensadores que me inquietam e me constituem como profissional da área da educação.

Entretanto, não é somente de teorias que se constitui uma docente. No ano seguinte iniciei como estagiária em uma escola profissionalizante, na qual permaneci durante sete anos. Lá, vivi minhas primeiras experiências profissionais, e após minha formatura fui promovida como coordenadora pedagógica, e à frente da equipe pedagógica experienciei alegrias, dores, aprendizados e construí lindas memórias.

Posteriormente, aquela pedagoga principiante quis arriscar-se ao mundo e experimentar outras vivências. Troquei de emprego e fui trabalhar em outra escola como assessora pedagógica. Algo que não foi duradouro, pois logo recebi uma proposta para atuar em uma das escolas profissionalizantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Lá, descobri um universo diferente de tudo que até ali havia trilhado. Comecei a atuar na Educação à Distância (EaD). Para Moran (2012, s/p), essa modalidade de ensino é um processo de “ensino-aprendizagem” onde

[...] professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Nesta modalidade de ensino, na instituição SENAC, tive oportunidade de conhecer, aprender e me desenvolver em um novo campo de trabalho onde atuei por mais de dois anos. Como aprendi que devemos levantar a cabeça e ir em busca de nossos propósitos, fui conhecer diferentes frentes de trabalho no campo educacional. Iniciei um itinerário na educação básica em uma das maiores redes educacionais do país, a Rede Marista, onde em um dos colégios me tornei assistente pedagógica. Nesta instituição, com suas possibilidades de crescimento profissional, após 11 meses fui promovida à coordenação pedagógica de uma das escolas da Rede.

Todavia, trabalhei com a EaD e as tecnologias educacionais, sob o prisma que Almeida e Valente (2011, p. 74) nos apresentam:

[...] a implantação das TDIC [tecnologias digitais da informação e comunicação] na escola vai muito além do que prover acesso à tecnologia e automatizar práticas tradicionais. Ela tem que estar inserida e integrada aos processos educacionais, agregando valor à atividade que o aluno ou o professor realiza, como acontece com a integração das TDIC em outras áreas.

AS tecnologias sempre foram temas que me chamaram a atenção e, por esse motivo, optei em retornar para área e atuar em uma *startup* de soluções digitais para a EaD na educação superior, quando vivenciei os “bastidores” da Educação a Distância, com suas interfaces e recursos nas plataformas virtuais de aprendizagem. Após, trabalhei na EaD em duas universidades privadas e de renome no estado do Rio Grande do Sul, atuando na área pedagógica nos cursos de graduação e especialização a distância.

Mesmo com experiência na EaD, jamais pensei que as tecnologias educacionais seriam inseridas de uma forma brusca no fazer pedagógico da educação básica. Contudo, no ano de 2020, fomos acometidos por uma pandemia – a pandemia de Covid - 19 – que nos trouxe dores, incertezas e medos, onde para sobrevivermos à maior crise sanitária do nosso século, tivemos que ficar em distanciamento físico.

Neste período pandêmico, presenciamos uma disrupção do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. De acordo com Moreira et al. (2020, p. 352):

A suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência.

Abruptamente, a casa dos estudantes tornou-se sala de aula. Muitas residências ou eram desprovidas de dispositivos digitais, ou não havia conectividade de internet, ou a conexão era de

baixa qualidade, dificultando o acesso às aulas remotas. A chegada da pandemia evidenciou a desigualdade social e de acesso ao direito à educação, assim como a disparidade estrutural nos sistemas escolares público e privado.

Estes novos paradigmas e adversidades, as quais a educação atravessou, trouxeram-me inquietações. Necessitando buscar saberes e reflexões, realizei diversas leituras de artigos, assisti a palestras *on-line*, nas quais pesquisadores, professores e outros profissionais da área de educação e tecnologias digitais traziam narrativas e pontos nevrálgicos acerca da pandemia e a educação. Diante deste cenário, surgiu em mim a vontade de reiniciar a trajetória acadêmica e cursar o Mestrado em Educação, após 13 anos da conclusão de minha graduação em Pedagogia.

Por conseguinte, aquela jovem pedagoga segue inquieta por conhecimento nesta caminhada acadêmica como mestranda em educação, propondo-se a pesquisar um assunto que considera desafiador mas, de algum modo, marca um momento na história da humanidade em que a vida em sociedade foi afetada por uma pandemia e a educação foi duramente impactada.

Deste modo, sigo meu memorial contínuo em que o presente já é passado, buscando contribuições a fim de me constituir como pesquisadora que se ressignifica como educadora e, também, como pessoa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A crise causada pela pandemia de Covid -19 destacou uma realidade que nos traz para um debate sobre a Educação Básica no Brasil e sua relação com a organização das práticas pedagógicas. Isso engloba pensar em como se deu a organização do ensino remoto emergencial realizada nas escolas públicas – que engloba o debate em torno da inacessibilidade às tecnologias digitais, os equipamentos necessários para tal e a conectividade à internet, que se tornaram desafios para as escolas públicas de ensino pela histórica falta de investimentos dos Governos³ Municipais e Estaduais nas redes de ensino.

Diante da importância da temática deste estudo, este capítulo tem como objetivo realizar uma revisão da literatura a fim de embasar os aspectos teóricos desse tema de pesquisa à luz de autores que problematizam essas questões.

3.1 PANDEMIAS: DA GRIPE ESPANHOLA À COVID-19 UM BREVE RESGATE HISTÓRICO

A fim de historicizar as principais pandemias documentadas ao longo da história que acometeram a população do Brasil, será realizado um breve resgate histórico das gripes Espanhola, H1N1 e a Covid-19, dando ênfase nesta última pandemia por se tratar do objeto de estudo desta pesquisa.

Porém, antes se faz necessário compreender o que é uma pandemia. Veiga Neta descreve, em seu artigo Mais uma Lição: sindemia covídica e educação (2020, p. 9), que

[...] uma pandemia é a manifestação articulada de fenômenos naturais – biomédicos e geográficos (climáticos, orográficos, hidrográficos, atmosféricos etc.) – combinados com fenômenos sociais – populacionais (demográficos, migratórios etc.) e culturais (hábitos, crenças e mitos, práticas discursivas e não-discursivas etc.). E, para complicar ainda mais, tal articulação não se dá apenas como uma somatória simples dos fenômenos envolvidos, mas sim como interações que são ora sinérgicas, ora antagônicas; ou seja, interações cujos resultados ora são maiores do que a soma das

³ Neste sentido, é necessário esclarecer o uso dos termos "Governo" e "governo", conforme proposto por Veiga-Neto (2002) em seu texto "Coisas do governo...". Veiga-Neto sugere que o vocábulo "governo" seja substituído por "governo", conceito que, segundo Foucault (1995), designa a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos. Dessa forma, Veiga-Neto (2002, p. 17) argumenta que essa distinção "torna mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra governo." Veiga-Neto também explica que o termo "Governo", "[...] costuma chamar de governo – o Governo da República, o Governo Municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar." Sendo assim, nesta pesquisa, ao me referir ao termo "governo", estarei descrevendo a ação de governar exercida por várias instâncias da sociedade que, de alguma forma, exercem poder sobre os atos das pessoas. Por outro lado, ao me referir a "Governo", estarei tratando das instituições e órgãos centrais do Estado.

partes e ora são menores ou nulos, isso é, as partes se anulam quando combinadas entre si.

A partir dessa compreensão, vamos historicizar as pandemias que acometeram o Brasil nos últimos 100 anos sob a perspectiva dos fenômenos naturais e socioculturais de cada período, bem como seus efeitos nas sociedades. O país, desde sua colonização, enfrenta enfermidades que resultaram em inúmeras mortes advindas, em sua maioria, dos europeus.

No Brasil, desembarcaram europeus vindos de cidades em surtos epidêmicos, muitos deles enfermos com doenças infecciosas e sem tratamento.

Disseminando enfermidades que se tornaram doenças epidêmicas, por atingir grande número de pessoas ao mesmo tempo, doenças antes desconhecidas no Mundo Novo, tal como gripe, sarampo, varíola, tuberculose, ‘mal de câmaras’ (disenteria), febre amarela, pneumonia epidêmica, cólera, tifo, etc (Noelli; Soares, 1997, p.168).

Estas embarcações foram responsáveis por grande parte das epidemias e pandemias registradas no Brasil. No final do século XIX, houve um aumento dessas doenças, uma vez que o meio de transporte foi modernizado e, com isto, tornou-se mais rápido chegar ao país. Como aponta De Medeiros, Da Costa e Dantas (2021, p. 144),

[...] a troca dos navios à vela pelos a vapor trouxe consigo a possibilidade de transporte mais rápido e barato, inflando o sonho imigratório e de melhoria de vida por parte das populações europeias. Contudo, a circulação desses navios influenciou diretamente na disseminação de epidemias e pandemias que circulavam com o deslocamento das pessoas.

Posto isto, em setembro de 1918, acreditava-se que o navio Demerara, com mais de 500 passageiros e quase 200 tripulantes a bordo, vindo da Inglaterra e com escala em Lisboa, trazia pessoas infectadas com o vírus da Gripe Espanhola para o Brasil. Nos portos de Recife e Salvador desembarcaram os passageiros conforme as paradas que a navegação realizava até chegar ao Rio de Janeiro (Capital Federal na época). A partir disso, surgiram os primeiros casos da gripe nas cidades portuárias em que o navio atracou e rapidamente se alastrou entre a população. Conforme Bertucci (2003, p. 107):

[...] em poucos dias, o número de gripados e mortos realmente cresceu em várias cidades, primeiro as portuárias, como Salvador e Recife, além do Rio de Janeiro. Em algumas semanas o país inteiro estava enfermo. Nos jornais a explicação corrente era uma só: a influenza ou gripe espanhola havia chegado ao Brasil, a mesma que matava na Europa e na África e que avançava pelos outros continentes.

A Gripe espanhola difundiu-se extremamente rápido em todo o Brasil, principalmente nas grandes cidades, trazendo medo à população. Como ressalta Figueiredo (2021, p. 31), a

velocidade do contágio era rápida, “[...] o período de incubação era curto e o número de pessoas acometidas pela moléstia era muito elevado, como também o grau de letalidade”. A mortalidade do vírus tomou grandes proporções:

[...] a velocidade do contágio e o número de pessoas que estavam sendo acometidas. [...] não haver quem fabricasse caixões, quem os levasse ao cemitério, quem abrisse covas e enterrasse os mortos. O espantoso já não era a quantidade de doentes, mas o fato de estarem quase todos doentes, a impossibilidade de ajudar, tratar, transportar comida, vender gêneros, aviar receitas, exercer, em suma, os misteres indispensáveis à vida coletiva (Nava, 1976, p. 201).

As orientações que circulavam pelos jornais da época eram para evitar aglomerações, a fim de tentar fugir desse grande contágio dos centros urbanos. Como aponta Bertucci (2004, p. 354), “a crença de que a gripe espanhola era uma doença insidiosa e poderia irromper de maneira devastadora de um momento para outro era corrente pelas ruas de São Paulo”. Quem tinha condições buscava refúgio no interior da cidade, longe das aglomerações, como aconselhado pelas autoridades.

A população mais acometida pela doença foram os pobres que, de um modo geral, eram negros recém-abolidos da escravidão, analfabetos ou semianalfabetos “[...] em idades aptas ao trabalho, eram os que saíam mais às ruas, que enfrentavam em condições precárias uma pesada e prolongada jornada de trabalho. Tal situação tornava estas pessoas vulneráveis ao contágio e ao óbito prematuro”, como afirma Bassanezi (2013, p. 84). Moravam em aglomerados de forma precária, em vilas escuras e úmidas, sem água potável e saneamento básico. Durante a pandemia da Gripe Espanhola, ficaram desassistidos de serviços e cuidados médicos. Em março de 2009, após 91 anos da pandemia da Gripe Espanhola, o mundo foi acometido por outra pandemia; desta vez, a do vírus Influenza A (H1N1), registrando os primeiros casos no México. Como ressalta Fiocruz (2021), a doença foi conhecida como "gripe A", "gripe mexicana" ou "gripe suína" (por conter ARN típico de vírus suínos).

A gripe H1N1 consiste em uma doença causada por uma mutação do vírus da gripe. Também conhecida como gripe Influenza tipo A ou gripe suína, ela se tornou conhecida quando afetou grande parte da população mundial entre 2009 e 2010. Os sintomas da gripe H1N1 são bem parecidos com os da gripe comum e a transmissão também ocorre da mesma forma (Agência Fiocruz, 2009).

Em um curto período de tempo, foram notificados novos casos em outros países. No mês seguinte, a Organização Mundial da Saúde anunciou como emergência de saúde pública de âmbito internacional e como consta no portal da Fiocruz em junho de 2009:

[...] a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou situação de pandemia de influenza devido ao impacto em grande escala causado por uma cepa do vírus A(H1N1). O episódio que, à época, ficou conhecido como ‘gripe suína’, levou à morte entre 151 e 575 mil pessoas em todo o mundo (Fiocruz, 2019).

Os primeiros casos do vírus, no Brasil, surgiram em maio de 2009, nas regiões do Sul e Sudeste, e rapidamente se espalharam pelo restante do país. No final do mês de maio, o Ministério da Saúde passou a monitorar os casos graves e mortes junto aos estados e municípios, e por meio de uma Carta Aberta intitulada de “O enfrentamento do Brasil diante do risco de uma pandemia de influenza A (H1N1)”, publicada pela revista *a Epidemiologia e Serviços de Saúde*, foram trazidas informações sobre a situação da pandemia no país e no mundo, bem como as medidas adotadas pelo Governo Federal:

Neste contexto, nosso País vem adotando as seguintes medidas, em consonância com estados e municípios, para propiciar uma efetiva atuação do Sistema Único de Saúde (SUS) no enfrentamento desta emergência: monitoramento e ações de vigilância; notificações de casos; monitoramento de portos, aeroportos e fronteiras; recomendações aos viajantes; assistência aos casos e contatos; divulgação nos meios de comunicação; estruturação das redes de saúde; aquisição de insumos e tratamentos, além do desenvolvimento de capacidade para produção da vacina contra o vírus influenza A (H1N1) (Carta Aberta, 2009, p.222).

A gestão de enfrentamento do Brasil diante a pandemia do vírus Influenza A (H1N1), as autoridades sanitárias e de saúde em coordenação com as ações orientadas pela OMS agiram de forma rápida. O Governo Federal liberou, à Fiocruz, um financiamento adicional com a finalidade de aumentar a produção do medicamento para H1N1 e produzir um kit nacional de diagnóstico mais acessível à população. Também estabeleceu a testagem em massa das pessoas com sintomas de gripe, bem como o desenvolvimento das primeiras vacinas e parcerias com laboratórios a fim de garantir acesso às imunizantes.

Para além dessas ações, também foram adotadas medidas de profilaxia, como lavar as mãos com frequência, usar lenços descartáveis ao tossir e espirrar, evitar ficar em lugares com aglomerações, ter atenção especial com crianças, gestantes, portadores de algumas doenças crônicas e idosos. Campanhas de conscientização acerca das medidas preventivas foram publicadas na mídia. De acordo com Reis *apud* Ministério da Saúde (2017, p.120)

[...] a situação está dentro do previsto e estamos preparados; queremos deixar a todos vocês bem informados sobre esta gripe. [...] Quero ressaltar, que o governo federal, em conjunto com os estados e municípios, está lançando mão de todos os esforços para conter a doença e, principalmente, evitar mortes. Estamos vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, com centros de vigilância e profissionais de saúde, atuando para proteger os brasileiros.

Além disso, as orientações solicitavam que, em caso de apresentar os primeiros sintomas de gripe ou resfriado, como febre, tosse, dor de cabeça e nas articulações, deveria ser procurado o serviço de saúde (Agência Fiocruz, 2009).

Mesmo com todas essas medidas de profilaxia que foram instituídas pelo governo em duas fases operacionais e epidemiológicas distintas (a fase de contenção e de mitigação), estas não foram suficientes para interromper o crescimento de casos da doença no país, pois no final de junho foi declarada a transmissão sustentada⁴. Tão logo na primeira quinzena de julho o número de casos atingiu 1.175 e 29 mortes. No final de julho até início de agosto o país chegou a marca de 2.283 casos (Pereira; Ferraro, 2011).

Diante desse cenário, as escolas estavam no período de férias; contudo, as secretarias de educação de vários municípios e órgãos executivos das diferentes redes de ensino privado do país procuraram orientações sobre os efeitos da Gripe H1N1 nos calendários escolares. Com isso, em 25 de agosto a secretaria de educação básica do MEC, por meio de um Ofício nº 1.522, realizou uma consulta junto ao CNE buscando uma posição sobre a viabilidade de emitirem um parecer com esclarecimentos e orientações aos sistemas de ensino, sobre o cumprimento (ou não) do calendário de escolar, em especial nos municípios com maior número de casos da doença. Ademais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também solicitava uma posição do CNE:

Por meio do Ofício nº 184/2009 PR-CNTE, em que seu presidente, professor Roberto Franklin Leão, solicita conhecer o posicionamento do Conselho alegando que como é de conhecimento geral, alguns Estados e Municípios tomaram a decisão de adiar o início do semestre letivo visando evitar aglomeração de professores e alunos nos ambientes fechados das escolas durante o período considerado mais propício a eventual contágio pelo vírus H1N1, causador da chamada “gripe A” hoje em situação de epidemia nacional e pandemia.

Mediante ao exposto, as escolas conseguiram adiar o retorno das aulas, que deveriam acontecer no início de agosto e que foi postergado em duas semanas. No Rio Grande do Sul, foram retomadas as aulas em praticamente todas as escolas e universidades do estado do RS. A exceção ficou para municípios da Zona Sul e Região da Campanha, que prorrogaram o recesso até o final do mês de agosto (Pereira; Ferraro 2011).

No ano de 2010, em março, iniciou-se a campanha de vacinação. Em três meses, foram

⁴ Acontece quando o vírus passa a circular livremente e a transmissão acontece de forma contínua e generalizada, de uma pessoa infectada para outra mesmo sem vinculação direta dentro do país ou provenientes do exterior. Disponível em: [https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4025-covid-19-entenda-a-fase-de-transmissao-sustentada-e-as-recomendacoes_eventual contágio pelo vírus H1N1, causador da chamada “gripe A” hoje em situação de epidemia nacional e pandemia \(Parecer CNE/CEB Nº:19/2009\).](https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4025-covid-19-entenda-a-fase-de-transmissao-sustentada-e-as-recomendacoes_eventual%20cont%C3%A1gio%20pelo%20v%C3%ADrus%20H1N1%2C%20causador%20da%20chamada%20%E2%80%9Cgripe%20A%E2%80%9D%20hoje%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20epidemia%20nacional%20e%20pandemia%20(Parecer%20CNE%2FCEB%20N%C2%BA19%2F2009).)

vacinadas 92 milhões de pessoas. Em agosto, foi anunciado pela OMS o início da fase pós-pandêmica da gripe H1N1, sendo que o vírus seguiria em circulação no mundo, mas como outros vírus sazonais (da gripe comum) e de formas diferentes em cada país. Segundo Agência da Fiocruz (2021), o Brasil registrou quase 60.000 casos da doença e 2.146 mortes em 2009. Em 2010, o número de mortes caiu para cerca de 100. A vacina contra a gripe H1N1 é aplicada anualmente pela rede pública desde então e 100% das doses são produzidas pelo Instituto Butantan.

Passados quase 10 anos da pandemia de influenza A (H1N1), em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, no sudeste da China, foram descritos os primeiros casos da infecção respiratória aguda, com um tempo médio de três semanas entre o início dos sintomas até o óbito, causada pelo vírus SARS-CoV-2, conforme descrevem Brito e colaboradores (2020, p. 55):

A Covid-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2*. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) [...] causada por um agente desconhecido e reportados às autoridades de saúde.

Na primeira quinzena de janeiro de 2020 ocorreu um caso na Tailândia e, logo após, no Japão. Por conseguinte, na segunda metade de janeiro, o vírus se fez presente fora do continente Asiático. Isso ocorreu pelo alto índice de transmissão viral comunitária, que se espalhou rapidamente por diversos países em um curto espaço de tempo, como demonstra um estudo realizado pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz, 2020):

[...] Na Europa, a circulação da doença começou aproximadamente em meados de janeiro na Itália e entre final de janeiro e início de fevereiro, na Bélgica, França, Alemanha, Holanda, Espanha e Reino Unido. O começo de fevereiro também foi o período de início da disseminação na cidade de Nova York, nos Estados Unidos.

Diante do crescimento exponencial do número de casos da doença pelo mundo, a OMS aprofundou seus estudos acerca do monitoramento e comportamento da doença, buscando medidas para minimizar o avanço do vírus no mundo. Entretanto, no dia 30 de janeiro, o SARS-CoV-2 atingiu o mais alto nível de alerta, sendo considerado um surto pela OMS, que estabeleceu Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Apesar do alerta, a OMS ainda não recomendava restrições sobre viajar e o fechamento do comércio.

No Brasil, o primeiro caso foi identificado em 26 fevereiro de 2020. Contudo, no estudo do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz, 2020), é exposto que:

[..] novo coronavírus começou a se espalhar no Brasil por volta da primeira semana

de fevereiro. Ou seja, mais de 20 dias antes do primeiro caso ser diagnosticado em um viajante que retornou da Itália para São Paulo, [...] e quase 40 dias antes das primeiras confirmações oficiais de transmissão comunitária, em 13 de março.

O estudo mostra que a transmissão oculta de Covid-19, no Brasil, ocorreu de modo silencioso, se espalhando pelas ruas, hospitais, locais com aglomerações e principalmente durante o carnaval do ano de 2020, período em que ainda não se sabia que o vírus estava infectando a população.

Figura 1 - Disseminação oculta de Covid -19



Fonte: Portal Fiocruz (2020)

Com base nos dados e na pesquisa supracitados, a transmissão comunitária oculta do novo coronavírus decorreu no início do mês de fevereiro, semanas antes da primeira confirmação do caso importado de Covid-19 no Brasil. Segundo o pesquisador Gonzalo Bello, do Laboratório de Aids e Imunologia Molecular do IOC/Fiocruz (2020):

Esse período bastante longo de transmissão comunitária oculta chama a atenção para o grande desafio de rastrear a disseminação do novo coronavírus e indica que as medidas de controle devem ser adotadas, pelo menos, assim que os primeiros casos importados foram detectados em uma nova região geográfica.

Neste contexto, no mês de março, a OMS classificou o SARS-CoV-2 como pandemia de Covid-19. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (2020) destacou em uma notícia no seu site:

O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou nesta quarta-feira (11), em Genebra, na Suíça, que a Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, é agora caracterizada como uma pandemia. Atualmente, existem mais de 118 mil casos em 114 países e 4,2 mil pessoas perderam a vida. Outros milhares estão lutando por suas vidas em hospitais. Nos próximos dias e semanas, esperamos ver o número de casos, o número de mortes e o número de países afetados aumentar ainda mais.

Após o Diretor Geral da OMS classificar a situação como pandemia, a Europa tornou-se o epicentro da pandemia, com maior índice de casos de mortes que no restante do mundo. A partir deste mês, houve um aumento de pessoas infectadas e de mortalidade em todo o mundo.

No Brasil, foi registrado a primeira morte, segundo a Nota Técnica nº 34/2020/SEI/GIMTV/GGPAF/DIRE5/ANVISA: “[...] Em 16 de março, foi confirmada a primeira morte pela Covid-19, no Estado de São Paulo”. Ao longo daquela semana, foram publicadas as portarias nº 120, nº 125 e nº 126, que restringiam excepcional e temporariamente a entrada no país de estrangeiros oriundos de diversos países com crescimento no número de casos, medida esta instituída com o intuito de conter a propagação do vírus. Ainda foi adotada a Portaria nº 454:

[...] declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19) e determina em seu Art. 2º que “para contenção da transmissibilidade do covid-19, deverá ser adotada como, medida não-farmacológica, o isolamento domiciliar da pessoa com sintomas respiratórios e das pessoas que residam no mesmo endereço, ainda que estejam assintomáticos, devendo permanecer em isolamento pelo período máximo de 14 (quatorze) dias.

Contudo, apesar das medidas tomadas para mitigar a transmissibilidade do vírus no país, o avanço da doença se espalhou pelos demais estados brasileiros, onde oito deles registraram mortes, além de um aumento nas taxas de ocupação de leitos hospitalares e em Unidade de Terapia Intensiva (UTI). A Covid-19 mostrou ser um vírus altamente transmissível, sendo difícil de impedir a multiplicação de novos casos. Como destaca Almeida et al. (2021), ao final do mês de março de 2020 foram confirmados 750.890 casos em todo o mundo. No Brasil, neste mesmo período, foram registrados, segundo Farias (2020), “[...] 2.433 casos confirmados, 59 mortes”. Contudo, ao longo dos anos, esses números multiplicaram-se e, até abril de 2024, segundo os dados do Ministério da Saúde, foram mais de 38.832.913 casos e 712.537 óbitos em todo o país.

Por conta do aumento dos casos ao redor do mundo, e para não colapsar o sistema de saúde, os países afetados pela pandemia começaram a implementar rígidas medidas de controle

em resposta ao vírus SARS-CoV-2. Uma dessas medidas foi o *lockdown*⁵, inicialmente adotado pela China, seguido por Itália, Espanha, França, Reino Unido, Nova Zelândia, Índia, Alemanha, Argentina, Austrália, Canadá, China, Colômbia, Estados Unidos, Irã, Israel, Líbano, México, Rússia e Singapura. Países como Coreia do Sul, Suécia e Turquia adotaram o isolamento vertical⁵.

No Brasil, no dia 6 de fevereiro de 2020, foi sancionada a Lei no 13.979, que dispõe de medidas visando o combate ao Covid-19, entre elas: Quarentena, isolamento, distanciamento Físico e o *lockdown*.

3.2 PANDEMIA OU SINDEMIA? UM OLHAR SOBRE O GERENCIAMENTO DA COVID-19

Neste período pandêmico de Covid-19, vivenciamos um Governo Federal de extrema-direita e negacionista - para Veiga Neto (2020) é a pessoa sem discernimento que revela uma dificuldade em resolver problemas que exigem racionalidade, influenciados pela arrogância e a pobreza intelectual - que não aceitava a situação de pandemia decretada pela OMS, deixando de cumprir muitas medidas que integravam a referida lei, minimizando o vírus a uma simples “gripezinha” e defendendo o isolamento vertical como estratégia para combater a propagação do vírus.

Com o propósito de refletir sobre os acontecimentos durante o período pandêmico, considerando as particularidades - que foram muitas - e as dificuldades - que foram inúmeras - será inserido o termo *sindemia*, como Veiga Neto (2020, p. 4):

Ela encerra o conceito criado pelo antropólogo-médico estadunidense Merrill Singer, na década de 1990, a palavra *sindemia*.[...] designa as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais, aí incluídos os recursos disponíveis (hospitais, ambulatorios, medicamentos, especialistas etc.)[...] Trata-se de um neologismo bastante útil para nos referirmos à combinação e potencialização de problemas que se situam nos âmbitos sanitário, sociocultural e ambiental. Portanto, aí se incluem principalmente, no âmbito sanitário: questões da saúde individual e coletiva, patogenia e transmissibilidade de certas moléstias, prevenção e terapêutica etc.; no âmbito sociocultural: hábitos, crenças, valores, práticas culturais, educação, estrutura populacional – em termos demográficos, etários, econômicos, migracionais etc.; no âmbito ambiental: poluição, esgotamento de recursos naturais, mudanças climáticas etc.

Neste sentido, durante a pandemia, a invenção de termos novos para abordar os desafios

⁵ Lockdown (palavra em inglês que quer dizer “bloqueio” ou “confinamento”), somente os trabalhadores de áreas essenciais, como Saúde, Segurança, farmácias e supermercados podem continuar circulando. Essa medida é adotada para evitar de forma mais rápida e eficaz que o vírus se espalhe. Fiocruz (2020).

vivenciados no período não só identificaram fenômenos emergentes, mas também ampliaram a compreensão, facilitando a formulação de estratégias para lidar com os problemas associados. Conforme citado por Veiga Neto (2020, p. 5), o termo *sindemia* covídica é utilizado para descrever essa situação.

A criação do neologismo não apenas atualiza a terminologia para refletir os novos desafios da pandemia da COVID-19, mas também introduz um conceito poderoso que possibilita uma compreensão mais abrangente dos problemas e uma resposta mais eficaz.[...] Em suma, referir-se à pandemia covídica como uma *sindemia* é interessante, importante e potente, na medida em que acentua o seu caráter extremamente polimórfico e complexo.

Para Lockmann e Klein (2022, p. 3), a terminologia de *sindemia* vem sendo adotada no âmbito acadêmico a fim de debater as diferentes problemáticas da pandemia:

[...] as possibilidades de transmissão da Covid-19, os efeitos que ela causa nos grupos populacionais, a maneira como atinge mais fortemente determinados grupos ou não, seu gerenciamento em termos políticos, sociais e informacionais, tudo isso reúne um conjunto de situações muito complexas, que não se restringem à pandemia em si, ampliando-se nas sinergias que a orbitam, a produzem, a expandem ou a controlam.

Posto isto, a partir desse ponto do estudo, será incutida a expressão *sindemia* covídica para referir-se a pandemia da Covid-19. Portanto, a *sindemia* nos apresentou uma nova configuração de mundo marcada por incertezas, não apenas uma crise sanitária, mas também social, cultural e econômica. Como ressalta Veiga Neto (2020, p. 10), a *sindemia* “[...] amplificou um variado conjunto de crises mundo afora. No Brasil de hoje, por exemplo, não é exagero identificar pelo menos cinco tipos de crises que se combinam, se interpenetram e se reforçam mutuamente: covídica, econômica, política, ética e estúltica⁶”.

Para além deste contexto, o gerenciamento deste período *sindêmico* foi realizado por um Governo Federal negacionista, do então presidente da república Jair Messias Bolsonaro, diminuindo a gravidade da doença diante do avanço diário de casos e o aumento dos óbitos, em diversos países, inclusive no Brasil. O então Presidente da República difundia informações desconstruídas em suas declarações nas redes sociais, disseminando *fakenews* e *cheatnews*⁷, sendo que estas comunicações são de cunho traiçoeiros e bem elaboradas, como explica Veiga

⁶ Conforme Veiga Neto (2020), ainda que não dicionarizada na língua portuguesa, uso a palavra *estúltica* para adjetivar os comportamentos ou a qualidade dos indivíduos estultos, de modo a marcar uma clara diferença com o substantivo *estulto*.

⁷ Trata-se de um termo proposto por Veiga Neto (2020) a fim de denominar as contrainformações mistas, aquelas cujas partes, tomadas separadamente, não são falsas, mas que são organizadas e apresentadas de modo a enganar, falsear, induzir ao erro.

Neto (2020, p. 5): “[...] muitas delas são bem elaboradas, se apresentando de forma palatável, plausível e geralmente simples, o que as torna pretensamente verdadeiras. Isso funciona muito bem principalmente para aqueles que não estão suficientemente aparelhados para pensar criticamente”.

Considerando as *fakenews*, as *cheatnews* e a descoordenação do Governo Federal, o Supremo Tribunal Federal instituiu aos governadores dos estados e do Distrito Federal competências constitucionais, onde cada estado poderia decidir as medidas de intervenção para o enfrentamento da sindemia covídica, atribuindo a gestão operacional aos seus municípios. De acordo com Lifschitz (2020, p. 84-85): “A atitude do presidente Bolsonaro com relação à pandemia é uma continuidade às políticas de genocídio [...]”. Devido à sua postura e ações negacionistas, como a recusa de seguir orientações científicas, o desrespeito frente à propagação do vírus, a falta de testagem do vírus em um número maior de pessoas, a demora para negociar a aquisição de vacinas dos fabricantes e iniciar a imunização da população contra a doença, além de promover o uso de medicamentos sem evidências científicas, seu posicionamento político pôde ser comparado a um “projeto de política de morte”.

Essas estratégias de não implementar políticas sanitárias para proteger a vida da população e controlar a gravidade da pandemia resultaram na disseminação descontrolada do vírus, colocando em risco grupos vulneráveis, como os mais pobres e os indígenas, ocasionando um número alto de mortes dessa população se comparada à grupos com maior “influência” na sociedade. Seu posicionamento como chefe de Estado foi deixar os governadores e prefeitos sem diretriz central de políticas sanitárias, “terceirizando” o gerenciamento da sindemia covídica a esses governantes.

Para Goulart et al. (2020), por conta das estratégias negacionistas e da descoordenação do presidente Bolsonaro, os governadores e prefeitos foram estimulados a assumir o protagonismo no combate à sindemia. Como consequência, houve uma reação desarticulada entre estados e municípios, onde cada um adotou abordagens diferentes, que dependiam dos recursos disponíveis e da efetividade de cada governante, resultando em ações com graus variados de eficácia no enfrentamento da doença.

Neste cenário, as intervenções não farmacológicas se tornam imprescindíveis na atenuação e extinção do vírus, a fim de mitigar a taxa de transmissão da doença. De acordo com Silva e colaboradores (2020, p. 2):

A rápida disseminação do SARS-CoV-2 entre países e comunidades, resultante da alta transmissibilidade viral, associada à inexistência de vacinas e antivirais específicos eficazes para a prevenção e tratamento da doença, torna as intervenções não

farmacológicas as opções mais eficientes para a mitigação e controle da Covid-19 em nível local e global.

Nesse sentido, a intervenção mais segura visava medidas rígidas, como o distanciamento físico, que foram divididas em categorias de acordo com a Figura 2:

Figura 2 - Categoria de medidas de distanciamento físico e detalhamento das ações consideradas em cada categoria

Categorias	Detalhamento
Suspensão de eventos	Suspensão de eventos públicos e/ou privados e atividades culturais, de lazer, religiosos e esportivos
Suspensão de aulas	Suspensão de atividades educacionais (públicas e privadas, incluindo creche, ensino infantil, fundamental, médio e superior)
Quarentena de grupos de risco	Regime especial de trabalho (teletrabalho/home office/trabalho remoto) para funcionários que estão nos grupos de risco para a COVID-19, a saber: indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes ou lactantes e/ou portadores de doenças crônicas
Paralisação econômica (plena ou parcial)	Suspensão do atendimento ao público nos serviços públicos não essenciais e/ou orientação para teletrabalho dos servidores
	Fechamento de centros comerciais (shoppings, galerias e congêneres). academias ou centros de esportes privados (ou seja, estabelecimentos comerciais que geram aglomerações por sua natureza)
	Suspensão do funcionamento de estabelecimentos alimentícios (bares, restaurantes, lojas de conveniência, e similares), incluindo proibição de atendimento ao público presencial e/ou consumo no local
	Suspensão do atendimento ao público de prestadores de serviços e de demais estabelecimentos comerciais não essenciais
	Suspensão de atividades industriais não essenciais
Restrição do transporte	Suspensão ou restrição da circulação do transporte de passageiros intermunicipal e/ou interestadual de qualquer modalidade
Quarentena da população	Recomendação de quarentena para toda a população

Fonte: Adaptado de Silva e colaboradores (2020).

Com a transferência de competências da União aos estados e municípios, em relação ao gerenciamento das medidas de distanciamento físico adotadas pela vigilância epidemiológica e sanitária, o Distrito Federal foi a primeira Unidade da Federação a implementar o distanciamento físico, seguido dos outros estados, como aponta a Figura 3:

Figura 3 - Data da implementação das categorias de medidas distanciamento físico e tempo em dias entre a implementação da primeira medida e a categoria paralisação econômica (plena ou parcial) por Unidade da Federação (UF), Brasil (2020)

UF	Suspensão de eventos	Suspensão de aulas	Quarentena de grupos de risco	Paralisação econômica plena	Paralisação econômica parcial	Restrição do transporte	Quarentena da população	Tempo entre 1ª medida implementada paralisação econômica (em dias)
MS	20/março	23/março	20/março	NA	21/março	NA	NA	1
SC	17/março	19/março	16/março	NA	18/março	18/março	NA	2
RS	19/março	19/março	17/março	19/março	NA	19/março	01/abril	2
RO	17/março	17/março	17/março	NA	20/março	20/março	20/março	3
SE	17/março	17/março	17/março	NA	20/março	23/março	NA	3
AP	20/março	18/março	17/março	20/março	NA	23/março	3/abril	3
RJ	13/março	13/março	13/março	NA	17/março	17/março	NA	4
AC	16/março	18/março	20/março	20/março	NA	20/março	NA	4
CE	16/março	19/março	16/março	20/março	NA	23/março	NA	4
MA	16/março	17/março	22/março	21/março	NA	21/março	20/maio	5
PR	16/março	20/março	16/março	NA	21/março	20/março	NA	5
PB	17/março	19/março	19/março	NA	22/março	20/maio	NA	5
MG	19/março	18/março	17/março	NA	22/março	23/março	NA	5
TO	21/março	16/março	21/março	NA	21/março	NA	NA	5
GO	13/março	18/março	14/março	20/março	NA	20/março	NA	6
ES	17/março	23/março	18/março	NA	23/março	NA	25/maio	6
PI	16/março	16/março	18/março	NA	23/março	6/abril	NA	7
RR	16/março	17/março	23/março	NA	23/março	23/março	NA	7
MT	16/março	23/março	18/março	NA	23/março	23/março	NA	7
AM	17/março	19/março	16/março	NA	23/março	19/março	NA	7
AL	13/março	23/março	16/março	21/março	NA	23/março	NA	8
PE	14/março	18/março	17/março	NA	22/março	22/março	NA	8
SP	13/março	23/março	17/março	NA	24/março	NA	24/março	11
BA	19/março	19/março	17/março	NA	28/março	20/março	NA	11
DF	11/março	11/março	17/março	NA	23/março	NA	NA	12
RN	18/março	18/março	14/março	NA	02/abril	NA	02/abril	19
PA	16/março	16/março	16/março	NA	05/maio	23/março	NA	50

Fonte: Adaptado de Silva e colaboradores (2020).

Frente a este cenário sindêmico, com a situação sanitária agravada no Brasil, as intervenções não farmacológicas foram fundamentais no controle e na redução da taxa de transmissão do vírus da Covid-19. Como destacam Garcel e Neto (2020, p. 102), “a ordem do

momento para barrar a ampliação da curva pandêmica passou a ser “fique em casa”, “distanciamento físico”, “use máscara”, “lave as mãos” e “passe álcool”.

Tais medidas, adotadas pelos estados e municípios, refletiram na articulação entre o conhecimento médico e as políticas públicas de saúde, resultando em estratégias biopolíticas de gerenciamento de vida de cada sujeito da sociedade. A biopolítica objetiva “levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (Foucault, 2008, p. 294). Assim, esses mecanismos de segurança operaram com base em dados epidemiológicos, processos de previsões, estimativas e probabilidades para o controle e a prevenção da doença, buscando gerenciar a vida coletiva e assegurar a saúde da população. De acordo com Foucault (1997, p. 216):

A nova tecnologia que será posta em prática se refere à multiplicidade de homens, não enquanto corpos individuais, mas na medida em que eles constituem uma massa global afetada por esses processos de conjunto que são próprios da vida, como os processos de nascimento, morte, reprodução, doenças, etc.

Em um contexto similar, mas tratando-se de outro episódio de doença viral – o caso da H1N1 –, Pereira e Ferraro (2011, p. 142) afirmam:

Além das campanhas públicas veiculadas na mídia, orientações específicas foram amplamente implementadas nas escolas através de cartazes, folhetos e palestras. De modo geral, as orientações atenderam tanto a caracterização da doença quanto recomendações de hábitos de higiene e procedimentos gerais. Passada a crise, essas medidas, vale dizer, são medidas de prevenção. Mais uma vez, sinaliza-se aqui o expediente moderno da antecipação do perigo adotando dispositivos de manejo e controle dos riscos.

Se este conjunto de medidas fosse utilizada precocemente e corretamente, restringiriam significativamente o número de casos, evidenciando a mitigação e supressão em resposta à propagação do vírus da Covid-19. No entanto, mesmo considerando a adoção de tais medidas, o vírus avançava rapidamente por todo o Brasil. Em virtude disso, os governadores de alguns estados adotaram o *lockdown* como medida fundamental para frear a disseminação da doença e não colapsar os sistemas de saúde.

Foi esse o contexto de incertezas acerca de uma doença com alta taxa de letalidade, um Governo Federal negacionista, políticas públicas precárias para enfrentamento do vírus da Covid-19 e da maior crise sanitária sem precedente do último século. Ademais, vimos acontecer a crise educacional, completando um período caótico e desafiador.

3.3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS PANDÊMICOS

Em decorrência da sindemia de Covid-19, se fez necessário o isolamento físico, que iniciou no Brasil em março de 2020, sendo uma das medidas não farmacológicas mais seguras para redução da transmissão da doença. Nesta conjuntura, foram fechados todos os tipos de atividades econômicas e sociais que não eram serviços essenciais para a sociedade, incluindo as instituições de ensino de todo o país, que suspenderam as aulas presenciais. Segundo Tamayo e Tuchapesk (2020, p. 30):

Diante dessa emergência sanitária, as redes de ensino brasileiras, públicas e particulares, tomaram a decisão de suspender as aulas presenciais [...] foi indicado para aproximadamente 39 milhões de alunos da Educação Básica permanecerem em casa, aguardando novas medidas educacionais a respeito das atividades escolares.

Em 18 de março de 2020, foi publicada uma nota de esclarecimento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca do fluxo e da reorganização escolar perante a suspensão das aulas:

[...] ao adotar as providências necessárias e suficientes para garantir a segurança da comunidade social, os sistemas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e as redes e instituições de educação básica e educação superior, devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas por autoridades federais, estaduais, e dos sistemas de ensino, para a organização das atividades escolares e execução de seus calendários e programas, ficando, a critério dos próprios sistemas de ensino e redes e instituições de educação básica e educação superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares (Brasil, 2020).

Considerando a crise sanitária de saúde pública instaurada no país, no dia 1º de abril de 2020, ficaram definidas normas excepcionais da educação básica e do ensino superior para o enfrentamento de Covid-19 através da Medida Provisória n.934/2020, que estabeleceu:

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. Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020).

O CNE, no dia 28 de abril de 2020, aprovou o Parecer CNE/CP n. 05/2020, homologado pelo MEC – orientando quanto à reorganização do calendário escolar, estabelecendo normas excepcionais sobre o ano letivo e o cômputo das atividades não presenciais como horas aulas.

O desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola. [...] Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Brasil, 2020a, p.8-9).

As questões elencadas no parecer tangenciam uma realidade atípica no ensino do nosso país, trocando de forma abrupta e obrigatória o ensino presencial para o ensino remoto emergencial⁹. As escolas públicas não estavam preparadas para tal mudança. A precarização do ensino, a escassez dos recursos materiais, a falta de investimentos dos Governos, professores sem formação tecnológica, alunos com déficits no ensino e com suas carências socioeconômicas, familiares e digitais fizeram com que o ensino remoto emergencial tivesse duas defasagens.

Não obstante a realidade da comunidade escolar das escolas públicas, o Parecer CNE/CP n.05/2020 recomendava que as famílias planejassem e mediassem os estudos com seus filhos durante a realização das atividades *on-line*:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes (Brasil, 2020a, p. 9).

O parecer faz referência ao acompanhamento dos alunos nas atividades pedagógicas não presenciais, ignorando as condições em que vivem e são submetidos aproximadamente 82% do total de estudantes matriculados⁸ no Brasil, que são de escolas da rede pública de ensino, com diferentes realidades, muitos em vulnerabilidade social, cujas famílias não tem disponibilidade de tempo para cuidá-los e/ou a escolaridade é insuficiente para acompanhá-los em seus estudos, desfavorecendo a aprendizagem desses estudantes. Como ressaltam Avelino e colaboradores

⁸ A contextualização do que é o ensino remoto emergencial será feito a seguir na próxima subseção, para que compreendamos a diferença entre ele e as demais modalidades de ensino não presenciais.

(2020, s/p):

O meio social e cultural são agentes ativos na relação de saber (Bourdieu, 1999; Charlot, 2003) [...] Famílias com grau de escolaridade baixa, crianças cujos responsáveis não possuem a Educação Básica, ficam em desvantagem em relação àqueles, cujo os pais concluíram o Ensino Superior e entendem que o maior investimento é o apoio cultural e educacional dos filhos.

No Brasil, 47,9 milhões de estudantes na Educação Básica⁹ ficaram o ano de 2020 fora das salas de aulas presenciais e em condições desfavoráveis para o aprendizado, não conseguindo seguir as orientações dos pareceres emitidos pelo CNE e MEC. Além da falta de suporte familiar para auxiliar nos estudos, esses estudantes sequer tinham acesso aos alimentos básicos e saneamento básico, quiçá um ambiente domiciliar adequado com dispositivos digitais e acesso à internet de boa qualidade para estudar. De acordo com as autoras Macêdo e Souza (2020, p. 239):

[...] não há coleta de lixo, abastecimento de água e fossa séptica (IBGE, 2017). Isto significa dizer que estas crianças, juntamente com seus familiares, estão mais susceptíveis à contaminação. Não se pode ignorar, também, os domicílios, os quais possuem poucos metros quadrados e são habitados, muitas vezes, por 6 a 10 pessoas, que chegam a dividir 2 cômodos.

A educação foi intensamente afetada. As dificuldades e desigualdades enfrentadas pelos estudantes da rede pública de ensino sempre existiram, mas a pandemia amplificou as crises sociais e educacionais em nosso país, expondo famílias vulneráveis economicamente e desvelando a in/exclusão social e digital, colocando essa sociedade “marginalizada” diante de situações desafiadoras até então jamais vistas. Como destaca um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021):

O fechamento das escolas acarreta altos custos sociais e econômicos para as pessoas nas diferentes comunidades. Seu impacto, porém, é particularmente grave para os meninos e as meninas mais vulneráveis e marginalizados, assim como para suas famílias. As perturbações resultantes daí exacerbam as disparidades já existentes nos sistemas educacionais.

O advento da pandemia de Covid-19 associada a suspensão das atividades pedagógicas de forma presencial nas escolas, foi algo sem precedentes que modificou a educação, agravando as fragilidades do ensino público e a desigualdade social.

⁹ Segundo o Censo da Educação Básica de 2019 publicado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O número total de matrículas da Educação Básica é composto por todos os segmentos de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, curso técnico concomitante, cursos subsequentes, curso FIC concomitante e educação de jovens e adultos.

3.3.1 A organização do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia covídica e suas diferenças entre Educação à Distância e Ensino Híbrido

Diante do Parecer apresentado pelo CNE, que estabeleceu a suspensão das aulas presenciais em toda a rede de ensino, a organização escolar, a fim de dar continuidade ao trabalho pedagógico de forma não presencial, assegurou a aprendizagem dos estudantes de forma remota. Passamos, assim, a uma discussão acerca desta organização do ensino remoto emergencial, salientando suas diferenças em relação à educação a distância, o ensino híbrido e a educação *on-line*, e como isso refletiu no ensino e na aprendizagem dos estudantes do ensino público.

Cabe salientar quais são as dimensões conceituais que correspondem às nomenclaturas e suas diferenças, entre elas: EaD, ensino híbrido, educação *on-line* e ensino remoto emergencial. Corroborando com o debate, serão referenciadas as legislações e os entendimentos de cada uma das terminologias supracitadas.

Iniciamos designando o que é o ensino à distância, descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Conforme Santana e Sales (2020, p. 79):

[...] a EaD se caracteriza como uma das modalidades de ensino previstas na LDB e dispõe de ampla regulamentação para o seu desenvolvimento, [...] com regulação e suporte teórico-metodológico incipientes ou em construção. Contemplada especialmente no artigo 80 da LDB, a EaD tem hoje um Decreto nº 9.057/2017, que a define em seu art. 1º.

De acordo com este decreto, a EaD é uma modalidade de ensino que prevê o desenvolvimento de atividades educativas e avaliações compatíveis para estudantes em espaços-tempo diversos por meio de uma mediação didático-pedagógica para o ensino e a aprendizagem. A EaD se utiliza das tecnologias da informação e comunicação, com profissionais qualificados e políticas de acesso, além de uma ampla estrutura, regulações bem definidas e fiscalizadas por órgãos reguladores.

É preciso ressaltar que na bibliografia específica existem diversos conceitos para a EaD. Em consonância com este, Amarilla (2011, p. 48) nos apresenta:

A Educação a Distância requer a compreensão de que é um processo de ensino-aprendizagem apontado para uma só dimensão: a proximidade do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo de ensino-aprendizagem. É o aluno motivado e “próximo” o foco principal de tal processo, a partir do conhecimento de suas características socioculturais, das suas experiências e demandas síncronas.

Assim, a EaD é fundamentada por uma metodologia estruturada, com planejamento pedagógico e ferramentas tecnológicas, além de fazer uso de aulas síncronas e assíncronas para a mediação pedagógica no ensino e aprendizagem dos estudantes. Por conseguinte, Santana e Sales (2020, p. 79) destacam “a ausência da presencialidade física em ações formativas não as caracteriza necessariamente como EaD”.

Há, também, outras formas de atividades educativas não presenciais que se utilizam de tecnologias e que não são EaD. Em vista disso, apresenta-se o ensino híbrido, que conforme Moran e Bacich (2015, p. 27):

O ensino híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

Deste modo, o ensino híbrido abarca o uso das tecnologias digitais ao currículo, integrando o presencial e o *on-line* com o objetivo de realizar intervenções efetivas e personalizadas no processo de ensinar e aprender. Ademais, o hibridismo está disposto legalmente, como salienta Santana e Sales (2020, p. 80): “[...] dispõe de um suporte legal relevante, que se origina a partir da autorização para a oferta semipresencial em cursos de graduação desde o ano de 2004 com a Portaria nº 4.059/2004. Atualmente, no Brasil, este formato de oferta é regulado pela Portaria MEC nº 1428/2018”.

Por sua vez, as IES podem ofertar as disciplinas híbridas, entre 20% e 40% da carga horária total dos seus cursos de graduação presenciais. Já a educação *on-line* é oriunda da cibercultura, não podendo ser confundida com o conceito da EaD, pois desvela um contexto complexo e, ao mesmo tempo, fértil no que concerne a junção de ações para o ensino e aprendizagem, embasadas por tecnologias digitais e mediadas através de encontros presenciais, a distância ou processos híbridos.

Nessa perspectiva, Santana e Sales (2020, p. 80) afirmam que “a educação *on-line* é um conceito amplo e multifacetado e sem regulamentação no Brasil. Justamente, pelo seu espectro complexo, talvez não caiba colocar o conceito em estruturas rígidas que inviabilizam suas múltiplas potencialidades”. Por fim, o ensino remoto emergencial, que se tornou importante durante o distanciamento físico, tendo como objetivo acatar os protocolos de segurança e minimizar o contágio de Covid-19 na sociedade, ressignificou o âmbito escolar de algumas famílias brasileiras.

A fim de conceituar o ensino remoto emergencial, emprega-se a argumentação de Paiva (2020, p. 62):

Hedges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. É escorado na argumentação de Hodges e colaboradores (2020) que Tomazinho (2020) afirma que não estamos fazendo educação ou ensino a distância, mas praticando um ensino remoto emergencial. É, também, concordando com Hedges e colaboradores (2020) que Arruda argumenta que “a educação remota *on-line* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial (Arruda, 2020, p. 265).

Outra ponderação acerca do ensino remoto emergencial, segundo a visão do autor Behar (2020, s.p), é a de que este “é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus”. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado”. No ensino remoto emergencial, como ressaltam De Barros e Napoli (2020, p. 230) “[...] professores e estudantes migram para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem”. Assim, foi demandada grande e rápida adaptação dos docentes, discentes e toda a comunidade escolar, uma vez que a educação escolar foi restringida aos meios virtuais, onde as tecnologias digitais foram as ferramentas utilizadas ante a impossibilidade das aulas presenciais.

De Barros e Napoli evidenciam que (2020, p. 230):

O modelo ERE tem caminho e amparo nos documentos normativos: Resolução do CNE/CP nº 2/2020, que trata das 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, pelas instituições e pelas redes escolares [...].

Isto posto, o termo ensino remoto emergencial reverberou em todo o território nacional. Os estados e municípios passaram a se articular a fim de buscar estratégias pedagógicas que suprissem a suspensão das aulas presenciais, como revela Santana e Sales (2020, p. 81): “[...] gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere a educação escolar em tempos de pandemia”.

Diante disto, podemos distinguir as terminologias mencionadas no início do texto, onde cada uma tem suas especificidades. Com este entendimento, devemos evitar a comparação dessas nomenclaturas, em especial o ensino à distância e o ensino remoto emergencial, uma vez

que o ensino remoto emergencial não é somente realizado de forma digital. Entretanto, é indiscutível que sem as ferramentas das plataformas digitais e inovações oriundas da EaD, da hibridização e da educação *on-line*, não seria viável ter o ensino remoto emergencial na modalidade digital.

Este cenário do ensino remoto emergencial trouxe incertezas em relação ao direito à educação. Com as insuficiências e as limitações deste ensino e com o (in)acesso às tecnologias educacionais, tais questões agravaram a problemática acerca da (des)democratização da educação e a in/exclusão digital dos alunos em vulnerabilidade social da rede pública de ensino.

3.4 A (DES) DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A IN/EXCLUSÃO DIGITAL DURANTE SINDEMIA COVIDICA

Com a realidade da sindemia covídica que assolou o mundo, as redes de ensino, públicas e privadas, tiveram que se adequar às necessidades emergenciais para que o ano letivo continuasse durante o isolamento social. Oliveira (2020, p. 37) diz que “[...] o fato de a suspensão das aulas presenciais ter sido uma atitude emergencial, que pegou a todos de surpresa e que, por isso mesmo, não veio precedida de um planejamento, demonstrou quão pouco preparados estão os sistemas escolares”. Este despreparo na transição das aulas presenciais para o ensino remoto colocou em evidência as fragilidades da rede pública de ensino ao lidar com crises de grande escala.

De acordo com Cunha e colaboradores (2020, p. 36):

O Ensino Remoto Emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micros contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país.

Como ressaltam Mendes, Pletsch e Lockmann (2020, p. 5): “[...] o aprofundamento das desigualdades sociais, as limitações do modelo de educação remota, o acirramento das exclusões de determinados grupos sociais, a intensificação do trabalho docente e os impedimentos de convívio com o outro que esses tempos acionam”. Estes desafios impostos pela sindemia e o ensino remoto emergencial deixaram em evidência as fragilidades e a falta de políticas públicas engendradas para o enfrentamento desse período, revelando um Governo despreparado. Como destaca Silveira 2022, p. 182):

[...] os governos desconhecem sua população ou propositadamente desdenham dos segmentos mais pauperizados. Tais aspectos são explicitados quando temos em vista a rápida e desorganizada transição do ensino fundamental presencial para a modalidade de ensino a distância em um país em que 78% dos indivíduos que ganham até um salário mínimo acessam a internet exclusivamente pelos aparelhos celulares. Destes, a maioria absoluta possui planos pré-pagos.

Esta mudança abrupta para o ensino remoto evidenciou um Governo que desrespeitou as condições de vida dos estudantes das escolas públicas, suas limitações de infraestrutura e acesso à tecnologia para assistir às aulas remotas, criando mais um obstáculo no aprendizado desses estudantes e reverberando as defasagens educacionais que o ensino público já vinha enfrentando há muito tempo. Como ressaltam Lockmann e Klein (2022, p. 7):

No contexto do ensino remoto, aproximarmo-nos dessa perspectiva de análise para pensar em como esses sujeitos, historicamente excluídos do processo educacional formal[...]. Se, em uma situação de ensino presencial, esse atendimento já exigia problematizações, discussões e estudos frequentes, a fim de (re)organizar o trabalho pedagógico escolar, podem-se imaginar os desafios que ele impõe neste momento de Ensino Remoto Emergencial.

Tal discussão leva ao cerne do debate a in/exclusão digital. Contudo, antes de problematizar este assunto, faz-se necessário referir-se ao conceito de in/exclusão, que é tratado por Lopes e Fabris (2013, p. 74): “[...] embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes”. Corroborando as autoras, Provin e Fabris (2015, p. 83) destacam que “[...] é importante destacar que o processo de in/exclusão não se dá apenas em função dos sujeitos não estarem incluídos no mesmo espaço que outros, mas pelo fato de estarem no mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele”.

As práticas de incluir os indivíduos fazem parte de um sistema que parte da lógica política e econômica do neoliberalismo, moldando o comportamento de uma sociedade para promover a competição, a concorrência e os mercados globais. Como destaca Loureiro (2015), as políticas de inclusão visam conceber possibilidade de participação à maior parcela possível da população, mas em gradientes distintos, pois o objetivo é trazer todos para o jogo, mesmo que seja sob condições diferenciadas de participação.

Desta forma, o advento da síndrome covídica expôs a in/exclusão agravada pelo (in)acesso à internet e pela (in)acessibilidade às tecnologias educacionais. Como explicam Loureiro e Lopes (2015, p. 338):

Na linguagem da informática, acesso está relacionado à capacidade de efetuar uma comunicação por meio de um dispositivo, para receber ou enviar dados, ou ainda à capacidade para se conectar à internet. Dessa forma, a acessibilidade, nesse caso, está

relacionada à condição de ter acesso, ou seja, de se conectar à internet e, por meio dela, enviar e receber dados e estar acessível/disponível para ser acessado.

Neste sentido, a in/exclusão, aliadas ao (in)acesso à internet e à (in)acessibilidade, serão abordadas no presente estudo pelo termo in/exclusão digital com o objetivo de indicar como os estudantes do ensino público ficaram sem acesso às aulas do ensino remoto emergencial, realizadas por meio de recursos tecnológicos.

Dessa forma, a in/exclusão digital ocorreu devido a lógica neoliberal, que ignorou as desigualdades estruturais e o acesso à internet dos estudantes das escolas públicas. Como sublinham Loureiro e Lopes (2015, p. 332), é fundamental que “[...] todos tenham condições de estar disponíveis para acessar e para serem acessados. Nesse sentido, se essa condição deve ser ofertada a todos, então cabe ao Estado promover meios para que todos tenham acesso às TDs”. Entretanto, o que percebemos durante este período foi um Governo neoliberal que não buscava a mínima intervenção para fornecer acesso e dispositivos de boa qualidade.

Diante desse cenário de desigualdade, estes alunos não tiveram assegurado o seu direito à educação, previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação é um direito de todos e dever do estado e da família, com a participação e colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno, o preparo do sujeito para exercer a cidadania e para o mercado de trabalho” (Brasil, 1988). Também foi descumprida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz em seu no art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Conforme Cunha e colaboradores (2020, p. 2): “A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconizam a educação como direito e reforçam o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil; 1996, 2010). Sabe-se que, historicamente, esse direito já é negado a muitos pela desigualdade social marcante na sociedade brasileira. Dados do IBGE mostram que a evasão e o atraso escolar têm relação direta com a condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que o estrato mais rico. Isso ocorre considerando os efeitos que o acirramento das desigualdades sociais produziram para a própria democracia, fragilizando os direitos já conquistados e promovendo um processo de (des)democratização (Lockmann; Klein, 2002). O dever do Estado, que é dar proteção e condições de igualdade a todos os indivíduos, se toma algo distante de tantos alunos das escolas públicas em situação de vulnerabilidade sociais e educacionais. Como nos explica Wendy Brown (2019, p. 33):

A igualdade política é a base da democracia. Todo o resto é opcional [...] Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios políticos explícitos, pela disparidade sociais ou econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento [...] o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte em vez do todo.

Neste contexto, a falta de condições e o descumprimento das leis fragilizaram a democracia. Neste sentido, o processo de (des)democratização da educação ficou latente nas escolas públicas – especialmente as localizadas nas periferias – devido a (in)acessibilidade dos alunos ao computador ou dispositivos móveis e conexão à internet. Contudo, os aplicativos disponibilizados pelos estados ou municípios eram pouco utilizados, considerando que a internet mais utilizada pelos alunos era com baixo limite de dados, o que inviabilizava assistir às aulas por meio das plataformas *on-line*, fazer *upload* dos vídeos, jogar de forma *on-line* e/ou utilizar programas educacionais.

Nesta perspectiva, estes alunos não tiveram seus direitos garantidos, uma vez que foram privados do acesso ao ensino remoto. Para Lockmann e Klein (2022), esses direitos nunca foram garantidos no Brasil. A falta de democratização da internet, por exemplo, produziu a falta de democratização da própria educação.

Em vistas dessas condições e do (in)acesso dos alunos às aulas *on-line*, estes somente tiveram os conteúdos revisados, pois os professores não abordavam novos temas. O que estava ao alcance das escolas públicas, das famílias e dos estudantes era enviar e receber arquivos via WhatsApp, Facebook e e-mail. A disparidade entre alunos das redes pública e privada exacerbou o abismo socioeconômico e cultural da educação no período pandêmico. Conforme Saraiva, Traversini, Lockmann (2020, p.11) citam em seu artigo, a notícia vinculada na Gaúcha ZH, no dia 29 de abril, enfatiza:

Em vulnerabilidade social, parte dos alunos das redes municipais e estadual não têm acesso à internet. Por isso, cada professor tem usado seu próprio método – livros, cadernos, grupos de WhatsApp, páginas no Facebook e blogs –, enquanto a Secretaria da Educação do RS é cobrada para unificar processos. (Ely, 2020, n.p.)

Ademais, os alunos das escolas públicas não encontravam apoio dos pais/cuidadores para auxiliarem em seus estudos, devido a uma parcela significativa de famílias com a escolaridade insuficiente. Como evidenciam Cherutti e Zucchetti (2022, p. 247):

[...] a pesquisa da UNICEF (2020) demonstrou que 73% dos estudantes necessitaram de ajuda, uma vez que aqueles responsáveis que responderam que seus filhos não receberam apoio, 33% deles, possuem apenas o ensino fundamental anos iniciais completo, diferentemente dos números apresentados pelos indivíduos que possuem ensino médio (17%) e ensino superior (14%). Logo, nota-se que o processo de aprendizagem se tornou mais difícil para aqueles educandos que possuem familiares

com baixa escolaridade.

A situação se exacerba quando estes estudantes, além de não ter este acompanhamento dos pais nas atividades da escola, tampouco acesso às ferramentas adequadas para acompanhar as aulas do ensino remoto, vivem em um ambiente desfavorável para a aprendizagem, pois moram em domicílios pequenos onde a concentração se torna menos viável. Outro fator importante na vida deles é que não ir à escola também significava fome. Segundo as pesquisadoras Cherutti e Zucchetti (2022, p. 246), “[...] o governo publicou a Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, que autorizou em caráter excepcional a distribuição dos alimentos pertencentes ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos responsáveis” (Brasil, 2020c).

Contudo, após um ano, em maio de 2021, foi realizada outra pesquisa pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Conforme relatado por Cherutti e Zucchetti (2022, p. 246), constatou-se “[...] que 50% dos entrevistados afirmaram estar recebendo a alimentação das escolas durante o fechamento, entretanto, 48% indicaram o contrário (UNICEF, 2021a). Por consequência, demonstra-se que essa ação não foi suficiente para barrar o aumento significativo da fome”.

Assim, a sindemia covídica expôs não apenas a (des)democratização da educação, mas também a seguridade social, fatores estes que historicamente o Brasil vivencia. Como evidencia Brown (2019), na medida em que o neoliberalismo dissolve essa esfera em uma ordem de mercado, de um lado, e em uma ordem familiar, de outro, desaparece o espaço da igualdade e do cuidado cívico com o bem comum que a democracia exige. Ao mesmo tempo, a ascensão do digital gera uma sociabilidade nova, radicalmente desterritorializada e (des)democratizada.

Diante disso, a invisibilidade da população em vulnerabilidade, produzem disparidades e desigualdades sociais. Tais assimetrias requerem políticas públicas educacionais, socioeconômicas e de saúde que possam torná-las visíveis para a sociedade.

3.5 ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo será apresentado o estado do conhecimento, que tem como objetivo identificar, registrar e categorizar as produções no campo científico e os referenciais teóricos que vêm subsidiando as pesquisas nos últimos anos, dentro da temática investigada. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 102) o “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Para as autoras Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento busca instigar o pesquisador a sistematização e análise das produções científicas já realizadas em relação ao tema investigado, a fim de que este processo seja disruptivo no que tange aos pré-conceitos trazidos pelo pesquisador ao iniciar o seu estudo. Com isto, esta construção se faz relevante, pois auxilia na delimitação, na produção e fundamentação do tema que irá compor a tese.

3.5.1 A educação durante a realidade pandêmica nas escolas públicas

Este estudo tem como finalidade realizar um mapeamento de produções acadêmicas que tiveram como base a temática de educação básica e tecnologias educacionais, durante o período pandêmico de Covid -19. As produções analisadas foram produzidas entre os anos de 2020 a 2022/1, e foram utilizados para a pesquisa os descritores com as seguintes palavras-chave: “Educação básica + Pandemia de Covid - 19”; “Educação básica + Tecnologias educacionais na Pandemia de Covid-19”; os repositórios utilizados foram o banco de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO)*.

A partir da delimitação dos descritores foram encontrados 90 trabalhos (artigos, periódicos e dissertações). Após, buscou-se efetuar uma leitura dos resumos que evidenciaram maior amplitude de aprofundamento do tema, resultando em 40 ensaios; após a leitura na íntegra das produções, foram selecionadas 16, que produziram o quadro 01 abaixo, de acordo com a profundidade da temática deste trabalho.

Quadro 1 - Trabalhos relacionados com os termos: “Educação básica + Pandemia de Covid - 19”; “Educação básica + Tecnologias educacionais na Pandemia de Covid - 19”

Nº	Banco de Dados	Referência
1	Google Acadêmico	CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal , Brasília, v. 7, n. 3, ago. 2020.
2	Google Acadêmico	DE BARROS, Marcos Paes; NAPOLI, Aline Thais. DESAFIOS DA PANDEMIA: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA QUARENTENA. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica , v. 10, 2020.

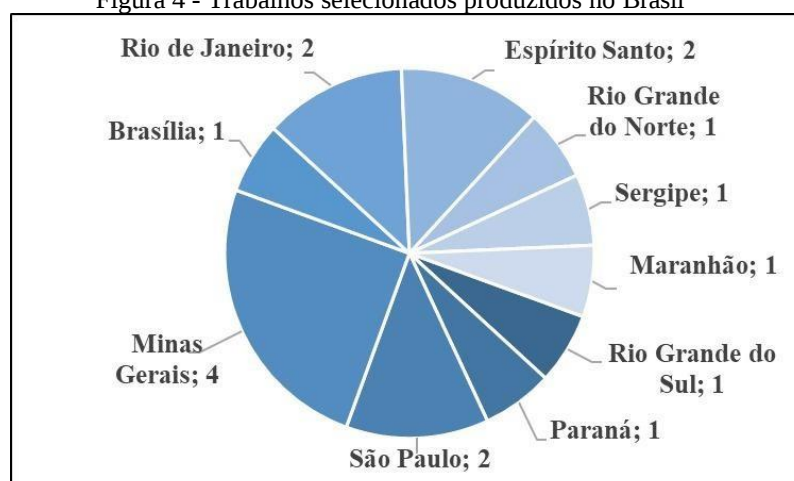
3	Google Acadêmico	REIS, Renata Caroline Pereira; LIMA, Viviane Freitas Perdigão. DIREITO À EDUCAÇÃO E PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE UM ESTADO PARA DIREITOS NO BRASIL. Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social , v. 7, 2021.
4	Google Acadêmico	JÚNIOR, Genival Francisco Costa. O uso das Tecnologias Educacionais nas escolas públicas durante a pandemia de Covid-19. <i>Research, Society and Development</i> , v. 10, 2021.
5	Google Acadêmico	CABRAL, Sabrina Alves Boldrini; RUAS, Thatiane Santos. O direito à educação em tempos de pandemia da Covid-19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. <i>SAPIENS - Revista de divulgação Científica</i> , v. 3, 2021.
6	Google Acadêmico	GALZERANO, Luciana Sardenha. Políticas educacionais em tempos de pandemia. Argumentum , v. 13, 2021.
7	Google Acadêmico	MENDES, Cláudio Lúcio; EVANGELISTA, Rui Maurício Fonseca. A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO. ETD: Educação Temática Digital , v. 24, 2022.
8	Capes	GRACINO, E. R. <i>et al.</i> A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. Revista HISTEDBR On-line , Campinas, SP, v. 21, 2021.
9	Capes	BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcus Vinícius Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SOUTO, Carlos Augusto Pinheiro. Pandemia, Educação e Desigualdade: o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias. Revista da FUNDARTE . Montenegro, 2021.
10	Capes	JARDILINO, R. L.; SILVA, M. D.; SAMPAIO, A. M. M.; MATIAS, B. H. Condições educacionais e a exclusão digital na pandemia 2020-2021: o caso da educação pública na região dos Inconfidentes. MG. Educação Temática Digital .

11	Capes	FERNANDES, C. J. da S. C.; MERCADO, L. P. L. Identidade, diferença e personalização no ensino híbrido: reflexões em tempos de pandemia, mas para além dela. ETD - Educação Temática Digital , 2022.
12	Capes	VASCONCELLOS, R.P.M DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: uma reflexão acerca dos modelos adotados na educação básica da rede pública estadual do Rio de Janeiro Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, 2022.
13	Scielo	MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos (Rio de Janeiro) , v. 34, 2021.
14	Scielo	BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do Covid-19. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia , 2022.
15	BDTD	Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. de M. P. (2020). #FIQUEEMCASA: Educação na Pandemia da Covid -19. EDUCAÇÃO .
16	BDTD	COSTA, M. F. Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras de educação básica em contexto de pandemia. 2021. 326 p. 2021. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Fonte: A autora (2023)

Perante os critérios de refinamento nos bancos de dados pesquisados, as produções estão distribuídas em diversos estados no Brasil, conforme mostra a Figura 4:

Figura 4 - Trabalhos selecionados produzidos no Brasil



Fonte: A autora (2023)

Os trabalhos selecionados evidenciam as dificuldades vividas pelas escolas, pelos professores, estudantes e famílias no que tange a interrupção das aulas presenciais e ensino remoto emergencial, que foi adotado durante a pandemia de Covid-19. Perante isso, por se tratar de uma pesquisa realizada com esta temática, as produções encontradas são a partir do ano de 2020.

Destarte, as publicações abordam o cenário das suspensões das aulas presenciais e as estratégias do MEC, com o intuito de se fazer valer o artigo 32 do parágrafo 4, da LDB (Brasil,1996), que prevê a obrigatoriedade do ensino fundamental ser realizado de modo presencial, mas que abre um hiato para o ensino à distância em situações emergenciais.

Frente a essa realidade, as secretarias de educação tiveram que organizar o ensino remoto emergencial e reorganizar seus calendários escolares de forma apressurada. No início do ano letivo de 2020, conforme relatam Cunha, Silva e Silva (2020, p. 29), “em abril, o CNE, por meio do Parecer Nº 5/2020, posicionou-se dizendo que as atividades pedagógicas não presenciais serão computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual”.

Em vista disso, as secretarias de educação não tiveram tempo hábil para realizar um planejamento pedagógico adequado, considerando as situações de vida dos alunos e buscando respeitar a pluralidade social e educacional. O processo de validação do ensino remoto emergencial, não considerando as diferenças das realidades escolares e as condições materiais do trabalho docente, revela o desconhecimento do cotidiano escolar pelos responsáveis pelas diretrizes da educação (Gracino, 2022).

Em consequência dessa falta de estruturação e análise criteriosa para a implantação do ensino remoto emergencial, ocorreram aspectos preocupantes na comunidade escolar, em especial nas escolas públicas. Jardimilino et al. (2022, p. 99) colocam esta reflexão em seu trabalho: “esse novo contexto [...] longe de ser considerado ideal, - passa a requerer mudanças substanciais nos processos pedagógicos para as quais as Secretarias Municipais de Educação (SME) e os profissionais da educação, sobretudo os docentes, não estavam preparados”.

Neste sentido, Brum e colaboradores (2021) alegam que as medidas tomadas pelos órgãos responsáveis, com o objetivo de suprir as aulas presenciais, foi alvo de preocupações e críticas nas esferas municipais, estaduais, federais e no âmbito distrital, pois estas reforçam as gigantescas desigualdades de aprendizagens e a grande discrepância entre o sistema público e o privado de ensino da Educação Básica durante o isolamento social.

Para Jardimilino et al. (2022), com o advento da pandemia, o que restou aos professores e alunos foi a adaptação ao novo formato de aulas não presenciais, sem nenhum preparo prévio. Como sequência, se depararam com desafios a serem experienciados, entre eles planejar e

executar aulas usando ferramentas digitais como: gravação de vídeos, realização de vídeo-aula, uso de *podcast*, *Facebook*, *Google Meet*, *Moodle*, *Teams*, *Zoom*, *WhatsApp*, entre outros. Estes instrumentos requerem formação, condições tecnológicas específicas e uma nova compreensão didático-metodológica focada no ensino remoto.

Tendo por base esta nova compreensão teórica, metodológica e tecnológica exigida aos docentes de uma maneira abrupta e sem uma formação apropriada, Mendes e colaboradores (2021, p.160) argumentam que “[...] para capitalizar as vantagens das tecnologias móveis, os professores devem receber formação sobre como incorporá-las com sucesso na prática pedagógica”, sendo tal investimento governamental na formação, em muitos casos “mais importante que o investimento na própria tecnologia”.

Frente a este cenário, conforme Júnior (2021, p. 4) aponta: “Para além do acesso à rede de Internet, e a equipamentos como computadores e telefones celulares, é necessário investir na formação dos professores para lidar com essas tecnologias, pois muitos professores em exercício na educação pública não são letrados digitalmente”. Ainda para Júnior (2021, p.5), grande parte dos docentes e estudantes “[...] não dispõe de condições econômicas para ter acesso a esses equipamentos e nem mesmo oportunidade de buscar o conhecimento necessário para fazer o uso das tecnologias da educação nesse momento, no qual o ensino remoto tornou-se a única possibilidade para milhões de brasileiros”.

Perante essas realidades, os professores necessitavam atender às determinações do Estado, cumprindo o discurso de que “a educação não pode parar”. De acordo com Gracino (2022, p. 12), “[...] velhos problemas escolares agravados com a pandemia não modifica as estratégias utilizadas pelos gestores públicos ao atribuírem às escolas e seus profissionais a responsabilidade de salvar o ensino e garantir a aprendizagem dos alunos”.

Ademais, não houve preocupação dos governantes em ouvir a comunidade escolar, em especial, o professor, como destaca Costa (2021, p. 101):

Esta categoria, que é tão importante para o sistema de ensino, sequer tem sido consultada quanto à tomada de decisões que se referem a eles e seu trabalho. [...] Os professores precisam sim ouvir os especialistas, mas também necessitam falar e muito mais que isso devem também serem ouvidos, sobretudo neste momento de tantas mudanças.

Os Conselhos Estaduais/Municipais de Educação não buscaram averiguar se os docentes tinham condições de trabalho, deixando essas questões em incumbência apenas dos professores, conforme ressalta Gracino (2022, p.10):

[...] as deliberações e mudanças ocorridas na educação não são pensadas por aqueles que as executam. A identidade e o sentido do trabalho docente, enquanto manifestação da produção humana, se distanciam de sua prática pedagógica. As estratégias de aproximação com o que lhe foi determinado para realizar não coincidem com a realidade vivida no contexto escolar.

Neste sentido, o ensino remoto emergencial, sem medidas propositivas nos processos pedagógicos e condições de trabalho docente, ficou aquém de bons resultados, como destaca Vasconcelos (2022, p. 80): “[...] o processo se deu, e ainda acontece, os resultados não se mostram favoráveis a um desempenho educacional minimamente satisfatório”. Com isso, tornou-se impossível dispor de uma educação de qualidade com processos educacionais tão deficitários e com incalculáveis omissões a serem examinadas.

Entretanto, por enquanto não é possível mensurar as devidas proporções e os impactos futuros que a pandemia e isolamento social trouxeram para a rotina dos estudantes da rede pública de ensino, haja vista as lacunas no ensino, na aprendizagem e nas demais esferas sociais e psicológicas. Nessa perspectiva, Barbosa, Anjos e Azoni (2022, p. 3) asseguram:

A lacuna na aprendizagem neste período é inevitável, porém para crianças de altas classes sociais o efeito parece ser menor, pois há menos dificuldades para a continuidade do processo educacional por vias digitais. Por outro lado, crianças de baixa renda não possuem, em geral, ambiente adequado para assistir às aulas ou fazer as atividades prescritas pelo professor. [...] Para crianças de baixa renda, o acesso às ferramentas necessárias para a educação digital é escasso.

A eclosão da pandemia acentuou a desigualdade social e desvelou outro problema - a desigualdade digital. Em seu estudo, Couto, Couto e Cruz (2020, p. 210) abordam:

A pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais em toda parte, especialmente no Brasil. [...] As desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital. O acesso à Internet continua desigual no País. [...] praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável.

Entre estes dois estratos da população, com classes socioeconômicas tão distintas, o ensino remoto emergencial deu visibilidade ainda maior à vulnerabilidade dos estudantes da periferia e suas inúmeras limitações, como o acesso às tecnologias educacionais, os equipamentos digitais, a conectividade de internet adequada e a usabilidade das plataformas de ensino para acompanhar as aulas remotas.

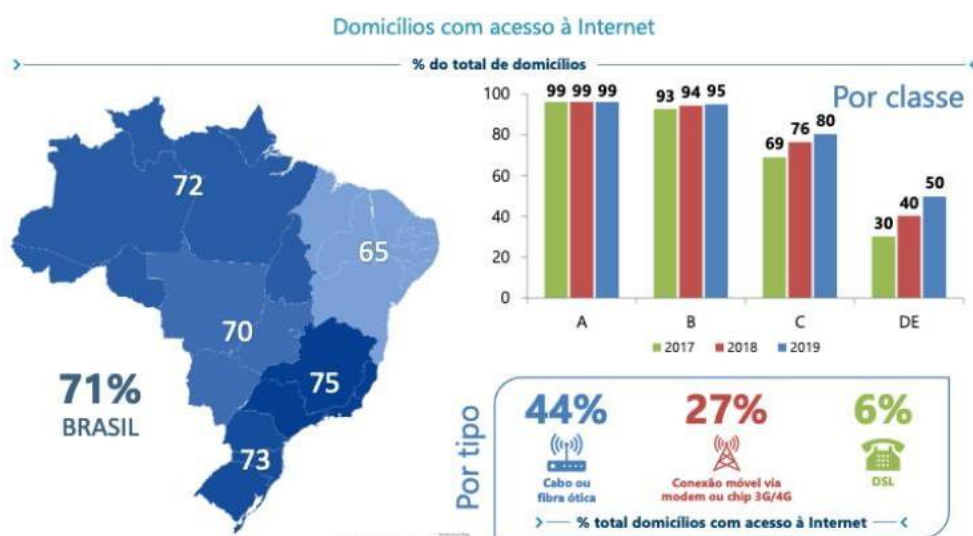
Para fins de endossar a discussão, segundo dados da pesquisa TIC Domicílios, realizada antes da pandemia de Covid -19, a autora Macedo (2021, p. 265) destaca que:

Dados da pesquisa TIC Domicílios de 2019 apontaram que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% da quantidade total). Ao fazermos a

intersecção com a classe, apareciam desigualdades muito expressivas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%. Em relação à posse de equipamentos, as desigualdades também eram grandes: enquanto nas classes A e B a posse de computador era um item frequente (95 e 85%, respectivamente), nas classes D e E, a presença do computador caía para 14% (Parreiras; Macedo, 2020a).

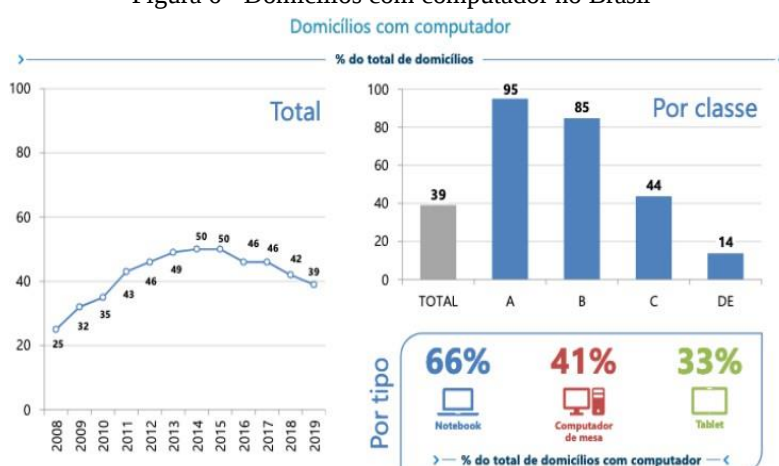
As figuras 5 e 6 demonstram essas desigualdades digitais, especificando por classe Social:

Figura 5 - Domicílios com acesso à internet no Brasil



Fonte: TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019)

Figura 6 - Domicílios com computador no Brasil



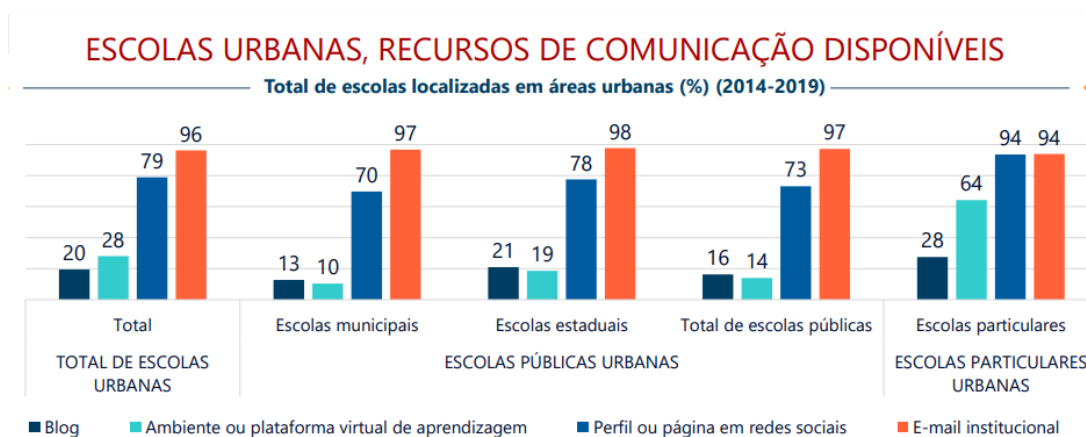
Fonte: TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019)

Menciona Macedo (2021, p. 265) também que, nesta pesquisa, “[...] apenas 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem

em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares, apontando para diferença muito expressiva entre as redes pública e privada”.

Diante dos dados apresentados, este cenário se agravou durante a pandemia, onde o principal “material escolar” dos alunos era ter um dispositivo digital com conexão a uma internet rápida e segura para participar das aulas remotas, ter acesso aos conteúdos na plataforma de aprendizagem e garantir seu direito educação. Porém, a falta de democratização digital aprofundou a desigualdade digital, quando nem todos os alunos tiveram acesso a uma internet de boa qualidade e equipamentos que propiciassem o seu ensino e sua aprendizagem.

Figura 7 - Escolas urbanas por recursos disponíveis



Fonte: TIC Educação 2019 (CGI.br, 2019)

Neste contexto, Macedo (2021) ressalta a conectividade enquanto um privilégio social, visto que deveria ser um direito a todos. Assim, como esclarecem Reis e Lima (2021, p.4), “[...] o direito à educação apresenta-se enquanto um pré-requisito indispensável para que alguém possa ter condições de acesso e usufruto dos demais direitos civis, políticos e sociais”. Portanto, é perceptível que os estudantes, professores e famílias têm realizado um esforço descomunal ao tentarem superar os obstáculos e prejuízos em decorrência da suspensão das aulas presenciais. (Cabral; Ruas, 2021).

Logo, levando em consideração este cenário de precariedade na acessibilidade digital de crianças e jovens da educação básica da rede pública, percebemos a insegurança desses alunos e o descaso da gestão pública e das classes altas em relação ao direito de um ensino de qualidade, não somente no decorrer do período pandêmico, mas sem fim à vista.

É imperioso observar que as condições de vida das pessoas são causas marcantes que discernem suas classes sociais. Com isso, as classes “dominantes” negligenciam de maneira

imperativa aqueles que vivem nas zonas periféricas dos centros das cidades. Para Fernandes e Mercado (2022, p. 121), se tratam de “seres humanos que, por estarem ausentes dos palcos do poder, sofrem, na maioria das vezes invisibilizados/silenciados, as consequências perversas do sistema de coisas que sustenta e alimenta toda uma ordem de sacrifícios a eles endereçados”.

A burguesia, que vem atuando na Educação do nosso país, se articulado aos órgãos educacionais de forma decisória. Galzerano (2021, p. 4) alerta:

Em países de capitalismo dependente e periférico, como o Brasil, as políticas educacionais das últimas décadas seguem reforçando os laços entre subdesenvolvimento e dependência que caracterizam nossa história. A burguesia nativa se alia aos interesses das burguesias de capitalismo central, do que resultam tentativas de impor tais interesses à sociedade brasileira, formas de adequação do campo educacional àquilo que é proposto por tais países e por organismos internacionais, distanciando-se das reais necessidades do povo brasileiro.

Por essas razões, concordamos com Gracino (2022), que afirma que enquanto forem aceitas as desigualdades educacionais com naturalização durante a pandemia, pela classe burguesa e aparelhos de Estado, os professores devem ser resistência em aceitar essas desigualdades. Conforme Saviani (2008, p. 41):

[...] vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Não podemos normalizar a omissão dos responsáveis pela educação de nosso país e nos abster diante da desigualdade social e a in/exclusão digital na qual vivemos, onde o dualismo educacional impera, conferindo uma educação às classes altas – que desenvolve a criticidade, o intelecto -, e outra educação para as classes baixas - para formar mão de obra barata.

3.5.2 A In/exclusão digital nas escolas públicas em tempos pandêmicos

Esta seção tem por finalidade analisar como o termo In/exclusão vem sendo apresentado, discutido e relacionado a área educacional e social. Para tanto, os estudos pesquisados foram produzidos entre os anos de 2001 e 2022, em artigos e dissertações, pesquisados nos bancos de dados da CAPES, Google Acadêmico, *Scielo* e BDTD levando em conta as seguintes palavras-chave: “In/exclusão”, “Educação básica + In/exclusão social” e “Desigualdade escolar + pandemia de Covid-19”.

Quadro 2 - Trabalhos relacionados com os termos: “In/exclusão”, “Educação básica + In/exclusão social” + “Desigualdade na escola durante a pandemia de Covid-19”

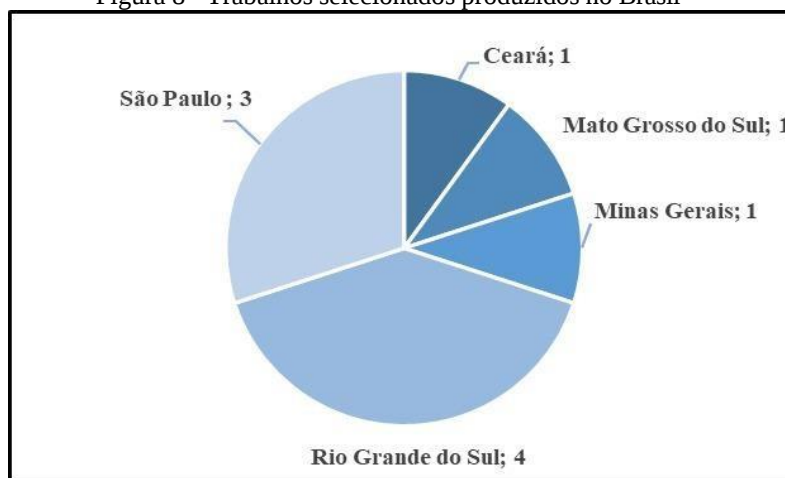
Nº	Banco de Dados	Referência
1	Google Acadêmico	LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de sindemia covídica. Ciência & Educação (Bauru), v. 28, 2022.
2	Google Acadêmico	VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade , v. 28, p. 955, 2007.
3	Google Acadêmico	FABRIS, Eli Terezinha Henn. Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. 31ª Reunião Anual da ANPED , 2008.
4	Google Acadêmico	VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol. , n. 20, 2011.
5	Google Acadêmico	GARBINI, Fernanda Zanette. A in/exclusão escolar e o governo da conduta docente: um estudo a partir da revista Nova Escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.
6	Google Acadêmico	DE MELO, Camila Alves; TRAVERSINI, Clarice Salete. REPRESENTAÇÕES DE IN/EXCLUSÃO NA PROVINHA BRASIL. Revista Faz Ciência , v. 20, n. 31, p.09-09.
7	Google Acadêmico	ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. Políticas educacionais em tempos de pandemia: os desafios de repensar a dinâmica da construção do conhecimento escolar no Brasil. Humanidades & Inovação , v. 9, n. 6, p. 128-141, 2022.
8	Scielo	PAVAN, Ruth. Currículo e exclusão social: a perspectiva das alunas/professoras do PIBID de Pedagogia. Série.-Estudos , Campo Grande , v. 23, n. 49, p. 193-206, set. 2018.
9	CAPES	ROGRIGUES, Cesar Augusto. Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social. Roteiro , p. 11, 2022.
10	BDTD	OLIVEIRA, Nara Rosane de. Professores do ensino médio desbravando trilhas nos meandros da in/exclusão social: desconstruindo preconceitos, reconstruindo caminhos, sociopoetizando. 213 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019.

Fonte: A autora (2023)

Os materiais analisados foram 39, entre artigos, dissertações e teses, sendo que para a amostra final foram selecionados 10 ensaios, levando em conta a contribuição efetiva dos conteúdos com a temática da pesquisa. Os trabalhos elencados foram publicados em

diferentes estados brasileiros.

Figura 8 - Trabalhos selecionados produzidos no Brasil



Fonte: A autora (2023)

Os títulos supracitados no quadro 02 sistematizam as questões que envolvem a in/exclusão social e digital, assim como a desigualdade escolar durante a pandemia do Covid-19, trazendo nas leituras apontamentos, problematizações, dados, análises e reflexões que sinalizam as temáticas como imperativos de nosso tempo, sendo na pós-pandemia o centro dos debates educacionais.

No trabalhos mapeados, há indicadores da in/exclusão social atrelada à educação em tempos pandêmicos, assunto extremamente atual e pertinente à discussão: Será que a inclusão realmente é uma forma de incluir? E, por fim, quando há inclusão, não há exclusão?

Para iniciarmos este debate, é importante trazer o significado da grafia in/exclusão. No artigo Inclusão, exclusão, in/exclusão, segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p.131), “[...] a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral”.

Garbini (2012, p. 23) relata que

[...] na esteira teórica pós-estruturalista, fomentada pelos estudos foucaultianos, entendo in/exclusão como uma expressão indissociada, conforme Lopes e outros: [...] torna-se difícil utilizar, em nossas análises, a caracterização de incluído e excluído de forma separada, pois qualquer sujeito, dentro do seu ‘nível de participação’, poderá, a todo o momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas. Diante do exposto, é fácil afirmarmos que inclusão e exclusão são invenções deste mundo.

Em seu estudo, De Melo e Traversini (2018, p.13) apresentam suas interpretações ao

afirmarem que “[...] a in/exclusão é a permanência “flutuante” do sujeito, que participa dos dois processos. A partir do nosso entendimento, um aluno pode estar incluído no ambiente escolar, mas excluído das práticas que nele se estabelecem, flutuando entre a in/exclusão, por motivos que dizem respeito a forma como o outro o vê e o significa”.

Com isso, se percebe que a sindemia potencializou a “exclusão social”, pois instituições de ensino não tiveram as mesmas condições de engajar seus alunos nas aulas e atividades remotas. Os alunos da rede privada tinham acesso à uma internet banda larga de qualidade, boa infraestrutura em suas residências, suporte familiar e muitas vezes psicológicoss. Já os alunos da rede pública não tinham quiçá um telefone celular com acesso a internet, um cômodo da casa onde pudessem estudar e pais ou cuidadores disponíveis para dar assistência às lições da escola.

Em artigo intitulado *Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de sindemia covídica*, Lockmann e Klein (2022), ao se utilizarem do termo in/exclusão, evidenciam a inclusão massa a partir de processos excludentes que podem ocorrer dentro do próprio processo de inclusão. A proposta das autoras é tomar a inclusão como uma temática que merece ser analisada a partir de um conjunto de elementos que marcam a necessidade de ela estar presente no contexto da educação e da escola, assim como no contexto social, garantindo participação e aprendizagem a todos. Argumentamos que vivemos hoje processos de in/exclusão que ora incluem os sujeitos, ora os excluem, mediante as mais variadas práticas criadas pela escola.

Neste sentido, ao longo da sindemia, o que vimos foram posicionamentos políticos negacionista conduzindo de modo a ampliar as desigualdades sociais e educacionais. Estudantes das escolas públicas sendo excluídos do direito ao acesso à educação, ignorando o cenário deficitário das escolas da rede pública e políticas públicas educacionais desatualizadas, sob uma ótica elitista, diante de instituições com infraestruturas precárias, falta de acesso às tecnologias e currículo que não foi pensado para ser remoto.

Corroborando os apontamentos sobre os currículos das redes públicas e privadas, Pavan (2018, p. 198) expõe que devemos nos centrar no currículo escolar, com destaque para as questões culturais, pois “[...] o currículo se situa na articulação entre a escola e a cultura”. Veiga-Neto (2004, p. 53) contribui ao afirmar que “[...] frequentemente a escola converte diferenças culturais em desigualdades”.

Neste contexto, Andrade (2022) ressalta que, conforme Schwarcz (2019), “[...] as políticas educacionais continuam a funcionar como um importante gatilho de reprodução das desigualdades. [...]”. A autora prossegue, afirmando: "Apenas o combate intenso e efetivo às desigualdades estruturais do Brasil terá a capacidade de criar uma sociedade mais justa e uma

democracia mais estável”.

As desigualdades são descabíveis quando atribuídas ao direito de todos à educação, refletindo nossa sociedade. Como inferem Fabris e Henn (2008), “nossas cidades não são acessíveis para a maioria das pessoas que se distanciam do padrão de normalidade, e nossas escolas expressam essa situação”. A sociedade não se preocupa com a realidade dos alunos em situações de vulnerabilidades sociais, assim como suas expectativas e necessidades. Oliveira (2019), em sua dissertação, nos faz refletir sobre essa problematização:

[...] neste ponto que suscitam nossas inquietações: como pensar as relações dialógicas da in/exclusão social se nosso sistema educacional brasileiro insiste em normatizar, prescrever e enquadrar? Como transpor propostas pedagógicas normativas e de homogeneização? Somos únicos. Demandamos atenções singulares e, ainda assim, predomina a insistência de que devemos agir todos da mesma forma, estudar os mesmos conteúdos e seguir as regras de um sistema educacional que vivamente não vem atendendo as expectativas de estudantes, professores e comunidades escolares.

Nessa perspectiva, Andrade (2022, p. 134) afirma que a desigualdade é decorrente de uma divisão de classes: “uma classe que explora e domina a outra, o que favorece o processo de concentração e centralização do capital nas mãos de poucos. Consequentemente, as conquistas científicas e tecnológicas mundiais não trazem consigo a prosperidade para todos”.

Veiga-Neto (2007, p. 959) afirma que:

[...] o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.

E foi nesta busca por “atender a todos” na área da educação que as escolas públicas traçaram estratégias para manter os alunos em contato com a escola, com uma rotina básica de estudos e o controle de frequência, ficando somente atrelada a documentos assinados para salvaguardar as ações pedagógicas e às devolutivas dos alunos por meio dos envios das atividades resolvidas dentro da data limite para a entrega. Estes foram os balizadores, para fins de verificar efetivamente a participação dos estudantes nas aulas remotas e o alcance das aprendizagens.

Contudo, como evidencia Rogrigues (2022): “A baixa adesão dos estudantes às atividades *on-line* não pode ser atribuída a fatores de ordem pessoal, como irresponsabilidade. A análise passa inevitavelmente por questões de ordem social e econômica”.

Ainda para Rogrigues (2022, p. 14):

Dadas as condições socioeconômicas presentes no país antes da pandemia e agravadas durante seu curso, entendemos que as possibilidades reais de ensino e aprendizagem por meio da modalidade de ensino remoto adotada em boa parte do país, [...], ficaram comprometidas.[...] as limitações e contradições envolvendo o ensino remoto, evidenciando que as políticas públicas, [...] durante o período de pandemia, além de insuficientes [...], reforçaram ainda mais a desigualdade social intrínseca ao sistema capitalista.

Ao concluir esta seção, a partir do tensionamento da in/exclusão digital, é possível perceber que os estudantes que não tinham acesso à internet e ao ensino remoto ficaram às margens do ensino e da aprendizagem durante a pandemia, intensificando a desigualdade escolar dos jovens e crianças de baixa renda do ensino público e fortalecendo as relações da lógica neoliberal.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por finalidade descrever os procedimentos metodológicos da pesquisa, com o propósito de apresentar a organização do presente estudo. Desta forma, serão descritos a caracterização do estudo, os participantes da pesquisa e os instrumentos de produção de dados, assim como os métodos de análise adotados para analisar os dados obtidos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo se insere em um paradigma qualitativo por tratar-se de uma pesquisa narrativa do tipo estudo de caso múltiplo, realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Para realizar a investigação, a pesquisadora buscou uma aproximação e interação direta com os participantes a fim de conhecer a realidade na qual ele estavam inseridos. Para Yin (2016, p. 7), a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos.

Desta forma, foi adotada a abordagem qualitativa, pois ao escutar os profissionais da educação das diferentes instituições sobre a pandemia de Covid-19, esse tipo de pesquisa busca compreender como se estruturam os processos educativos relacionados ao ensino e à aprendizagem no período supracitado. Como Bogdan e Biklen (1994, p. 70), o objetivo dos investigadores qualitativos é o de compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

Neste sentido, busca-se, a partir dos relatos dos participantes, coletar histórias não como um mero recontar de fatos, mas por meio de narrativas que relatam um conjunto de experiências durante o período de isolamento social e ensino remoto emergencial, que se tornaram parte de suas biografias. Para Creswell (2014, p. 68), a narrativa como método “começa com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos”. Assim, o entrevistado reconstrói a sua trajetória e os acontecimentos em relação ao fenômeno investigado.

Nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso por ser uma metodologia que permite investigar um fenômeno de forma detalhada e imersiva, buscando compreender, por meio de uma análise aprofundada, não apenas a realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, mas também o tipo de relações, interações e dinâmicas existentes entre o ambiente e o grupo

de pessoas.

De acordo com Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ainda para o autor, o estudo de caso contribui também para o conhecimento dos fenômenos complexos, tanto na forma individual, organizacional, social ou política.

Para Yin (2005), o estudo de caso classifica-se como único e múltiplo. Nesta dissertação, em razão das especificidades do estudo em relação à quantidade de escolas e sujeitos participantes da pesquisa, utilizou-se o estudo de caso múltiplo. Apesar de os professores e gestores escolares serem de diferentes escolas do município, há um fenômeno com múltiplos contextos que os conecta.

Nesta perspectiva, pretende-se compreender como esses profissionais vivenciaram o fenômeno da pandemia de Covid-19, explorando suas experiências, seus desafios e percepções relacionados à estruturação e planejamento dos processos educativos durante o ensino remoto emergencial e aprendizagem dos estudantes.

4.2 LOCAIS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Deste estudo participaram 21 profissionais, entre gestores educacionais e docentes, que atuaram no Ensino Fundamental - Anos Finais no período pandêmico de Covid-19, em quatro escolas da Rede Municipal de Educação na cidade de Canoas – RS, como mostra o Quadro 3:

Quadro 3 – Escolas participantes da pesquisa

Escolas	Professores	Equipe diretiva
Escola A	3 professores dos Anos Finais	2 pessoas da equipe diretiva
Escola B	3 professores dos Anos Finais	1 pessoas da equipe diretiva
Escola C	4 professores dos Anos Finais	2 pessoas da equipe diretiva
Escola D	3 professores dos Anos Finais	3 pessoas da equipe diretiva

Fonte: elaborado pela autora.

Essas escolas estão localizadas em três dos cinco quadrantes da cidade, sendo eles; sudeste, sudoeste e nordeste. A escolha dessas escolas se deu a partir dos quadrantes da periferia

de Canoas com maior vulnerabilidade social. Na figura 9, segue a localização geográfica dos quadrantes e os bairros que as compõem:

Figura 9 - Mapa dos bairros de Canoas e a divisão por quadrantes



Fonte: Prefeitura de Canoas - <https://www.canoas.rs.gov.br/sobre-canoas/>

4.2.1 Breve caracterização da cidade de Canoas

O município de Canoas está localizado na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e emancipou-se em junho de 1939 dos municípios de São Sebastião do Caí e Gravataí (ALRS, 2009). Tem uma extensão geográfica de 131 mil km². Sua população total é de 347.657 habitantes, ocupando a terceira colocação no que se refere à população no estado do Rio Grande do Sul. Na Região Sul está na décima primeira colocação e no Brasil ficou em septuagésima nona posição, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Censo de 2022.

A cidade é constituída por dezoito bairros divididos em cinco quadrantes: Centro, Nordeste, Sudeste, Noroeste e Sudoeste. Cada quadrante conta com uma subprefeitura que desempenha um importante papel na democratização da gestão pública, uma vez que o subprefeito tem como responsabilidade priorizar as demandas e ações do seu quadrante, a fim de assegurar a qualidade da execução das obras e serviços, atuando como apoio à prefeitura. Os quadrantes possuem um Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, que é uma instituição pública descentralizada da política de assistência social que organiza e oferece

serviços de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em regiões vulneráveis e de risco social do município.

Nos CRAS, as famílias de baixa renda contam com diversos serviços de proteção social, além de realizarem o cadastramento ou atualização cadastral do CaDÚnico¹⁰, que dá direito a benefícios como o Bolsa Família, acesso ao restaurante popular, cestas básicas, castrações, consultas e cirurgias de animais na Secretaria de Bem-Estar Animal e passagem de ônibus para pessoas acima de 60 anos.

A economia é pautada em serviços, comércio, logística e indústrias. De acordo com o IBGE (2022), é o terceiro maior do PIB do RS e o 57º maior do Brasil. Além disso, a cidade é um polo universitário com três universidades: ULBRA, UNIRITTER e UNILASALLE.

Também é conhecida como a cidade dos aviões, pois em seu território está localizada a sede do 5º Comando Aéreo Regional (COMAR V), do Hospital de Aeronáutica de Canoas (HACO) e uma Base Aérea da FAB, a Base Aérea de Canoas, que sedia o 1º/14º Grupo de Aviação. Ainda possui uma unidade de aviação de caça, operando atualmente aeronaves supersônicas F-5 Tiger II, além do 5º Esquadrão de Transporte Aéreo (5º ETA).

Na educação, o município conta com 44 escolas ¹¹de Ensino Fundamental sob a dependência administrativa municipal, com 33.829 alunos, sendo 11.626 alunos matriculados nos Anos Finais, conforme o Censo Escolar (2022). Destas escolas, 37 possuem Sala Google, equipadas com Chromebooks, Kits de Robótica, Explorador Kids, Kits de Robótica Ed06, carrinhos de recarga de bateria e transporte para os Chromebooks, armários, mesas, cadeiras com rodinhas, iluminação, ar condicionado e algumas Telas Interativas.

No que se refere a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, o indicador atinge 95,9% de acordo com o IBGE (2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos Anos Finais do Ensino Fundamental é 4,8, conforme os dados do último Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021).

Após esta caracterização da cidade de Canoas, será realizada uma breve contextualização dos quadrantes e das escolas, a fim de conhecer e compreender os locais e participantes que compõem esta pesquisa.

¹⁰ É um sistema do Ministério da Cidadania que identifica famílias de baixa renda que estejam em vulnerabilidade social, a fim delas participarem de programas para receberem benefícios e serviços sociais, visando a melhoria de vida. Disponível em: <https://www.cedi.pr.gov.br/Pagina/Cadastro-Unico-para-Programas-Sociais-CadUnico>

¹¹ Prefeitura de Canoas - Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/aulas-nas-escolas-municipais-de-ensinofundamental-de-canoas>

Quadro 3 – Contexto da escola A e do quadrante Sudeste

Escolas	Professores	Equipe diretiva
Escola A	3 professores dos Anos Finais	2 pessoas da equipe diretiva

Fonte: A autora (2023)

A escola A, sob administração municipal, está presente há 61 anos na comunidade. Oferece ensino fundamental, anos iniciais e finais, nos turnos da manhã e tarde. Atende cerca de 625 alunos, dos quais 300 estão nos anos finais. Seu corpo docente é composto por dez professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Não há professor destinado para trabalhar exclusivamente com tecnologias educacionais na escola. Como alternativa, uma professora que leciona nos anos iniciais também desempenha essa função.

A equipe diretiva é composta por quatro pessoas, sendo estas: Diretora, vice-diretor, supervisora e orientadora escolar. Participaram da pesquisa três professores dos anos finais, a supervisora e a diretora da escola. A orientadora escolar, que trabalhou durante o período do ensino remoto, atualmente não faz parte do quadro de colaboradores e o vice-diretor, no período, era professor de Educação Física da escola.

O quadrante no qual a escola está inserido é o Sudeste, de acordo constituído por dois bairros localizados em uma área com uma boa infraestrutura, que contam com casas antigas em amplos terrenos, avenidas largas e bem arborizadas. Apesar de um dos bairros estar na zona alta da cidade, o outro, devido a sua proximidade com o rio Gravataí, tem regiões baixas e alagadiças.

Nos bairros encontram-se hospitais, universidades, escolas privadas e estação do metrô. No que se refere a segurança pública, há índices de roubo de veículos e pedestres, de acordo com o Observatório de Segurança Pública de Canoas¹² (2022).

A escola fica localizada no bairro próximo do rio Gravataí. Grande parte das famílias têm casa própria, e a escolaridade é nível médio a superior. Trabalham como advogado, autônomo, auxiliar administrativo, auxiliar de enfermagem, cabeleireiro, manicure, metalúrgico, professor, vendedor e pequenos comerciantes. No entanto, este cenário mudou a partir do ano letivo de 2017, quando nas imediações da escola foi construído um loteamento popular com 280 moradias, o que levou a instituição a receber novos alunos provenientes deste local. Essas novas famílias têm nível de ensino fundamental completo ou incompleto. Buscam

¹² É um centro que realiza pesquisas sociais aplicadas à segurança pública da cidade, integra a estrutura da Secretaria Municipal de Segurança Pública e Defesa Civil da Prefeitura Municipal de Canoas. Disponível em <https://www.canoas.rs.gov.br/servicos/observatorio-de-seguranca/>

meios de sustento como catadores de materiais reutilizáveis e recicláveis, diaristas, empregadas domésticas, frentistas, motoristas, pedreiros e na economia informal.

A estrutura familiar, em sua maioria, é formada por pais separados e com dinâmicas de famílias diferentes, por diversos fatores. Como consta no Projeto Político Pedagógico da escola:

Nestas famílias, geralmente, os filhos ficam sob a responsabilidade das mães que precisam trabalhar fora para sustentá-los, deixando-os sob os cuidados de terceiros. Há também muitos casos de alunos que ficam desacompanhados no turno em que estão em casa, ou são cuidados por irmãos que, embora sejam mais velhos, também são menores de idade. Nesses casos, constatamos que os pais não tomam conhecimento das atividades dos filhos dentro e fora da escola e como consequência há um total descontrole em relação à disciplina e limites dessas crianças. Caracterização da Comunidade (capítulo 2.1)

Diante dessa significativa mudança no perfil da comunidade, foram desenvolvidos projetos de acolhimento e integração entre os alunos “antigos” e os ingressantes, ao mesmo tempo que foram implementadas atividades recreativas envolvendo as famílias com o propósito de promover uma convivência respeitosa entre os estudantes e toda a comunidade escolar.

Quadro 4 - Contexto da escola B e do quadrante Sudoeste

Escolas	Professores	Equipe diretiva
Escola B	3 professores dos Anos Finais	1 pessoas da equipe diretiva

Fonte: A autora (2023)

A escola B foi fundada há 33 anos é de dependência administrativa municipal. Oferta os anos iniciais e finais do ensino fundamental, nos turnos da manhã e tarde, e tem cerca de 218 alunos, sendo estes 86 dos anos finais. A equipe diretiva é composta por três pessoas, sendo estas: diretora, supervisora e orientadora escolar. No corpo docente dos anos finais trabalham seis professores, não havendo professor específico para trabalhar com tecnologias educacionais na instituição.

Os participantes da pesquisa foram três professoras e a diretora, sendo que todas atuaram na instituição durante o ensino remoto. As demais integrantes da equipe diretiva não trabalhavam na escola no período da pandemia de Covid-19.

A escola encontra-se localizada no quadrante Sudoeste de Canoas, composto por quatro bairros carentes e a parte ribeirinha da cidade. Por se tratar de uma região junto à margem do Rio dos Sinos, nos períodos chuvosos os moradores sofrem com enchentes recorrentes, deixando casas e ruas submersas, intransitáveis para caminhar, se locomover de carro ou transporte

público, sendo possível o deslocamento somente de barcos.

Não há transporte escolar exclusivo para os estudantes que moram nesta localidade. Eles utilizam o transporte público, sendo que há uma única linha de ônibus no bairro (sentido centro) a cada 40 minutos. Entretanto, em períodos de enchente, não é viabilizada esta linha no local, e os alunos não conseguem frequentar a escola. Outro problema enfrentado nesta localidade é a violência, onde registram-se crimes como homicídios, encontro de cadáver, roubos e tráfico de drogas. A escola não possui um posto policial para atendimento na região e a guarda municipal faz rondas esporádicas no local.

Os estudantes matriculados na escola são, em sua maioria, ribeirinhos, que moram em pequenas casas oriundas de ocupações irregulares, onde falta saneamento básico, água encanada e energia elétrica distribuída por medidor. As famílias são compostas por mães solo que possuem grande número de filhos e encontram sustento sendo domésticas, na reciclagem, autônomas, na informalidade, na agricultura, na criação de pequenos animais e no comércio dos bares locais durante a estação do verão. Também contam com o programa Bolsa Família, além de ações de caridade organizadas pela escola e auxílio da prefeitura. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola:

[...] nossa comunidade continua carente e enfrentando vários problemas [...] É grande o índice de filhos de mães solteiras ou separadas; em sua maioria moram com as mães principais responsáveis, e ainda se apresentam muitos casos em que os alunos moram com avós, tios ou parentes, que em geral não acompanham a vida escolar do educando, gerando desinteresse pelo estudo. Observa-se o alto índice de analfabetismo dos pais, o que acaba dificultando a compreensão e auxílio quanto ao acompanhamento de seus filhos no desenvolvimento escolar. Outro problema que enfrentamos é o crescente uso de drogas, bebidas alcoólicas e o envolvimento com pessoas do tráfico. Enfrentamos movimentos de invasões nas proximidades da escola que intensificam a carência no aspecto afetivo e socioeconômico (Projeto Político Pedagógico - Caracterização da Comunidade Escolar).

Haja vista o contexto em que a escola está inserida, esta tem representatividade para a comunidade escolar, pois nela os estudantes têm acesso não somente a educação, mas alimentação. Através da merenda escolar, são oferecidas refeições como o almoço e lanches, sendo muitas vezes a principal refeição dos alunos.

Quadro 5 - Contexto da escola C e do quadrante Sudoeste

Escolas	Professores	Equipe diretiva
Escola C	4 professores dos Anos Finais	2 pessoas da equipe diretiva

Fonte: A autora (2023)

A escola C é de dependência administrativa municipal. Está situada há 41 anos em um bairro residencial periférico no mesmo quadrante sudoeste da escola B, embora seus alunos sejam provenientes de outros bairros mais distantes. Esta instituição oferece o ensino fundamental, anos iniciais e finais, assim como a Educação de Jovens e Adultos, nos turnos da manhã e tarde. Atende, em média, 584 alunos, sendo destes 264 matriculados nos anos finais.

A equipe diretiva é composta por quatro pessoas, sendo estas: Diretora, vice-diretor, supervisora e orientadora escolar. A escola possui como quadro docente nove professores nos anos finais do ensino fundamental e 1 docente que atua com as tecnologias educacionais com todos estudantes e professores da escola.

Desta escola, participaram da pesquisa três professores e a diretora, que atuaram durante o período do ensino remoto. Os demais integrantes da equipe diretiva não trabalhavam na escola nesta época. A escola está inserida em um bairro dividido pela Perimetral Oeste¹⁵, onde os domicílios mais próximos da estação do metrô, localizados antes de chegar na perimetral, são particulares permanentes, além de ter um hospital e um dos principais parques da cidade.

No outro extremo, ao fundo do bairro e na proximidade da BR-448, estão localizados os galpões de materiais de reciclagem, algumas indústrias e ocupações irregulares. Condomínios e loteamentos populares foram construídos a fim de reassentar famílias que moravam em situação de vulnerabilidade social em outros locais da cidade.

Em razão da escola estar às margens do antigo valão, o público alvo são os moradores dos condomínios e loteamentos populares¹³. Essas famílias, em sua maioria, são de baixa renda e buscam o seu sustento reciclando, trabalhando na construção civil, sendo domésticas, tendo pequenos comerciantes e com a economia informal. Como descreve o Projeto Político Pedagógico da escola:

Boa parte das famílias atendidas é muito carente socioeconomicamente, sendo que algumas se sustentam através da venda de material reciclado [...]. A maioria dos alunos têm muita dificuldade de aprendizagem, pois além da situação social, eles também carecem de incentivo dos responsáveis. Tal fato é explicável devido, especialmente, à questão de que alguns, possuem baixa ou nenhuma escolaridade, e tal característica faz com que muitos trabalhem em atividades informais ou em ocupações em que a remuneração é muito baixa. Além disso, algumas famílias contam exclusivamente com incentivos do governo (Projeto Político Pedagógico - Caracterização da Comunidade Escolar).

Em termos de segurança pública, o bairro se destaca no que diz respeito ao roubo de

¹³ Os loteamentos e condomínios foram uma iniciativa da Prefeitura de Canoas para reassentar famílias em situação de vulnerabilidade social que sobreviviam em áreas irregulares onde foi construída a BR-448 no município. Disponível: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/mais-de-mil-familias-realizaram-o-sonho-da-casa-propria-em-apenas-18-meses/>.

carros e pedestres e o tráfico de drogas.

Quadro 6 - Contexto da escola D e do quadrante Nordeste

Escolas	Professores	Equipe diretiva
Escola D	3 professores dos Anos Finais	3 pessoas da equipe diretiva

Fonte: A autora (2023)

De dependência administrativa municipal, a escola D foi fundada no ano de 2014 e começou suas atividades no início do ano letivo de 2015, localizada no quadrante Nordeste da cidade de Canoas. Atua no Ensino Fundamental anos iniciais, anos finais nos turnos manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos à noite, atendendo um total de 797 alunos, sendo 418 estudantes dos anos finais.

O corpo docente dos anos finais é composto por 10 professores. Os membros da equipe diretiva são: Diretora, Vice-diretora e supervisora, orientadora da escola. Desta escola, participaram da pesquisa três professores dos anos finais, a supervisora, a vice-diretora e a diretora da escola.

A escola está situada em um dos maiores bairros de Canoas, segundo o Censo de 2010, e tem uma história marcada por lutas e movimentos em prol do direito à moradia. Foi neste bairro que, na década de 80, ocorreu o maior movimento de ocupação urbana do sul do Brasil. Famílias vindas de outras cidades e bairros de Canoas foram lideradas pelo Sindicato dos Metalúrgicos da cidade, onde foi iniciada uma das maiores ocupações em habitações populares que estavam inacabadas e abandonadas. Um grande canteiro de obras há quase dez anos paralisado em decorrência de crises econômicas na qual o país enfrentava foi ocupado. Estas famílias buscavam seu direito de moradia digna: “A solução partiu da classe trabalhadora desprovida de moradia própria que insatisfeita com a situação ocupou as unidades habitacionais inacabadas irregularmente, mas de forma planejada” (Penna, 1998, p.16).

Foram momentos marcados pela resistência e lutas travadas com o estado, que reagia cercando a entrada dos loteamentos. Era proibida a entrada e saída das pessoas que se encontravam nas ocupações e as famílias ficaram isoladas do restante da cidade, sem acesso a água, luz, alimentos e agasalhos. Como consta no jornal Timoneiro:

Por conta da quantidade de mulheres e crianças, uma juíza negou o pedido de reintegração de posse do estado, iniciando as negociações para garantir pelo menos a entrada de alimentos, água e agasalhos [...] sendo realizadas muitas assembleias com os moradores para garantir a resistência da ocupação (Timoneiro, 15 abr. 2015).

Após dois anos de muitas negociações, houve uma assembleia geral que homologou o acordo entre o Estado e os ocupantes, assegurando que as ocupações seriam regularizadas e teriam infraestrutura local.

Contudo, esta não foi a única ocupação irregular na região. Durante a década de 90, houveram inúmeras invasões nas áreas verdes e públicas do bairro, chamadas de sub-ocupações, dando origem às vilas que foram constituindo o bairro. Por ter origem a partir desses processos de ocupações irregulares, o bairro tem muitas moradias precárias sem infraestrutura, além de carregar marcas de violência.

Juntamente com a pobreza, o bairro também é marcado por uma imagem de criminalidade. São correntes os casos de violência que surpreendem moradores e usuários do local produzindo sentimentos de medo e insegurança no dia-a-dia. Não se sabe quando e onde algum crime ou tipo de violência irá acontecer. Este clima de incerteza acaba por contribuir com a imagem depreciativa do bairro (MOG. 2016, p. 191).

A insegurança no bairro se faz presente nas notícias dos jornais locais, conhecido pelo tráfico de drogas e por disputas entre facções que visam dominar a criminalidade e a violência constante no bairro. Diante dessa violência, o bairro ganhou “notoriedade” aos olhos do poder público e atualmente conta com um programa de pacificação, onde foram implantadas câmeras de segurança e 44 sensores acústicos destinados à detecção de disparos de arma de fogo, além de 32 núcleos de polícia comunitária e o projeto Ronda escolar. É neste cenário que está inserida a comunidade escolar da escola D, composta por famílias que são originárias das invasões e por outras residentes nos condomínios de casas ou apartamentos do Programa Minha Casa, Minha Vida ¹⁴, o que ocasiona rotatividade na comunidade escolar. Trata-se de uma região carente de investimento em infraestrutura para os moradores, como consta no Projeto Político Pedagógico da escola:

A comunidade questiona a falta de infraestrutura, de estabelecimentos comerciais (como farmácias, principalmente, que dependendo do horário, os estabelecimentos não realizam tele-entrega no bairro, por ser considerado muito perigoso), poucas linhas e horários de ônibus, falta de lugares de lazer. Uma grande preocupação da comunidade é em relação ao trânsito, que tem pouca sinalização e constantes excessos de velocidade, sem calçadas e acostamentos para o deslocamento até a escola (Projeto Político Pedagógico da escola, p. 7).

¹⁴ O Programa Minha Casa Minha Vida - Canoas (MCMV Canoas), conforme Lei Federal nº 11.977/2009, foi criado pelo governo federal do Brasil em 2009 e gerenciado pelo Ministério das Cidades, tem como objetivo combater o déficit habitacional no país. Oportunizando a aquisição de moradias populares mais acessíveis oferecendo subsídios e taxas de juros reduzidas. Na cidade de Canoas a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SMDUH) e empreendedores privados são os responsáveis pela construção destas habitações de interesse social. Disponível: <https://www.gov.br/cidades/pt-br/assuntos/noticias-1/conheca-o-programa-minha-casa-minha-vida>

A maioria das famílias são formadas por mais de cinco pessoas, cujo sustento se concentra na construção civil, reciclagem, trabalhos como diaristas e domésticas, economia informal e programas assistenciais do Governo Federal e/ou Municipal. Mesmo com a implantação do programa de pacificação, a comunidade escolar ainda sofre com assassinatos proveniente do tráfico de drogas e da falta de policiamento no local.

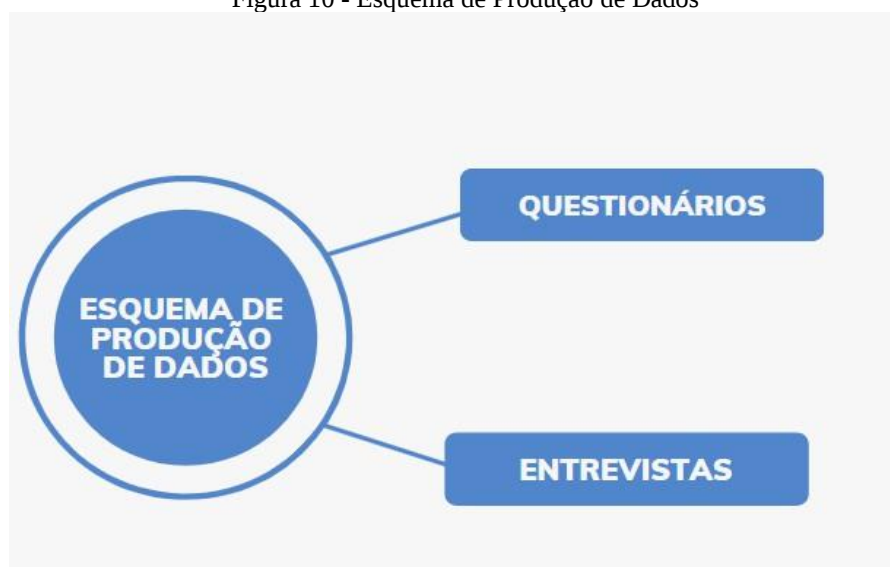
Para realizar esta pesquisa, não houve necessidade de identificar os participantes, os quais foram enumerados consecutivamente como P1, P2, P3..., para professores, e ED1, ED2, ED3..., para a equipe diretiva.

4.3 INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Nesta seção, serão apresentados os instrumentos de produção de dados que foram utilizados ao longo desta pesquisa. Conforme Creswell (2007, p. 189): “Os passos da coleta de dados incluem estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas desestruturadas (ou semiestruturadas), documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações”.

Para a realização da presente pesquisa, foram utilizados como instrumentos de produção de dados um questionário e entrevista. A seguir, serão descritas as estratégias utilizadas para a produção de dados:

Figura 10 - Esquema de Produção de Dados



Fonte: A autora (2023)

4.3.1 Questionários

Neste estudo, o questionário (Apêndice A) tem como objetivo delimitar o perfil desses docentes. Ele foi aplicado com 21 participantes da pesquisa de forma individual, através de um formulário *online* (*Google Forms*), enviado pelo *WhatsApp* ou *e-mail* de cada docente que atuou no ensino fundamental das escolas investigadas durante o período do ensino remoto, ocasionado pela pandemia de Covid-19.

O questionário é uma ferramenta de pesquisa para a coleta de material por meio de questões abertas ou fechadas, que são enviadas aos participantes da pesquisa com o objetivo de conhecer o perfil do sujeito. Abordam informações acerca de seus interesses, conhecimentos, comportamentos e experiências vivenciadas no presente e no passado, entre outros dados importantes para o objetivo da pesquisa. Segundo Gray (2012, p. 276):

Os questionários podem ser usados quando forem adequados aos objetivos da pesquisa. [...], aonde o público for relativamente grande e onde forem precisos usar perguntas padronizadas, o questionário é ideal e permitirá, se for necessário, uma abordagem analítica explorando as relações entre variáveis. É claro que, em muitos casos, os questionários, serão apenas uma ferramenta usada no esforço de pesquisa como um todo.

Este recurso foi escolhido com o intuito de conhecer o perfil profissional dos participantes da pesquisa, abordando as seguintes questões: gênero, idade, formação acadêmica. Foram abordadas, ainda, questões referentes à atuação profissional, como o tempo de experiência de docência, tempo de gestão, se ministrou aulas durante a pandemia, níveis de ensino no qual atua e se atua somente na rede pública ou também na rede privada de ensino.

Para Gil (2008), as respostas a essas questões irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada. A produção de dados realizada por meio de questionário deve ser elaborada com perguntas claras, abertas ou fechadas, tendo respostas discursivas ou objetivas e/ou de múltipla escolha, possibilitando uma única interpretação. Sua aplicação deve ser rápida, bem como garantir o anonimato do participante para alcançar as informações almejadas (GIL, 2010).

4.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento adequado na produção de dados, eficiente pelo espaço que permite o diálogo, a escuta e a interação entre o pesquisador e o entrevistado, afirmando e situando o papel do pesquisador como parte da pesquisa e procurando desenvolver um cenário

natural para aplicação da técnica. Como aponta Gray (2012, p. 299):

O entrevistador também pode não apenas escutar as respostas verbais, mas observar outros elementos do processo da entrevista, como a linguagem corporal do entrevistado. Contudo, apesar das categorias envolvidas, a entrevista bem conduzida é uma ferramenta poderosa para evocar dados ricos sobre visões, atitudes e sentidos que embasam as vidas e os comportamentos das pessoas.

Nesta etapa da pesquisa, a técnica de entrevista nos leva ao encontro da interação social entre pesquisador e o participante com o propósito de coletar informações, assegurando o anonimato, a confiabilidade e a cientificidade do estudo por meio da definição dos critérios a serem abordados.

Com isto, os 21 participantes conseguiram responder livremente através de suas percepções, vivências, questionamentos e interpretações sobre a problemática. Como Bogdan e Biklen (1994, p. 134) argumentam: “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, o pesquisador busca compreender como o entrevistado observa o determinado fenômeno.

Neste sentido, optou-se em utilizar a entrevista semiestruturada, com a intenção de aprofundar a pesquisa em seu cerne de investigação, contemplando questões basilares de forma clara e explorando os pontos discutidos nas respostas dos pesquisados que potencializam a compreensão profunda da realidade estudada, a fim de atingir o objetivo da pesquisa. De acordo com Gray (2012, p. 302):

A entrevista semiestruturada permite fazer aprofundamento das visões e das opiniões onde for desejável que os respondentes aprofundem suas respostas. Isso é vital quando se assume uma abordagem fenomenológica em que o objetivo é explorar os sentidos subjetivos que os respondentes atribuem a conceitos ou eventos.

Os participantes foram entrevistados com uma pergunta aberta que foi analisada sob a ótica da técnica da análise de arquivo de inspiração foucaultiana, proposta por Júlio Groppa Aquino (2022) e Aquino e Do Val (2022). Considerando o arquivo analisado, foi produzido um documento a partir de todas as referências dos professores sobre o período.

4.4 MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

Com base nos dois instrumentos de coleta, foi realizado um questionário (I) sobre o perfil dos participantes da pesquisa e, por fim, a (II) entrevista semiestruturada dos participantes.

Construiu-se um arquivo, o qual foi analisado à luz da perspectiva foucaultiana.

Por arquivo, entendo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (Foucault, 2008b, p. 145).

A análise de arquivo de inspiração foucaultiana, de acordo Aquino (2022, p. 3), “pressupõe situá-la no centro do tabuleiro dos processos de verificação correntes em dado espaço-tempo histórico”. Neste caso, permite a recomposição tradutória do acontecimento tomado como objeto desta investigação e por ela colocado em evidência.

A partir do arquivo, colocam-se em evidência os acontecimentos ordenando os fatos de modo que sejam melhor compreendidos. Isso implica um movimento de (a) arquivamento como reordenação desses fatos. Segundo Aquino (2018, p. 49) explica, este processo corresponde “à tarefa de reordenação transversal das fontes, por meio das (re)montagens das lacunas discursivas em torno de determinados problemas concretos abrigados no e pelo arquivo”.

A arquivização, sob a ótica do referido autor “oportuniza o encontro não somente com os papéis inertes da história, mas com potências ativas, na qualidade de pontos de inflexão que mobilizam e produzem ressonâncias, dada sua capacidade de produzirem desvio” (Aquino, 2018, p. 50). Ou seja, em fazer ver quais acontecimentos surgem como marcos para serem debatidos, colocados em evidência para que se possa contar uma história dessas escolas e sua relação com as tecnologias, ensino remoto e as políticas/práticas de in/exclusão na pandemia de Covid-19.

Assim, a atuação da pesquisadora foi realizada em dois tempos: após a análise do material houve a recomposição sob a forma do arquivamento e, posteriormente, da eleição de elementos que culminaram na ideia de arquivização como forma de eleição de fatos relevantes a serem problematizados.

Figura 11 - Esquema da Análise de Arquivo



Fonte: A autora (2024)

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta o resultado das análises provenientes dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas realizadas com as equipes diretivas e professores do ensino fundamental anos finais de quatro escolas municipais de Canoas.

5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A partir do questionário aplicado entre 10 de outubro e 09 de novembro de 2023, foi possível iniciar a montagem do arquivo através da caracterização dos participantes da pesquisa. Ao todo, foram 21 participantes da pesquisa. Todos atuam no ensino fundamental anos finais. Os participantes têm idades entre 34 e 58 anos, sendo uma média de 44 anos. Dos participantes, 14 se identificam com o gênero feminino e 7 como masculino. Referente à autodeclaração étnico racial, 19 se declaram brancos e 2 pardos.

No que se refere ao curso de graduação, todos os participantes da pesquisa são formados em licenciatura, sendo 1 em biologia, 2 em educação física, 2 em história, 4 em letras, 3 em matemática e 9 em pedagogia. Desse total, 6 também são bacharéis. Na primeira graduação, todos os entrevistados cursaram a modalidade presencial. Com relação às áreas de conhecimento, 4 cursaram matemática, 6 ciências humanas, 9 linguagens e 2 de ciências da natureza.

Em relação à pós-graduação, 15 professores têm especialização, 3 concluíram mestrado, 3 são doutores, 2 com pós-doutorado e 1 declarou não ter pós-graduação. Dos 15 participantes com curso de especialização, 5 concluíram 1 curso de especialização, 4 formaram-se em duas especializações, 4 cursaram 3 especializações e 1 cursou 4 especializações. No que concerne à modalidade em que realizaram a pós-graduação, 14 participantes na modalidade presencial, 3 na semipresencial e 5 na EaD. Quando perguntado sobre qual curso de pós-graduação realizaram, seguem os dados na figura 12.

Figura 12 - Níveis de formação dos docentes

ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	PÓS - DOUTORADO
Supervisão Escolar Tecnologias na Educação Psicopedagogia Alfabetização Educação Ambiental Projeto e metodologia da educação Informática na Educação	Gestão Escolar Fisiologia do Exercício Educação História	História	Educação Física Escolar e Treinamento Disportivo

Fonte: A autora (2024)

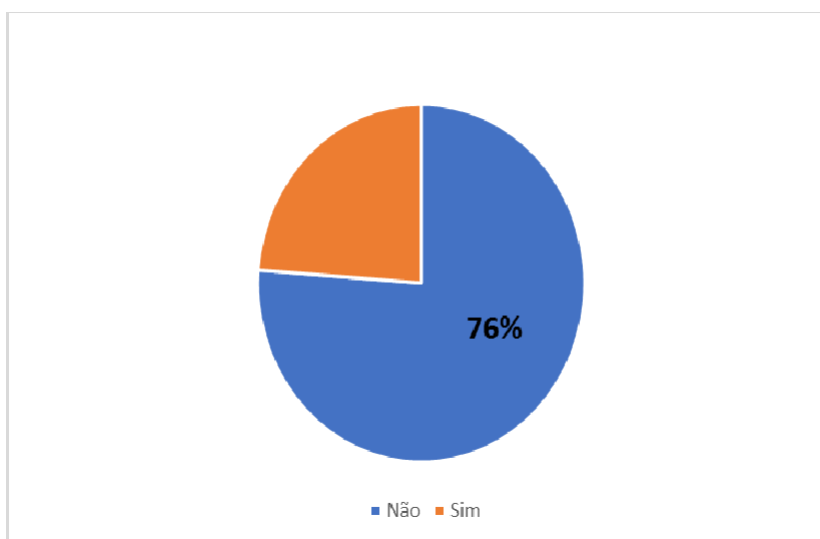
No que diz respeito à função que exerce na escola, 12 participantes são professores, 3 diretores, 3 supervisores e 3 vice-diretores. Relativo ao tempo em que está atuando na escola, 6 dos entrevistados estão até 3 anos na atividade, 13 entre 4 a 8 anos e, por fim, 2 entrevistados possuem 15 e 19 anos de experiência, respectivamente. Considerando a atuação com os anos finais, 5 indivíduos atuam a menos de 3 anos nestas turmas, 8 entre 4 a 8 anos e 8 acima de 10 anos.

Entre os entrevistados, no período do ensino remoto emergencial, 4 professores dos 21 entrevistados atuavam em mais de uma instituição de ensino, sendo que 1 em 3 escolas e 3 em 2 escolas. Ainda dentro deste universo, 2 dos 4 professores que atuaram em outras escolas eram da rede pública municipal e o restante em escola da rede pública estadual. Nestas escolas, 2 professores atuaram no ensino fundamental anos finais, 1 no ensino médio e 1 na supervisão escolar. Com relação a todos os respondentes, 18 atuam no regime contratual de 40 horas, 1 em 60 horas, 1 em 30 horas e 1 em 20 horas de carga horária, respectivamente. Essas perguntas buscaram traçar alguns aspectos referentes à trajetória docente desses profissionais da educação.

Dos 21 professores participantes da pesquisa 19 possuíam acesso a computador, fones de ouvido, câmera, microfone, telefone celular e apenas dois dispunham só de computadores. Em relação a conexão de internet em suas casas durante o ensino remoto emergencial, todos os entrevistados relataram que tinham acesso. Destes, 16 professores responderam que o acesso se dava pelo sinal wifi e 5 pela internet de fibra óptica. Onze participantes consideraram sua internet com boa conexão, 7 respondentes tinham conexão excelente e 3 classificaram como regular.

Ao serem perguntados se já haviam atuado em EaD ou com aulas on-line, 16 participantes informaram que em toda sua experiência ainda não haviam atuado e 5 já haviam atuado na área de EaD ou aulas on-line.

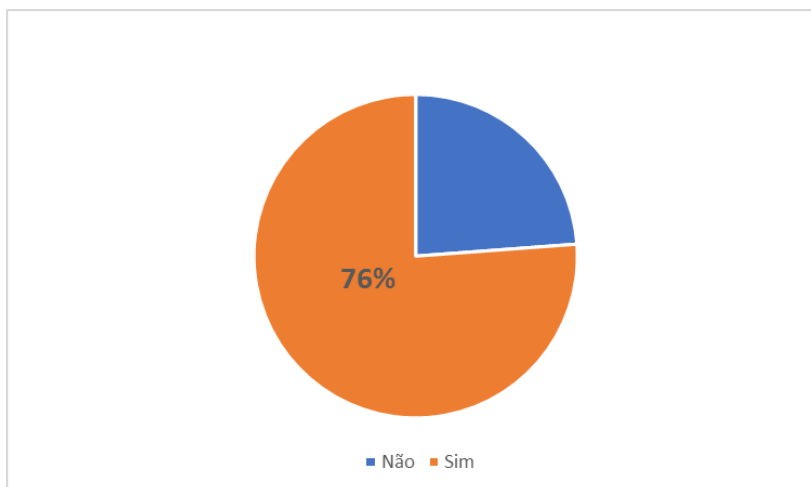
Gráfico 1 - Experiência em EaD ou aulas on-line antes da pandemia



Fonte: a autora

Quando questionados sobre a utilização de tecnologias digitais em suas aulas, 16 professores afirmaram que já faziam uso das tecnologias e 5 responderam nunca terem utilizado antes da pandemia.

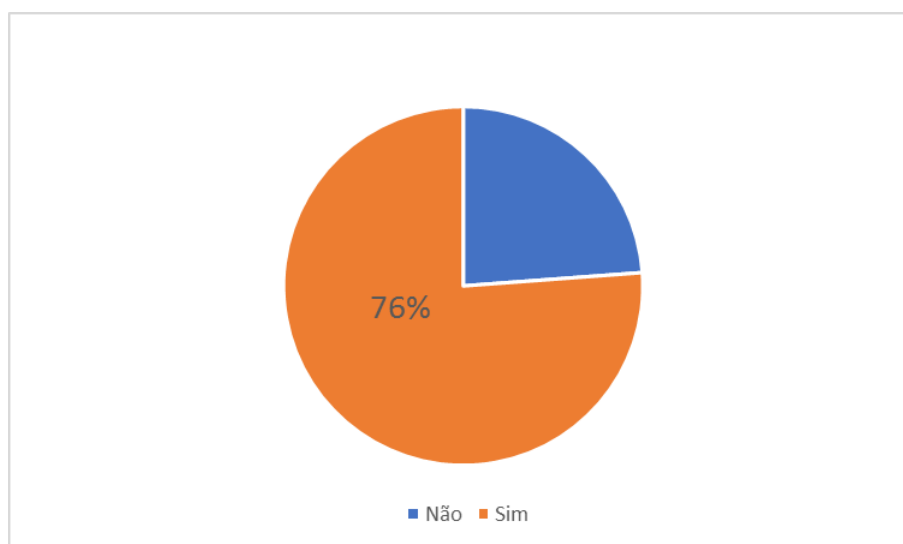
Gráfico 2 - Utilizaram tecnologias digitais nas aulas



Fonte: A autora (2024)

Quando questionados se antes da pandemia de Covid-19 e do isolamento físico já haviam participado de alguma formação na área de tecnologias digitais na educação, dos 21 participantes 16 relataram que já haviam participado.

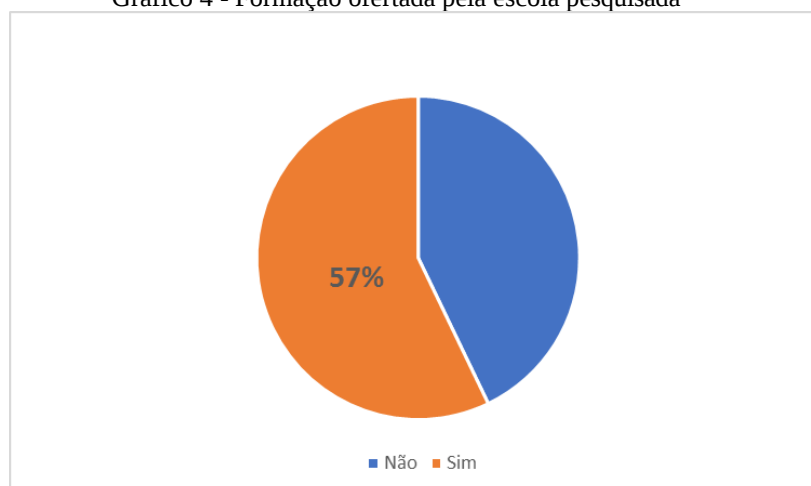
Gráfico 3 - Formação em Tecnologias Digitais na Educação



Fonte: A autora (2024)

Em relação às ofertas de formação continuada pela escola pesquisada antes da pandemia, dos 21 entrevistados, 12 informaram que sim eram ofertadas e 9 pontuaram que não foi ofertada este tipo de formação.

Gráfico 4 - Formação ofertada pela escola pesquisada



Fonte: A autora (2024)

Ainda, dos 21 professores respondentes, 16 relatam que durante o período do ensino remoto emergencial participaram de alguma formação específica na área de tecnologias digitais para a educação, o que contribuiu para o planejamento e execução das aulas remotas. Por outro lado, do total de entrevistados, 14 professores informaram que as escolas nas quais atuam ofertaram cursos de formação continuada na área de tecnologias digitais na educação. Porém, 18 professores do universo pesquisado consideraram a qualidade destes treinamentos de regular a bom, 2 avaliaram como excelente e 1 professor classificou como péssimo.

Quando perguntado se a escola ofereceu suporte tecnológico e pedagógico durante o ensino remoto emergencial, 16 professores responderam que sim, enquanto 5 relataram não ter recebido suporte neste período. Quanto às estratégias pedagógicas adotadas pela escola na organização do ensino remoto emergencial – visando os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes –, cerca de 12 entrevistados consideraram as estratégias boas; 4 as classificaram como regular; 1 como ruim; e 4 como péssimas.

Os levantamentos acerca do uso e formação de tecnologias digitais na educação, mencionadas pelos docentes, indicam uma inquietação em relação à melhoria nas formações pedagógicas sobre a temática e formação continuada em tecnologias digitais para a educação nas escolas em que atuam. Uma vez que adentraram de forma abrupta em um ensino remoto emergencial, com pouco apoio de políticas públicas de formação docente no que tange ao novo modelo de ensino e as tecnologias digitais.

Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 15) “[...] a falta de formação e de infraestrutura adequada de acesso para realizar atividades remotas com os estudantes em plataformas virtuais afeta um número significativo de professores que atuam na rede pública da

Educação Básica, gerando estresse e ansiedade”. O corpo docente afirmou que tais oportunidades de formação não foram oferecidas de modo eficiente antes do advento da pandemia, assim como o suporte por parte da mantenedora da rede municipal ter sido demorado, resultando em incertezas e angústias no ser e no fazer docente.

Nóvoa (2020) afirma que, no Brasil, o governo federal deu poucas respostas para orientar as escolas e professores nesta nova realidade. Portanto, sem tempo para se prepararem para o desafio do ensino remoto emergencial, foi exigido das escolas e dos docentes, de forma rápida, competências tecnológicas das quais tinham pouco conhecimento prévio e que não eram utilizadas com frequência em suas aulas. Neste cenário, tiveram que se (re)organizar e buscar formas de desbravar este novo "universo" das tecnologias digitais, a fim de prosseguirem com as aulas neste modelo de ensino.

Sobre os equipamentos que os estudantes tinham à disposição para realizar as aulas durante o ensino remoto emergencial, 13 dos entrevistados relataram que dispunham apenas de telefone celular, 3 de computadores e telefones celulares e 5 de mais/outros equipamentos. Do total de 21 entrevistados, 4 relataram que os alunos não possuem internet em casa, enquanto que 9 disseram que utilizam internet por pacote de dados móveis em seus telefones celulares. Com relação a qualidade da internet dos alunos, 10 dos entrevistados consideraram ruim, 6 regular e 5 péssimos para a utilização em aula.

Logo, na opinião dos entrevistados, 20 participantes da pesquisa consideraram que as limitações de acesso às tecnologias digitais durante o período do ensino remoto emergencial afetaram a aprendizagem dos estudantes, enquanto 1 professor diz já que está afetando de forma decisiva a aprendizagem.

Diante das respostas dos professores e gestores supracitadas, fica perceptível que o ensino remoto emergencial para a rede pública - neste estudo o município - colaborou para deixar ainda mais os estudantes para “trás” em uma sociedade capitalista que age em prol do livre mercado, da concorrência e em benefício do mercado econômico. De acordo com Lockmann e Klein (2020, p. 11):

As desigualdades sociais já existiam sobremaneira antes desse momento sindêmico, mas alguns direitos básicos, como o direito à educação, mantinham-se presentes para a maioria da população brasileira. O fato é que, com a chegada da pandemia, até mesmo esses direitos foram sucateados, pois eles dependiam de outros direitos para se manterem presentes, como, por exemplo, o direito à conectividade e ao acesso a equipamentos tecnológicos.

Neste sentido, o que tínhamos era um cenário sindêmico sustentando por uma “falsa democracia” que prima pela liberdade e não pela igualdade dos estudantes, não garantindo

condições de acesso ao direito à educação e necessidades básicas para que estes possam sair da posição de desigualdade, na qual o neoliberalismo os colocou.

5.2 ANÁLISE DOS ARQUIVOS

Nesta etapa, foi realizada uma imersão nos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. Com base nas narrativas das experiências pregressas durante o ensino remoto emergencial, mobilizou-se a análise dos arquivos resultando na sistematização dos discursos e elaborou-se um temário abrangendo três categorias gerais e seis subcategorias, cujas descrições serão apresentadas a seguir.

Quadro 7 - Temário das entrevistas

Temas	Dimensões da In/exclusão do ensino remoto emergencial no período pandêmico de Covid-19.
Incertezas relacionadas à modalidade de ensino	Em relação ao funcionamento das escolas durante a pandemia.
	A aplicabilidade do ensino remoto nas escolas públicas.
Didática e Pedagógica	Organização didática e pedagógica das aulas durante o ensino remoto emergencial.
	Conectividade à internet e aos dispositivos digitais para o acesso às aulas <i>on-line</i> .
Relação famílias e escola	Organização dos estudantes e das famílias para o acesso ao ensino remoto.
	A falta de apoio e acompanhamento das famílias no processo de condução dos estudos durante as aulas remotas.

Fonte: A autora (2023)

Nas próximas subseções, em ordem cronológica, a contar do fechamento temporário das escolas, serão apresentadas as composições efetuadas a partir de elementos relacionados às categorias e subcategorias que corroboraram para elucidar a análise e discussão dos resultados, possibilitando reflexões mais aprofundadas acerca do cenário da educação no período do ensino remoto emergencial durante a sindemia covídica.

5.2.1 Incertezas relacionadas à modalidade de ensino

A categoria descreve as incertezas dos professores e das equipes diretivas diante da suspensão das aulas presenciais e como seria a continuidade do ano letivo de 2020, assim como as problemáticas frente a articulação do ensino remoto emergencial nas comunidades escolares das regiões de periferia da cidade. Na composição da categoria, foram estabelecidas duas subcategorias: “*Em relação ao funcionamento das escolas durante a pandemia*” e “*A aplicabilidade do ensino remoto nas escolas públicas*”. Conforme Parecer nº 01/2020, emitido pelo Conselho Estadual de Educação no dia 18 de março de 2020, a suspensão das aulas presenciais e autorizando as atividades domiciliares:

A suspensão das aulas presenciais como medida preventiva para evitar o risco de contágio do novo Coronavírus – COVID-19 é competência da Mantenedora. Da mesma forma, é seu dever garantir as condições e insumos para que o processo ensino-aprendizagem aconteça, de acordo com o preconizado na LDBEN, no Art. 24, inciso. IX. Portanto, o Conselho Estadual de Educação recomenda que todas as mantenedoras e suas instituições de ensino cumpram as medidas preventivas determinadas pelos órgãos competentes (CEED/RS, 2020, n.p.)

Com o fechamento temporário das escolas no Rio Grande do Sul, surgiram as primeiras inquietações em relação a uma série de fatores, como o tempo de interrupção das aulas presenciais, a insegurança alimentar, o aumento da violência doméstica e familiar e as situações relacionadas a saúde mental, tendo em vista que estes alunos fazem parte de uma população vulnerabilizada.

Com base nas entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas com os professores e equipes diretivas, foram destacados elementos em relação **ao funcionamento das escolas durante a pandemia**, visto que as suspensões das aulas presenciais, em março de 2020, seria inicialmente de quinze dias, passando para trinta dias e estendeu-se por quase dois anos letivos. Neste período, as escolas da rede pública no Brasil tinham cerca de 39 milhões (81%) de alunos que estavam matriculados, segundo dados do INEP (2019).

Neste sentido, a preocupação das escolas do município era à imprevisibilidade do momento vivido, como fica perceptível no discurso do sujeito ED1: “*Primeiro foi por 15 dias e a gente achou que talvez fosse mesmo por 15 dias, mas o período se estendeu muito mais, após alguns dias depois do impacto inicial, veio a incerteza da gente não saber o que estava por vir*”. Corroborando com esta percepção, o professor P1 ressalta: “*Foi tudo muito incerto, eu me lembro que a gente não sabia o que estava acontecendo, não sabia quais os passos que*

a gente tinha que dar, quanto tempo que a gente tinha para se planejar, era tudo uma incógnita”.

Ademais, as equipes e o corpo docente do ensino fundamental – objeto desse estudo – enfrentaram outras incertezas, como evidenciado na fala do professor P2: *“Era muita, muita insegurança, era muita angústia, porque o que era 15 dias virou um mês, depois virou dois meses e quando vimos já era um ano”*. De acordo com as autoras Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), a insegurança, a necessidade de adaptações rápidas, a ansiedade gerada pelas condições sanitárias e econômicas no então cenário pandêmico, fizeram-se presentes nestes primeiros meses, desde a suspensão das aulas presenciais.

Como aponta o professor P3: *“O início foi muito complicado, porque quando a gente saiu a gente tinha a orientação que seria por 15 dias e aí retornaríamos, mas desses 15 dias se tornou um ano e meio”*. Destarte, inicialmente os professores e gestores estavam apreensivos, pois havia uma expectativa que o retorno das aulas se daria em breve. Entretanto, conforme o tempo passava, surgiam mais incertezas se isso ocorreria, quando e como seria a retomada às aulas presenciais nas escolas.

Como consequência disso, os anseios dos professores multiplicavam-se a cada semana sem aula, perpassando as esferas do ensino e aprendizagem dos alunos e alcançando a seguridade social da comunidade escolar durante o período de isolamento social, conforme expresso no discurso ED2: *“A gente se preocupou com essa questão da alimentação. E com outra questão também que temos muito aqui, a violência dentro de casa. Vou te dizer que a preocupação, por vezes, era mais sobre isso, do que a questão da internet”*. Como evidenciado na fala do entrevistado, as privações relacionadas às necessidades básicas dos alunos como alimentação, saúde e segurança, por vezes se sobrepunham às dificuldades da educação. Neste contexto, Saraiva, Traversini, Lockmann (2020, p. 1) afirmam que [...] as dificuldades enfrentadas pelos alunos de escolas públicas não podem ser resumidas à questão de acesso à internet. Os alunos mais carentes, que não podem desfrutar da merenda escolar, estão passando fome”.

Para além dessas situações, houve a demora por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) em estabelecer orientações para as escolas da rede, referente às ações de implementação do ensino remoto emergencial, para reduzir o impacto da suspensão das aulas presenciais. De acordo com o sujeito ED3: *“O município demorou um bom tempo para se organizar quanto a iniciar o processo remoto”*. Como reforça o ED4: *“Demoraram muito para agir, ninguém sabia muito como é que seria, a gente ficou um tempo “parados”, como se fosse um vácuo para depois implantar o ensino remoto e as ferramentas do Google”*.

Esta morosidade transcorreu durante um mês até que chegassem nas escolas, através da SME, as primeiras orientações para a implantação do ensino remoto. Contudo, essas diretrizes não apresentavam uma compreensão detalhada para **a aplicabilidade do ensino remoto nas escolas públicas**, deixando professores e seus gestores ainda mais apreensivos frente ao desconhecido - o ensino remoto -, como fica aparente na fala do sujeito P4: *“em termos gerais, assim como todos os outros professores, foi um susto o que vamos fazer agora? Se tratando da nossa escola, a primeira barreira é a questão social desses alunos, que têm dificuldades de acesso a tudo”*. Tais medidas não foram homogêneas se levarmos em conta a natureza de cada escola pública e sua comunidade.

Mediante ao exposto, as inseguranças estavam relacionados aos alunos da rede pública e ao direito à educação, previsto na Constituição Federal, visto que a maioria não tinha condições apropriadas de acesso à internet, expondo um passivo de vulnerabilidade estrutural já conhecido em nosso país. Neste cenário, o ensino remoto emergencial adentra as escolas de forma abrupta, alterando o modo “tradicional” das aulas com seus espaços-tempos, conforme o sujeito ED5 afirma: *“era uma coisa totalmente anárquica no sentido da forma que a escola tradicionalmente tem toda uma organização, que a pandemia veem e implode, que é a presencialidade, que é a organização pelas disciplinas, que é tu ter um ambiente de aprendizagem identificado com as suas marcas que são clássicas como a: cadeira; o quadro; que é o jeito do professor; que é um lápis para o aluno”*.

Como descrevem Gandin e Lima Júnior (2021) “é necessário buscar novos recursos e ferramentas para aplicação na sala de aula, que agora não representa somente um lugar físico”. Neste sentido, as orientações para a implantação do ensino remoto trouxeram tensão às equipes diretivas e aos docentes, visto que tais ações desconsideram o fato de os alunos não terem acesso à internet nas localidades onde moram, como reitera o sujeito ED2: *“As escolas de periféricas, são escolas onde as crianças não têm acesso à internet, então assim, é muito bonito dizer, “O ensino remoto será a salvação, nós usamos a internet. Por que isso não é verdade”*. Diante deste contexto, o que percebemos é um sistema educacional desterritorializando os currículos das escolas de periferias, alterando de forma abrupta e profunda os níveis de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e reforçando a in/exclusão no decurso do período pandêmico. De acordo com Ferraro (2002, p. 2):

[...] reafirmar o currículo como um importante dispositivo educacional. Sua abrangência é tamanha que, ao dirigir processos educativos, acaba por definir realidades discursivas que se referem não apenas ao ensino e à aprendizagem, mas a processos relacionados à educação em sentido lato, como campo de relações humanas e, portanto, de ação política.

Em meio às incertezas quanto ao funcionamento das escolas, a aplicabilidade do ensino remoto tornou-se a principal alternativa viável para substituir as aulas presenciais, ressaltando o descomprometimento com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno da periferia através de medidas impostas por um governo que contradiz as necessidades das escolas, desconsiderando a heterogeneidade do ensino público. Isso acaba por tecer diversos entraves na organização e no planejamento didático e pedagógico do ensino remoto em cada escola.

5.2.2 A questão didática e pedagógica

A categoria aborda a organização e o planejamento das práticas pedagógicas que foram conduzidas a partir das orientações para a implantação do ensino remoto emergencial. Como forma de dar continuidade ao ano letivo, exigiu-se das escolas públicas uma reconfiguração em todos os processos pedagógicos em vigor. Nessa categoria, reuniram-se as seguintes subcategorias: “*Organização didática e pedagógica das aulas durante o ensino remoto emergencial*” e a “*Conectividade à internet e aos dispositivos digitais para o acesso às aulas on-line*”.

Deste modo, o ensino remoto adentrou a estrutura dos sistemas educacionais de forma emergencial. Os primeiros desafios das escolas começaram a despontar, no que tange o planejamento e a organização do deslocamento do ensino presencial para o remoto, a falta de formação docente para o uso das tecnologias educacionais e o precário suporte ao professorado em suas novas demandas. Além disso, o ensino remoto viabilizou as aulas *on-line* para os alunos em situação de vulnerabilidade, estes sem condições de acesso à internet, o que implicou diretamente na frequência, participação, engajamento e no processo de avaliação do ensino e da aprendizagem. Como exemplifica Saviani e Galvão (2021, p. 43):

Esse modelo tão precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos da educação escolar corrige realmente essa suposta ausência ou é apenas um engodo? Com esta pergunta, para a qual procuramos trazer contribuições. [...] O “ensino” remoto nos seguintes termos: conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre sua aprendizagem.

Diante desse cenário, as escolas públicas municipais, em consonância com as orientações da SME, procuraram elaborar estratégias para a ***organização didática e pedagógica das aulas durante o ensino remoto emergencial***, visando preservar os vínculos pedagógicos e afetivos e promover o acesso ao direito à educação dos alunos, com a intencionalidade de atenuar as históricas desigualdades educacionais existentes em suas comunidades escolares

marginalizadas.

Com o intuito de atender às deliberações verticalizadas advindas do sistema educacional, as escolas tiveram um curto espaço de tempo para adaptar seus currículos, transpor metodologias do ensino presencial para o *on-line* e lidar com a falta de formação dos docentes e equipes gestoras para o uso das tecnologias digitais, como afirma o sujeito P7: “*A Secretaria de Educação nos mandava fazer o ensino remoto, mas eles não davam orientações de como fazer*”. Perante esta situação, houve um certo descompasso do que era proporcionado em comparação ao que era solicitado às escolas, ficando elas responsáveis por todos os processos de organização didática e metodológica desta abrupta e profunda mudança no ensino. Santos e Nascimento (2020, p. 129), apontam que:

Quando governos municipais e estaduais lançam sobre suas redes de escolas os pacotes de ensino remoto que, deixam milhões de fora, seja por falta de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), seja por falta do básico para sobreviver, estão operando políticas públicas de exclusão.

Dentro desse contexto, as primeiras estratégias colocadas em prática pelas escolas - serão apresentadas a partir de agora, tendo em vista as narrativas dos participantes da pesquisa - foram a utilização das redes sociais para contatar e manter o diálogo com as famílias, como ressalta o sujeito ED1: “*A gente coletou os contatos de WhatsApp dos pais e dos responsáveis, e começamos a enviar os comunicados às famílias e aos alunos, a fim de irem acessando os avisos da escola*”. A partir desse trabalho, para cada turma foram criados grupos no WhatsApp e o contato foi mantido via Facebook, como sublinha o docente P2: “*Começamos a formar os grupos por turma no WhatsApp, então tinha alguns alunos que a gente mandava mensagens também pelo Facebook*”. Esta mobilização tinha como intenção estabelecer fluxos rápidos de comunicação com os responsáveis dos alunos.

Essa interlocução entre escola e famílias através das redes sociais foi um ponto de partida encontrado para buscar uma paridade em atender todos os alunos e suas famílias. Contudo, este formato de comunicação demandou um trabalho árduo das escolas, conforme relata o P3: “*Tudo foi difícil, mas no início foi mais desafiador, porque a gente não tinha aqui na escola essa cultura de comunicação remota*”, sendo que antes do advento da pandemia as escolas ainda eram muito analógicas.

Paralelo a esta ação das redes sociais, cada escola criou o seu próprio site para postar os informativos sobre os protocolos de distanciamento social, calendário letivo e as atualizações sobre o período de suspensão das aulas, segundo sujeito ED6: “*Criamos um site e organizamos da seguinte forma, primeiro era uma apresentação geral da escola, a gente colocou sempre um*

pouco da situação que estávamos vivendo, calendário letivo, a nossa biblioteca virtual e muitas vezes disponibilizamos alguns vídeos motivacionais para chamar atenção da comunidade”. Nesta perspectiva, a utilização das tecnologias da informação e comunicação auxiliaram a dinâmica de manutenção do vínculo entre escola, professores, alunos e suas famílias.

Neste período, ainda sem uma definição concreta da rede de ensino público sobre a plataforma de ensino e recursos tecnológicos que seriam utilizados pelas escolas, cada uma buscava a forma mais adequada de não deixar os alunos sem atividades escolares. Com isso, o site tornou-se um “ambiente virtual de aprendizagem”, onde eram disponibilizados materiais das aulas remotas e os links para as aulas sincrônicas via plataformas de videoconferências, tal como aponta o sujeito P5: *“Dentro daquele período inicial, o que a gente fez foi mandar algumas atividades, para uma questão de vínculo, com os alunos, ou seja, para que não ficassem assim, totalmente perdidos, afastado”*, como complementa o docente P8: *“No início a gente organizava aulas multidisciplinares para os alunos. Porque íamos ficar só quinze dias no começo, então foi feito as aulas meet, muitas delas eram multidisciplinares para ficar uma coisa mais dinâmica para os alunos, tínhamos o objetivo de manter o vínculo”*.

Todavia, o compartilhamento dessas informações e materiais instituíram certos cuidados em selecionar e organizar o que seria postado nessas plataformas, conforme o sujeito ED6: *“Tudo que seria postado passava pelo nosso crivo, o objetivo era evitar informações com palavras inadequadas e qualquer forma de ambiguidade, já que estes materiais seriam publicados nas “mídias” e com isso estávamos muito expostos”*. Dessa forma, a escola passava a ter uma maior exposição dos seus processos, e o que antes era condicionado às salas de aula passou a estar disponível a todos que possuíssem acesso a essas plataformas.

Neste cenário repleto de desafios e limitações, as escolas foram incansáveis em apurar formas de manter a comunicação com as famílias e alunos, como fica exposto no relato ED1: *“Tínhamos casos de alunos que tentamos contatos pelo WhatsApp, Facebook, ligamos para os telefones e eles não respondiam, não davam retorno. Então tivemos que fazer uma busca ativa, fomos na casa de alguns alunos para ver o que estava acontecendo”*. Sob essa ótica, percebemos que a primeira barreira enfrentada pelas escolas na organização do ensino remoto foi a de manter o vínculo com a comunidade escolar por meio de uma comunicação on-line. Segundo Unicef (2021): *“Uma vez identificadas as crianças e adolescentes que estão fora da escola, é preciso entrar em contato com elas(es) e com suas famílias, entender as motivações, e atuar, de forma intersetorial, para sanar desafios e possibilitar o início ou o retorno à escolarização”*.

Considerando as problemáticas que envolveram o início do fechamento das escolas,

outro fator complicador foi aguardar uma posição por parte dos governantes de como proceder com as aulas durante a pandemia. Entretanto, a demora da deliberação de medidas para o novo formato de ensino não se referiu a um período de diálogos e alinhamentos da mantenedora e as escolas, mas gerou momentos de angústias e apreensão, em consequência das mudanças abruptas no ensino público. Nesse sentido, contribui o docente P1: *“Eu me lembro que a minha principal dificuldade era fazer um planejamento, porque não sabia o que iria acontecer nas próximas semanas, foi desorganizado, foi incerto, foi inseguro, até a gente conseguir entender o que estava acontecendo de fato, acho que demorou uns dois meses, para conseguirmos nos organizar”*. Essas questões acentuaram ainda mais as incertezas, inseguranças e os temores vivenciados pelos professores e as equipes diretivas.

No final do mês de abril, a SME posicionou-se pelo uso da plataforma *Google for Education* e enviou um documento¹⁵ às escolas contendo um conjunto de orientações e ações a serem adotados. Tais medidas eram verticalizadas e descontextualizadas, dado que anterior a implementação do ensino remoto a secretaria não buscou compreender e analisar as diferentes realidades das comunidades escolares e do seu professorado, como descreve o docente P6: *“Tínhamos que fazer ensino remoto, porque não tinha como perder ano. Mas como fazer para atender os nossos alunos?”* Com isso, o novo modelo de ensino trouxe consigo diversas dúvidas sobre quais os recursos tecnológicos e metodologias que seriam necessários para o planejamento das aulas remotas.

As adaptações realizadas nos currículos de cada escola visavam atender às exigências do ensino remoto causando inquietações entre os professores, pois eles não tinham a cultura digital presente em seus cotidianos escolares, bem como repertórios didáticos a fim de fazer a mediação do ensino e da aprendizagem neste novo modelo. Segundo Sahba (2016, p. 6) ressalta:

A falta de recursos, de infraestrutura, o despreparo dos professores e da equipe pedagógica, os materiais que chegam à escola por imposição e não por escolha dos professores, a quantidade de material inadequada ao porte do colégio, estão entre os principais fatores que interferem consideravelmente na disposição dos educadores para a utilização das inovações, como se fosse possível ficar indiferente à influência que elas exercem sobre as pessoas, principalmente no período pandêmico.

Em razão disso, os docentes se sentiam despreparados para o enfrentamento de um período carregado por mudanças repentinas, exigências de um novo ritmo de trabalho e preocupações sobre não saber lidar com as plataformas virtuais, como salienta o professor P7:

¹⁵ ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA COVID-19, documento oficial da SME enviado às escolas no dia 24/04/2020. Disponível em https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/1-Orienta%C3%A7%C3%B5es-sobre-Ensino-Remoto-SME-24_04_20.pdf

“No início não tivemos nenhuma formação de como iria funcionar o ensino remoto ou uma reunião dizendo como iríamos trabalhar, nem isso foi feito pela mantenedora. Não tínhamos uma diretriz, inicialmente era cada professor seguindo a sua linha, o seu jeito, seu caminho”.

Com a introdução do ensino remoto nas escolas públicas municipais, um novo desenho didático e metodológico ainda não experienciado nas escolas surgiu. Para o docente P9: *“Eu tive que me reconstruir, porque, a partir do momento as aulas práticas da minha disciplina tiveram que ser on-line, tive que buscar muitos conteúdos teóricos para adaptar essas aulas, tive que fazer uma mudança muito radical num trabalho que eu já desenvolvo há trinta e poucos anos”.* A virtualização da sala de aula desafiou os docentes a reorganizar e “reconstruir” um novo espaço de ensino, aprendizagem e interação com os alunos. Como afirmam as autoras Ferreira e Barbosa (2020, p. 11):

As professoras tiveram de readequar todo o seu trabalho de forma a atender às demandas atuais de realização de atividades pedagógicas não presenciais. Muitas vezes sem familiaridade suficiente com os recursos tecnológicos utilizados na educação a distância, as professoras da Educação Básica tiveram de apropriar-se dessas ferramentas por conta própria.

Deste modo, a ausência de formação docente e a falta de suporte adequado ocasionou instabilidade na organização e planejamento dos professores. Eles se viram frente a necessidade de aprender para então organizar e ministrar suas aulas através do ensino remoto.

Posteriormente, em meados de maio, foi realizada uma formação sobre a plataforma do *Google for Education*, por meio de reuniões on-line. Apesar disso, somente alguns professores da rede receberam a referida formação e, com isto, foram incumbidos de serem os multiplicadores para o restante do corpo docente das suas respectivas escolas, como comenta o professor P3: *“A prefeitura implementou o Google for Education e as ferramentas da Google, então a gente podia acessar, utilizar o Google Classroom, utilizar o Google Meet, o Google formulários. Eu fiz a formação de forma remota e multiplicadora do Google for Education para os colegas. Depois gravei os tutoriais, fui passando para os alunos, aí conseguimos implementar”.* Além desses entraves, as escolas vivenciaram outras dificuldades relacionadas ao ensino remoto, que também provocaram estranhezas nos processos pedagógicos.

É importante salientar que a classe professoral do ensino público traz consigo uma retórica de desafios que foram potencializados durante a pandemia com a suspensão das aulas presenciais e a introdução do ensino remoto, por meio das tecnologias digitais. Como se referem Loureiro e Veiga-Neto (2022, p. 11): *“A maneira como as tecnologias digitais têm sido usadas, nessa transição abrupta do ensino presencial para o on-line, marca a prevalência do*

“conteudismo”. As inúmeras videoaulas, exercícios, web conferências”. Este movimento deixou a educação ainda mais imersa na concepção neoliberal, valorizando a produtividade de forma massiva sem levar em conta a qualidade do aprendizado e precarizando o trabalho docente.

Esta nova realidade chegou de forma abrupta causando copiosos impactos na vida dos docentes, que tiveram suas casas “invadidas” pelo *home office* e seus equipamentos digitais – telefone celular, *notebook*, internet - passaram a ser instrumentos de trabalho, como conta o docente P4: “*Ter a nossa casa como uma sala de aula, não foi fácil, porque tínhamos pessoas em nossas casas e tinham barulhos durante as aulas online, tive que fazer toda uma readaptação para tentar não ficar 24 horas no meu trabalho, porque o meu trabalho agora estava dentro de casa*”. Então, o que era de competência pessoal e o que era de cunho profissional tornaram-se um emaranhado no ser e no fazer docente. Para Ferreira e Barbosa (2020, p. 3):

[...] professoras que diariamente assumem a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia-luz amarela do quarto de dormir. Em uma somatória de ensaios e erros, ora demonstram preocupação em acompanhar prescrições conteudistas, que lhe são exigidas, ora reafirmam compromisso com os vínculos e as experiências. Juntamente às práticas cotidianas do chão da escola, suprime-se de sua rotina a convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática. Estão mais sozinhas e mais atarefadas.

Nesses termos, a medida em que o trabalho adentrou em suas casas, houve um aumento significativo nas demandas que recaíram sobre as equipes diretivas e o corpo docente, como: a adaptação para o formato on-line dos conteúdos e dos materiais das aulas, se familiarizar com as aulas síncronas, gravar, editar e postar as vídeos-aulas. Como aponta o docente P3: “*Era um trabalho imenso de planejamento, de adaptação de materiais e tudo, de explorar as ferramentas digitais*”. Corroborando Saraiva, Lockmann, Traversini (2020, p. 12):

A educação remota vem trazendo questões e desafios para a Educação Básica e para a docência [...] Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão.

É sabido que desde antes da pandemia as demandas dos professores ultrapassavam os portões das escolas. Todavia, o teletrabalho acentuou o limite entre casa e ambiente de trabalho, como afirma o P9: “*E aquela rotina já estava completamente misturada, a gente não tinha*

rotina, tanto que uma vez chamaram para uma reunião on-line da escola no feriado". A virtualização da docência culminou no aprofundamento da carga de trabalho, com excessivas horas extras não remuneradas, colocando o professor como sendo uma empresa que trabalha vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana e em todos os lugares, na cidade e até fora dela (Cavazzani et al., 2023). Isso refletiu a lógica neoliberal que busca incessantemente a alta produtividade, a disponibilidade e flexibilidade do docente, mesmo sob condições adversas, como foi o período da pandemia.

Outro aspecto, que demandou significativamente o tempo dos professores, foram as atividades relacionadas à interação com as famílias e alunos via *WhatsApp*, como salienta o professor P4: *"Foi bem complicado, a própria questão do WhatsApp, a gente acabou disponibilizando o nosso número pessoal para todos os alunos e as pessoas mandavam mensagens em qualquer horário e às vezes você consegue responder"* Como podemos perceber no relato, os professores passaram a ficar virtualmente disponíveis, a fim de facilitar a interação com as famílias, alunos e gerenciar o grupo da turmas. Toda essa mobilização era realizada valendo-se das suas redes sociais, que antes eram de uso particular, ultrapassando a carga horária docente.

Dessa forma, os professores e gestores também tiveram que abarcar em suas rotinas a gerenciabilidade da secretaria da educação, em relação os aspectos burocráticos de registro de aulas, de preenchimento de planilhas e cumprimento de carga horária docente, como enfatiza P2: *Foi uma sobrecarga, de não tem horário pra nada, não tem horário para comer, para planejar, a gente estava muito debruçado em planilhas, nós tivemos várias planilhas, para preencher".* Completa o sujeito P6: *"A SME tinha uma impressão que o professor estava em casa, ele não estava trabalhando, então ficavam delegando muitas tarefas para se fazer e isso também desgastou bastante a gente".*

Essas ponderações são endossadas não apenas pela sobrecarga de trabalho docente, mas também por um sistema educacional que opera por meio da gestão do controle, fiscalizando as atividades das escolas e sobrepondo a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, com a organização didática e pedagógica durante a pandemia, por um lado, foi acentuado, como menciona Foucault (2014, p. 114), "[...] o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas de vigiar, de hierarquizar [...]".

Nesse contexto, a ausência de direcionamento da escolas referente à organização didática e pedagógica do ensino remoto, bem como a precarização do trabalho docente, evidencia que tais medidas para a substituição das aulas presenciais nutrem um sistema

educacional descomprometido com o ensino e aprendizagem, amplificando a in/exclusão dos estudantes das escolas públicas.

Nessa perspectiva, a **conectividade à internet e aos dispositivos digitais para o acesso às aulas on-line** foram fatores fundamentais para o funcionamento do ensino remoto, permitindo o acesso às plataformas virtuais com seus conteúdos, atividades on-line, aulas síncronas e assíncronas. Essas medidas foram adotadas com a finalidade de “assegurar” o Direito Constitucional ao acesso à educação e mitigar os impactos no ensino e aprendizagem dos alunos durante a pandemia. Nesta perspectiva, Ferreira e Barbosa (2020, p. 8), conceituam que:

Faz-se oportuno ressaltar o quanto as medidas adotadas para dar continuidade às atividades escolares de forma remota podem estar contribuindo para privar parcela dos estudantes do direito à educação, uma vez que nem todos os alunos têm condições efetivas para realizar as atividades de forma não presencial.

No entanto, aquilo que parecia ser favorável para substituir a ausência das aulas presenciais se tornou sofrível para os alunos das escolas públicas por conta da falta de acesso à dispositivos digitais e internet de qualidade, pois sem isso não conseguiram acompanhar as aulas remotas, como se refere o sujeito ED7: *“Era triste pra gente saber que tinha aluno que não conseguia acompanhar as aulas porque não tinham acesso à internet, sendo que é para ser um direito de todo mundo, ter acesso à educação, mas por não ter um telefone celular, uma internet, eles foram excluídos”*. E acrescenta o sujeito ED1: *“Os alunos não tinham como baixar nada devido eles terem somente os dados móveis, não tinham como baixar e assistir aos vídeos, pois os dados móveis “gastavam” muito rápidos”*. Este cenário retrata a realidade dessas escolas localizadas na periferia do município, onde o acesso à tecnologia digital e à internet são destaques de uma crise enfrentada pelas escolas dentro da crise covídica.

O que também fica evidenciado na fala o sujeito ED8: *“Nós nos deparamos com alunos que não tinham telefone celular, computador, nada, nenhum dispositivo digital, os que tinham telefones celulares não tinham dinheiro para pôr uma recarga de cartão para ter um pacote de internet de dados, não tinham internet em casa. Como é que tu vais sonhar que um aluno desse consiga acompanhar uma aula on-line? Óbvio que não, ou então participar de uma aula meet, o telefone não comporta, não tem dados e/ou memória suficiente para que eles participassem de uma aula meet”*. Grandes eram os desafios das escolas na implementação e execução do ensino remoto, como ressaltado pelo sujeito ED7: *“A barreira principal da pandemia e do ensino remoto foram os alunos não terem acesso nem à tecnologia e nem à internet”*. Para Loureiro e Lopes (2015), “é preciso contar com políticas de assistência social, de inclusão educacional, social e digital que possibilitem a participação de todos, mesmo que tal

participação seja em diferentes níveis”. As autoras enfatizam não só a necessidade de prover o acesso, mas também a importância de capacitar os sujeitos para que o uso das TDs se torne algo naturalizado nos grupos mais carentes da população.

A falta de acesso às aulas síncronas e assíncronas foi o principal impeditivo para as escolas públicas garantirem o direito à educação dos alunos em situação de vulnerabilidade. O ensino remoto não apenas impossibilitou aos alunos o aprendizado dos conteúdos das disciplinas, mas também a interação entre seus pares e professores. A escola pública é um lugar de escuta, acolhimento dos alunos; é um espaço que promove debates e convivência com a pluralidade de pensamentos e comportamentos, assim destacado por P2: *“A escola é o único lugar que eles são acolhidos, que eles são vistos enquanto indivíduos, que eles fazem parte de um coletivo, que eles são cidadãos com direitos e deveres, é o único espaço, que eu vejo que é humanitário para eles, que é acolhedor e que é seguro. Se eles não buscarem na escola, em outros lugares eles não vão ter, eles não vão ser acolhidos, eles não serão vistos, eles serão negligenciados pelo próprio poder público e por vezes até pelas famílias. E no momento da pandemia eles não tiveram nada disso”*. Estas são condições importantes para o desenvolvimento dos estudantes, e negligenciá-las é afetar a educação como um todo, destituindo esses alunos seus direitos como cidadãos.

O direito à educação é para todos, mas para esses alunos foi negado a partir de um modelo de ensino restrito apenas àqueles que tinham acesso às tecnologias digitais, como reforça ED5: *“Nossos alunos foram totalmente excluídos, porque são filhos de famílias que têm 3, 4, 5 crianças e um único telefone celular, outro problema que era que o aparelho até alguns tinham, mas não internet que pudessem acessar as aulas, assistir vídeo, ou participar das aulas on-line. As famílias da nossa escola tinham que escolher comida ou internet?”* Nesta perspectiva, ED3 acrescenta: *“Muitas famílias tiveram que vender o telefone celular para ter o que comer, então esse ensino remoto em escola periférica foi uma utopia, não existiu, dois anos depois os alunos retornam para a sala de aula sem saber absolutamente nada e o pouco que eles sabiam eles esqueceram. O ensino remoto não existiu nas escolas da periferia do município”*. Conforme Gentili (2009, p. 1075):

O direito à educação, como direito humano fundamental, ou pertence a todos ou não pertence a ninguém. E se não pertence a ninguém, o princípio democrático sobre o qual se deve sustentar todo projeto de sociedade igualitária e emancipada de poderes arbitrários e totalitários se enfraquece ou desaparece.

Nestes relatos dos sujeitos ED5 e ED3 fica impresso o esvaziamento do direito basilar das crianças e jovens das periferias em terem acesso à educação - aqui nem nos referimos aos

problemas pregressos da pandemia, mas no acesso ao modelo de ensino digital imposto às escolas públicas. Esse que fomentou a in/exclusão digital e social, privilegiando grupos da sociedade que sempre tiveram seus direitos preservados. Conforme UNESCO traz no Relatório de Monitoramento Global da Educação (2023, p. 7): “O ensino online evitou o colapso da educação durante o fechamento das escolas durante a pandemia da COVID-19. O direito à educação, cada vez mais, é sinônimo de direito à conectividade adequada; no entanto, há desigualdade no acesso”. Ressalta ainda que:

O direito à educação, cada vez mais, é sinônimo de direito à conectividade adequada; no entanto, há desigualdade no acesso. Em todo o mundo, apenas 40% das escolas primárias, 50% das escolas de primeiro nível da educação secundária e 65% das escolas de segundo nível da educação secundária estão conectadas à internet; 85% dos países têm leis ou políticas para melhorar a conectividade nas escolas ou entre os estudantes (UNESCO, 2023, p. 7).

Nesse sentido, a realidade das escolas públicas com a adoção do ensino remoto revelou uma série de problemáticas enfrentadas por seus alunos, residentes de casebres localizados nas periferias da cidade, sem estruturas adequadas para os estudos, com um único telefone celular para compartilhar com muitos integrantes da família ou, em alguns casos, sem telefones celulares, sem equipamentos digitais que comportassem a reprodução de vídeos, acesso às plataformas virtuais ou memória insuficiente para fazer download das atividades.

Para além disso, o acesso à internet era feito por meio de dados móveis, sem velocidade e capacidade para assistir aulas ao vivo ou realizar *uploads*, ou não havia nenhuma forma de acesso à internet, como se refere ED6: *“Tivemos pouca adesão nessas aulas via meet, pois grande parte da nossa comunidade não tinha acesso à internet, os que tinham eram os dados móveis que acessa o Facebook, o WhatsApp, o Instagram gratuitamente, mas a gente sabe que as aulas do meet gastava os dados móveis bem mais rápido”*.

Ao refletir sobre essas questões que englobam o ensino remoto nas escolas públicas, é perceptível que a falta de acesso às aulas síncronas foi desigual, uma vez que nem todos os alunos dispunham de dispositivos digitais e/ou internet de boa qualidade que os permitissem acessar essas aulas, assim nos diz o P11: *“A turma tinha trinta alunos, mas nas aulas on-line entrava de sete a oito alunos no máximo, pois muitos alunos não tinham acesso à internet”*.

Nesse sentido, o sujeito ED4 reitera: *“Infelizmente o ensino remoto não funcionava em nossa escola, a gente tentou, fomos incansáveis, os professores faziam aulas lindas, ótimas, perfeitas, criavam joguinhos e tudo. Mas não tinha alunos para assistir às aulas, e não era porque eles não queriam, e sim porque eles não conseguiam, eles não tinham dados de internet o suficiente para conseguir ficar todo aquele tempo conectados”*. Ficou evidente, na fala do

sujeito ED4, o esforço das escolas em buscar diversos arranjos para não perder o vínculo e atender as necessidades de cada aluno para que seu direito à educação fosse atendido.

Como complementa o sujeito ED5 *“Os alunos não tinham internet, de algum jeito eles tinham que ter aula, era o direito deles, então tínhamos que disponibilizar atividades impressas, aí os professores planejavam as aulas, mandavam por e-mail, nós imprimíamos, organizávamos e entregávamos as cópias, as famílias que vinham buscar, estas levavam para casa e depois traziam na outra semana”*. Desta forma, as escolas instituíram outra prática do ensino remoto não *on-line*, com a entrega de materiais impressos.

Esta prática foi adotada em todas as escolas pesquisadas, como relata um dos docentes entrevistados P6: *“Começamos a fazer os materiais impressos, para atender esses alunos que não tinham conectividade. Mas, então esbarramos em mais uma barreira, como fazer uma boa explicação de forma sucinta, sendo que a minha disciplina é de cálculos. Mais difícil é tu explicar de forma esmiuçada uma disciplina que até presencialmente tem um histórico de dificuldades”*. Contudo, havia orientações, por vezes com algumas limitações, em relação a elaboração das atividades, como afirma o docente P10: *“As atividades tinham que ser resumidas, a gente tinha uma restrição muito grande de uma série de coisas, como mandar somente textos, entretanto minha disciplina é da área de ciências da natureza, então, eu não posso mandar textos sem figuras, ou quando liberaram colocar figuras não podia ser coloridas, toda hora surgia uma contingência que eu tinha que adaptar o material”*.

Neste contexto, as atividades impressas tinham a finalidade de “suprir” a falta de acesso à internet. No entanto, a entrega dessas atividades aos alunos, sem o acesso a uma devida explicação, intervenção e correção do professor, tornou o cenário educacional das escolas públicas ainda mais complexo. Não podemos reduzir a educação a uma simples entrega de “folhas impressas”.

Esta situação fica exacerbada quando, por parte dos alunos, não haviam devolutivas das atividades impressas, ou quando eram entregues e estavam incompletas, em branco, ou por vezes ficava notório que não eram realizadas pelos próprios alunos, como nos diz ED5: *“As atividades impressas que iam para casa, a grande maioria não tinha retorno, os alunos não faziam porque não tinham acesso às aulas on-line, e perdiam as explicações dos professores. As que eram entregues percebemos que por vezes não era o aluno que estava fazendo a atividade, muitas vezes era o irmão mais velho que fazia, eles tinham o pensamento de “enganação”, que se alguém respondesse estava tudo certo”*. Corroborando com a ideia o docente P3: *“As atividades impressas tinham que ter a preocupação de ser uma atividade de revisão, uma coisa mais simples que eles conseguissem fazer sozinhos, porque eles não iriam ter a minha ajuda”*.

Haja vista esses relatos, é necessário frisar que as atividades impressas propostas para os alunos que se encontravam sem condições de acompanhar as aulas *on-line*, sem apoio e mediação dos professores, foram tentativas de mascarar um modelo de “*escolarização delivery*”, denominado pelas autoras Saraiva, Lockmann, Traversini (2020, p. 13):

Com isso, as autoras tentam evidenciar um tipo de escolarização que emerge na pandemia e organiza-se a partir de uma lógica que dissocia o planejamento da execução. A escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades e entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução. Uma espécie de escolarização a domicílio ou a pronta entrega que parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas.

Isso reduziu a educação a uma “entrega de conteúdo e exercícios”, comprometendo o processo de aprendizagem dos alunos. Neste panorama, vimos que as atividades síncronas ou assíncronas desenvolvidas pelas escolas foram um modo de manter o vínculo dos alunos com a escola, sem existir um instrumento de acompanhamento e de avaliação das aprendizagens durante esse período, como deixa claro o sujeito ED3: “*O ensino remoto, tanto as atividades on-line e as impressas, na verdade não atingiram nada e nem ninguém. Então no final do ano veio a prerrogativa do Governo Federal que todos alunos seriam aprovados, alunos que nunca vieram nem buscar as atividades impressas na escola, quiçá entrar na aula remota, todos foram aprovados. Não estou recriminando os alunos, estou falando da falta de planejamento e visão dos poderes públicos com a educação, em especial a escola pública*”.

Dessa forma, o ensino remoto, tanto no formato *on-line* quanto nas atividades impressas, exigiu não apenas das escolas um esforço descomunal, mas também das famílias, que buscaram diversas formas de garantir o direito à educação.

5.2.3 Relação famílias e escola

A categoria, denominada *Relação famílias e escola*, discorre sobre a percepção dos professores e gestores escolares referente aos desafios enfrentados pelas famílias para proporcionar acesso às aulas remotas e os fatores que colaboraram para falta de apoio no processo de aprendizagem dos seus filhos durante a pandemia. A partir dessa categoria, foram elaboradas as subcategorias: “*Organização dos estudantes e das famílias para o acesso ao ensino remoto*” e “*A falta de apoio e acompanhamento das famílias no processo de condução dos estudos durante as aulas remotas*”.

A pandemia modificou o cotidiano de todas as pessoas e instituições, ocasionando

medos, angústias, inseguranças - financeiras, sanitárias e educacionais - e muitas incertezas. Um período atípico, no qual as ações emergenciais da educação tiveram que considerar a seguridade social da comunidade escolar e buscar uma ***organização dos estudantes e das famílias para o acesso ao ensino remoto***, a fim de reduzir as consequências substanciais e potencialmente perigosas nas escolas públicas no que diz respeito à in/exclusão educacional de curto, médio e longo prazo. Segundo Cury (2020, p. 13):

A invasão da escola na casa trouxe problemas de adaptação de um ensino em casa [...] em especial, um movimento de ir e vir de mais de 50 milhões de crianças, adolescentes e jovens para a educação infantil, para o ensino fundamental, o ensino médio e suas modalidades. Esse movimento, agora, foi substituído pelo ficar em casa.

Nesta nova estrutura educacional, os alunos foram desterritorializados dos espaços escolares e as famílias foram “convocadas” a fazer este deslocamento do espaço escolar para suas moradias e organizar em suas casas ambientes de estudos, a fim de dar continuidade às aulas utilizando o ensino remoto. O que parecia a solução para um momento de pandemia, tornou-se a origem de uma série de problemas, sendo alguns deles: Como proporcionar um ambiente adequado de estudos; espaço e recursos pedagógicos; a responsabilidade educacional sob supervisão das famílias sem formação para o trabalho pedagógico. Como afirma Narodowski (2020, s/p.):

Ninguém estava preparado para uma mudança tão abrupta, não apenas pela falta de capacidade tecnológica na maioria das escolas e lares, mas também porque quase todos os pais não escolheram voluntariamente se preparar para ensinar seus filhos. E, além disso, porque a imagem de uma “casa” na qual existem recursos materiais e culturais para educar as crianças como se fosse uma escola, corresponde apenas a uma parcela mínima da população mundial.

Com a desterritorialização do espaço escolar para a reterritorialização deste espaço para as casas dos alunos, originaram-se diversas problemáticas, sendo a primeira delas: como organizar um local adequado para os estudos, quando majoritariamente essas famílias moram em casebres, com poucos metros quadrados e são compartilhadas com muitas pessoas? De acordo com Deleuze¹⁹ “[...] não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”.

Haja vista, este foi o primeiro entrave com a reterritorialização desses alunos em suas pequenas casas, como retrata o docente P8: *“As casas que são pequenas o suficiente para você não ter um espaço para estudar. Então eles ficaram sempre acompanhados, com muitos familiares em suas voltas. Então as condições eram mínimas para os estudos”*. Com este

deslocamento da escola para as casas dos alunos, estes perderam suas referências de espaço geográfico de estudos, assim como de signos de organização escolar. Como consequência, perderam o contato com a internet e outras tecnologias.

Nessa perspectiva, essas famílias se depararam com a responsabilidade de organizarem um espaço escolar com infraestrutura e equipamentos que não faziam parte dos seus cotidianos e não tinham condições financeiras para adquirir, como nos traz o sujeito ED2 *“De repente as famílias tiveram que usar ferramentas e instrumentos que na verdade não tinham, como um telefone celular de qualidade, um computador e acesso à internet”*. A falta de um local para os estudos, de conexão com uma internet de boa qualidade e dispositivos móveis compatíveis para assistir às aulas on-line eram reais. Vieira e Ricci (2020, p. 3) apontam que

[...] enquanto algumas crianças têm acesso às tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se a outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social.

Eram especificidades materiais exigidas para o ensino remoto, no entanto, como atender a essas exigências, uma vez que a maioria dessas famílias eram de baixa renda e não tinham condições de arcar com essas despesas para possibilitar aos seus filhos o acesso ao ensino remoto no formato digital, como reforça o sujeito P7: *“As famílias realmente não tinham condições financeiras que permitissem ter acesso à internet, algumas até tinham telefones celulares, mas não tinham internet e dinheiro para colocar cartão de dados móveis para a internet, aqui na escola poucos alunos de cada turma conseguiram ter o acesso às aulas on-line”*. Essas exigências são irrefutáveis, resultam substancialmente da precarização do direito à educação e da desigualdade social e educacional enfrentada por essas famílias da periferia. Para Saviani e Galvão (2021, p. 38):

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ‘ensino’ remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias.

Em vista disso, presenciemos durante todo o período da pandemia o descaso escancarado em relação à educação, as condições precárias de vida das famílias e a singularidade de cada aluno, como se refere Patto (2005, p. 12): “uma pedagogia que desrespeita as diferenças individuais porque deseja a homogeneização e submetimento, a

qualquer preço, de educadores e educandos”. É importante destacar que o ensino remoto foi implementado sem respeitar a heterogeneidade da sociedade, violando o direito universal à educação. Quando o espaço escolar é deslocado para um ambiente virtual, no qual não há condições adequadas para todos.

À vista disso, contribui o docente P8: *“Este modelo de ensino remoto foi muito precário e desigual. Muitos alunos ou não tinham internet em casa ou tinham uma internet super precária, muitas vezes as famílias pagavam uma internet pré-paga para compartilhar entre todos os filhos”*. Muitos alunos pertencem a famílias numerosas - como já citado na seção anteriormente -, com vários filhos em idades escolares diferentes e apenas um telefone celular disponível, resultando em um distanciamento maior na aprendizagem desses discentes. Como aponta Klein (2021, p. 114), “considerando esse cenário pandêmico, que não se reduz a essas práticas listadas; o que fica explícito são as desigualdades sociais e digitais de grande parte dos estudantes brasileiros”. Fatores esses apontam as desigualdades históricas existentes em nosso sistema educacional, agora acentuada pela in/exclusão digital.

Mesmo diante dessas dificuldades, algumas famílias seguiam incessantemente buscando alternativas para acessar as aulas *on-line*. Preocupados, pais/cuidadores organizaram pequenos grupos de alunos que se reuniam na casa de colegas que tinham conexão à internet e um dispositivo digital para assistir às aulas, sempre com os devidos cuidados exigidos pelos protocolos de segurança, como sublinha o docente P1: *“Aqui na escola como temos uma comunidade bem carente, a gente tinha problema da conectividade com a internet. Muitos não tinham telefone celular ou outros dispositivos para se conectar às aulas online. Tivemos alguns alunos que precisaram ir até a casa dos colegas para poder assistir às aulas. Mas mesmo assim, a participação era bem baixa”*. A adoção do ensino remoto na pandemia negligenciou a essas famílias o acesso ao conhecimento, ensino, aprendizagem e o desenvolvimento dos seus filhos.

Apesar de todos os esforços de algumas famílias em buscar formas de seus filhos continuassem no processo de ensino e de aprendizagem, poucos alunos mantiveram interação direta com os professores através das aulas *on-line*, como ressalta em sua fala o P5: *“As turmas estavam cadastradas na plataforma do Google Classroom, depois de um tempo a gente fazia as aulas meets com os alunos, os números de participações dos alunos sempre eram muito, muito pequenas, até porque aqui na nossa comunidade, a gente tinha aquela questão financeira de acesso a computador, ao telefone celular, a uma internet de boa qualidade, para os alunos assistirem às aulas”*.

A fim de garantir o processo de aprendizagem dos seus filhos, as famílias também

ficaram desterritorializadas quando tiveram que assumir a responsabilidade educacional, como tutores do processo de aprendizagem, como nos relata o sujeito ED2: *“E de repente as famílias tiveram que dar uma assistência que nunca não tiveram que dar aos filhos”*. Essas famílias passaram a se envolver no acompanhamento e na mediação das atividades escolares dos seus filhos, *on-line* ou impressas.

Muitos foram os momentos marcados por dificuldades, angústias e inseguras por essas famílias, pois tiveram que conhecer as tecnologias educacionais implantadas, organizar suas rotinas para acompanhar demandas, atividades escolares e ensinar seus filhos. No entanto, algumas famílias têm baixo nível de escolaridade, semi-analfabetas ou analfabetas, nos diz o sujeito ED3: *Temos muitos pais que são analfabetos, não adiantava os alunos assistirem os meets se eles não tinham suporte da família para auxiliar nos estudos*”. Dias e Pinto (2020, p. 547) afirmam que:

As habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material online; a quantidade de conhecimento inato dos pais – afinal, é difícil ajudar o filho se tiver de aprender algo estranho ao que se conheceu e aprendeu –, são questões a serem levados em conta quanto ao papel dos pais na Educação dos filhos em tempos de pandemia.

Diante deste panorama, a privação de acesso às tecnologias, sem auxílio da família na mediação das aulas e sem o acompanhamento das atividades, afetou diretamente o desempenho escolar desses alunos e, por vezes, afastou a aprendizagem. É importante ressaltar que muitas dessas famílias também não tiveram garantido o seu direito à educação e esperavam garantir aos seus filhos esse direito. Para Gentili (2009, p. 1069), “a escola universalizou-se sem ampliar ou democratizar sua condição ‘pública’, isto é, sem que se tenha ampliado seu status de bem comum [...] e a negação das oportunidades escolares daqueles que, estando dentro do sistema, continuam com seu direito à educação negado”. Mas, foram surpreendidos por uma pandemia que assolou o país e fez perecer as classes mais vulneráveis.

Aos alunos que não tinham acesso aos recursos tecnológicos, e para tentar amenizar o déficit causado pelo ensino remoto *on-line*, foi implementado o ensino remoto não *on-line* - como já mencionado na categoria anterior -, este em que eram entregues as atividades impressas para as famílias ou alunos. Apesar disso, ter acesso aos materiais impressos não era sinônimo de aprendizagem, como o sujeito nos diz ED7: *“Os alunos pegavam as atividades, levavam para casa, mas não tinha explicação, porque não tinham acesso às aulas do professor, e a família não tinha escolaridade para ajudar aquele aluno. Então, como aquele aluno conseguiria fazer a tarefa? Se ele é filho de um de pai e mãe analfabetos, que não tem instrução,*

como é que aquela família vai auxiliar e ensinar um aluno, já que não sabe pra si”. Como revelam Nascimento et al. (2020, p. 16):

[...] A dificuldade em estudar durante o período da pandemia pode ser uma fonte de ampliação da desigualdade no futuro. Estudantes que não puderam estudar durante esse período estariam em desvantagem em relação aqueles que puderam ter acesso ao ensino remoto. As consequências negativas do afastamento [...] podem ser ampliadas uma vez que, os estudantes mais afetados são aqueles que já se encontram em desvantagens de oportunidades por conta de condições econômicas e sociais piores do que as de alunos com acesso ao ensino remoto.

Esses alunos, durante a pandemia, viveram um exílio escolar, estudando sozinhos, desamparados e sem a interação e mediação dos professores ou do acompanhamento da família. Muitos sequer tinham um ambiente próprio e sadio para estudo em suas casas.

Desprovidos de aprendizagem, pois o que tinham era pouco; conteúdo, carga horária, livro, material que pudesse auxiliá-los em seus estudos. Esse processo exigia autonomia e era distante de conhecimento e capital cultural, como bem lembra o sujeito ED2: *“As famílias que tradicionalmente frequentam as escolas periféricas não são usualmente expostas a outras formas de cultura mais escolarizada, como a cultura letrada. Isso não está presente no cotidiano dessas famílias; sua cultura é muito mais baseada no senso comum e na convivência diária”*.

Neste contexto, a educação revelou a desigualdade social de maneira brutal, evidenciando que o acesso ao conhecimento escolar e ao capital cultural não foi alcançado por todos os alunos, especialmente os socioeconomicamente desfavorecidos. De acordo com que já foi mencionado no início desta seção, as famílias trouxeram a escola para dentro das suas casas e se tornaram articuladoras do ensino e aprendizagem dos seus filhos. No entanto, destaca-se que **a falta de apoio e acompanhamento das famílias no processo de condução dos estudos durante as aulas remotas** também se fez presentes no decurso do ensino remoto, deixando ainda mais solitário o processo escolar dos seus filhos.

A ausência da família no acompanhamento escolar já era conhecida antes da pandemia, mas no decurso do ensino remoto ficou em evidência pela falta de apoio no processo de ensino e aprendizagem, motivada pelo desinteresse e/ou privação de tempo da família para a participação na vida escolar dos filhos.

Durante o período pandêmico, a falta de organização, acompanhamento e apoio de algumas famílias em relação ao ensino remoto demonstrou certo desinteresse dessas pela escola, conforme o relato do docente professores P1: *“O acompanhamento dos pais sendo responsável por auxiliar nas atividades escolares dos filhos, trouxe alguns problemas, como*

um dia tínhamos uma vídeo aula, então o aluno estava dentro de um ambiente que tinha muitas outras crianças, que tinha briga, que tinha a TV ligada, a gente falava com o aluno e atrás dele estava aconteceu um milhões de coisas, os alunos não tinham espaço para fazer aula". Como podemos observar no relato, as famílias eram numerosas e moravam em casas com infraestrutura deficiente de espaços adequados para o estudo, prejudicando o processo de aprendizagem de seus filhos. Como afirmam as autoras Teleken e Ressler (2020, p. 28-29):

[...] pobreza extrema, vícios na família, muitas pessoas morando na mesma casa, falta dos recursos como espaço adequado em casa, computadores e internet para a realização das atividades, além dos "descasos de algumas famílias" por não se preocuparem ou se interessarem pelo aprendizado de seus filhos, porque os pais estão tendo que realizar as atividades com seus filhos ou por terem dificuldades de realizá-las de forma colaborativa.

Neste sentido, percebemos a falta de organização e desrespeito da família para com o aluno, como aponta o docente P3: *"Conseguimos escutar o ambiente que eles estavam, com um ambiente muito barulhento, muito bagunçados, música alta, gente falando. Eu nunca esqueço, teve uma aluna, que ela dizia: "- Sora, peraí não estou ouvindo. Ela tentando ouvir a aula e a família dela atrás, eles estavam com uma música bem alta, conversando e dando risada. Então a gente tinha essa dificuldade também, parece que as famílias, não vou generalizar, muitas delas não fizeram a sua parte, por justamente não ter talvez esse conhecimento, não ter também os meios, não ter as ferramentas para ajudar os filhos"*.

Neste sentido, a desterritorialização do processo de ensino presencial para o remoto e a reterritorialização dessas atividades escolares para as famílias acarretaram uma série de implicações que interferiram diretamente na aprendizagem dos alunos. Um aspecto importante é que, por vezes, a falta de apoio nas atividades escolares ocorreu em virtude de o nível de escolaridade das famílias ser menor que o dos filhos, como nos diz o docente P7: *"Os alunos não entendem, então imagina a distância sem a explicação do professor, até porque o grau de instrução dos pais é muito baixo, os pais não conseguem auxiliar na execução das tarefas, por mais simples que fossem"*. Segundo relatos das escolas, quanto menor a escolaridade maior era a falta de auxílio no processo de ensino e aprendizagem. Isso corrobora com a ideia do docente P2: *"As famílias, não tem pai, não tem mãe com formação para auxiliar nas atividades da escola. Nós tentamos fazer a nossa parte, mas muitas vezes as famílias não fazem, e a gente nem culpa, mas é por causa do sistema mesmo de funcionamento deles"*. As famílias passaram a ser os mediadores do processo de ensino, porém enfrentaram dificuldades por não possuírem nível de escolaridade, deixando os filhos sem apoio.

Moreira e Silva (2015, p. 5) reforçam que “[...] o nível de escolaridade dos pais influencia na formação educacional dos filhos de forma constante [...] dependendo da estrutura da família, ela terá ou não disponibilidade para exercer seu papel de educadora na vida do filho”. Ao refletirmos sobre esse relato, podemos perceber que os pais que não tem escolaridade sentem-se alheios ao aprendizado escolar dos filhos. Frente a esses fatores, já tornam os alunos e suas famílias excluídos da sociedade.

Outro fator que fez parte da vida dessas famílias foi a falta de tempo para dedicar-se ao acompanhamento escolar dos filhos. Por serem trabalhadores dos serviços essenciais, muitos sequer ficaram em isolamento social. Assim, buscavam conciliar o trabalho com todas as demandas já existentes e frequentemente não conseguiam acompanhar as atividades escolares, resultando em uma sobrecarga. Dalben (2020, p. 15), afirma:

A escola, além de instituição que promove o processo de escolarização das crianças, jovens e adultos, é um dos pilares da organização das rotinas domésticas. As crianças vão à escola para os adultos trabalharem, para os mais velhos descansarem, para os familiares cuidarem das crianças mais novas com atenção. E agora? Sem escola, o que se há de fazer?

Sobre esse enfoque, os filhos ficaram sozinhos em casa e/ou cuidando dos irmãos, como afirma o sujeito P8: *“Muitos alunos têm que cuidar do irmão mais novo. É uma escola em que as famílias são predominantemente compostas por mães, os pais são eventuais, muitas famílias os pais abandonaram ao longo da pandemia, ficando somente a mãe para tocar a casa, sobreviver do jeito que dava para sobreviver. E os alunos assumiram responsabilidades que não eram de crianças e adolescentes, e sim responsabilidades de adultos”*. Esse aspecto interferiu diretamente na atuação do acompanhamento e mediação das aulas remotas, tornando-se mais um obstáculo na trajetória desses alunos, comprometendo o seu desempenho e intensificando as perdas educacionais.

Considerando estas realidades descritas, percebe-se que o ensino remoto foi implementado com a premissa de contemplar a todos os alunos o direito à educação, com condições de acesso a toda rede de ensino. Contudo, essa premissa ficou comprometida quando a maioria dos alunos das escolas públicas foi privado de assistir às aulas síncronas, com as explicações dos professores em tempo real, não tendo a oportunidade de interagir com professores e colegas e tirar dúvidas sobre os conteúdos. Apenas tiveram acesso às atividades impressas, entregues na escola, para que tivessem o auxílio das suas famílias em casa. Todavia, as famílias não possuíam condições e conhecimentos mínimos de fazer uma mediação de ensino e aprendizagem. Assim, tais medidas revelaram e ampliaram as desigualdades e invisibilidade

desses alunos perante o seu direito de aprender e se desenvolver.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor os encaminhamentos finais à problematização da presente dissertação, é fundamental ressaltar que o debate sobre o tema desta investigação não se esgota por aqui. Um dos papéis da pesquisa e função do pesquisador é estabelecer caminhos para novas inquietações e questionamentos à luz de temas que possam ser objeto de estudo, sendo explorados e analisados criticamente por outros pesquisadores e seus grupos de trabalho.

Nesse sentido, o presente estudo buscou analisar como a organização do ensino remoto emergencial e as limitações no acesso às tecnologias digitais podem estar relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas da Rede Municipal de Educação de Canoas durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores e equipes diretivas das escolas supracitadas. A partir dos materiais destas entrevistas e as respostas dos questionários, os dados foram produzidos.

Na escrita dessa dissertação, foi abordada uma temática importante: a in/exclusão dos estudantes da rede pública municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Com o advento da sindemia covídica, as disparidades educacionais, que já se faziam presentes na história da educação, aumentaram. Durante esse período de sociedade neoliberal na qual vivemos, incapaz de proteger os direitos básicos do cidadão por estarem às margens da sociedade sem acesso às tecnologias educacionais para participarem das aulas on-line, as desigualdades sociais foram ampliadas.

Com base nas análises realizadas, a partir dos relatos dos professores e equipes diretivas e o aprofundamento dos estudos teóricos, esta pesquisa permitiu refletir sobre as lacunas deixadas pela implementação do ensino remoto emergencial na educação pública, ao longo período sindêmico, mesmo mediante a organização e do planejamento pedagógico das escolas.

Durante este período, tivemos uma educação descompromissada com a heterogeneidade das redes de ensino, dos estudantes e das famílias, devido ao sistema educacional neoliberal, que planejou e foi imperativo ao implantar um modelo de ensino de uma forma verticalizada, sem debates, discussões e conhecimento das condições de conectividade e acesso a dispositivos móveis por parte dos estudantes das escolas pública - principalmente localizadas nas periferias - gerando um ensino improvisado que acentuou a precarização e o desmantelamento da educação pública.

Neste contexto, os professores e escolas tiveram que, de uma forma solitária e por meio do teletrabalho, atender às cobranças feitas pelos sistemas educacionais, na forma de controle, por meio de planilhas e com a finalidade de estabelecer/manter padrões de comportamentos

desses profissionais, visando resultados sem proporcionar meios para atender tais demandas.

Para Ortiz, Corrêa e Lockmann (2021), o professor vivencia, no contexto pandêmico, uma espécie de solidão docente na condução do seu trabalho, decorrente de um processo de responsabilização que recai muitas vezes apenas sobre ele. Isso resulta em uma relação de poder entre sistema educacional, escolas e professores; uma relação unilateral, pois um manda (sistema educacional) e o outro executa a ação (escolas e professores), levando a uma gestão do controle na qual o sistema impõe às instituições de ensino - principalmente da rede pública - pautas sem preocupar-se com a cultura da comunidade escolar.

Portanto, é importante destacar que, na organização do ensino remoto emergencial, o currículo se tornou um território de disputa, posto que os estudantes das escolas públicas de periferia foram invisibilizados por intermédio da in/exclusão digital nos processos de ensino e aprendizagem, deixando-os com limitações no seu desenvolvimento enquanto sujeitos reflexivos e críticos. Nestes termos, considerando o que foi debatido ao longo deste trabalho, a presente dissertação propõe-se a abrir novos caminhos para o estudo da in/exclusão digital dos estudantes do ensino público.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, É. T. V. A pandemia em contexto de vulnerabilidade socioeconômica: algumas considerações sobre Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil. *Revista Vértices*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 325–350, 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15871>. Acesso em: 28 maio. 2023.
- ANDRADE, F. R. B. Políticas educacionais em tempos de pandemia: os desafios de repensar a dinâmica da construção do conhecimento escolar no Brasil. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 6, p. 128-141, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6746>. Acesso em: 28 maio 2023.
- AQUINO, J. G. A discursividade educacional contemporânea: uma aproximação exploratória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. 88-94, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8804>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- AQUINO, J. G.; DO VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Pedagogia y Saberes*, n. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000200041&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. *Rio Grande do Sul, seus municípios e suas leis de criação*. Porto Alegre: Comissão de assuntos municipais ALRS, 2009.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA, A. L. A.; ANJOS, A. B. L.; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. *CoDAS*, v. 34, n. 4, p. e20200373, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BASSANEZI, M. S. C. Uma trágica primavera. A epidemia de gripe de 1918 no estado de São Paulo, Brasil. In: BAENINGER, A.; DEDECCA, C. S. (Orgs.). *Processos migratórios no estado de São Paulo: estudos temáticos*. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2013.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- BORDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020*. Regulamenta a Lei nº 13.979, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10282.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.282%2C%20DE%2020%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202020&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2013.979,p%C3%BAblicos%20e%20as%20atividades%20essenciais. Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. *LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 03 dez. 2023.

BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.

BRUM, L. P.; MAGALHÃES, M. V. S.; WOLFFENBUTTEL, C. R.; SOUTO, C. A. P. Pandemia, Educação e Desigualdade: o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias. *Revista da FUNDARTE*, Porto Alegre, v. 44, n. 44, p. 1–24, 2021. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/837>. Acesso em: 29 maio 2023.

CABRAL, S. A. B; RUAS, T. S. O direito à educação em tempos de pandemia da Covid–19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. *SAPIENS - Revista de divulgação Científica*, Minas Gerais, v. 3, n. 1, p. 148 158, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5830>. Acesso em: 29 maio 2023.

CGI.BR, Comitê Gestor da Internet no Brasil. *Pesquisa TIC Domicílios 2019*. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

COSTA, M. F. *Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia*. 2021. 328 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12687>. Acesso em: 29 maio 2023.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. DE M. P. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. *EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, L. F. F. DA; SILVA, A. DE S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo*, Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2023.

DALBEN, A. I. L. de F. Relação família x escola em tempos de pandemia. *Paidéia*, v. 14, n. 22, p. 11-30, 2019.

DE ALMEIDA MENDES, W.; FERREIRA, M. A. M.; MENDES, W. de A. Relação entre o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o mercado de trabalho municipal. *Novos Cadernos NAEA*, Paraíba, v. 26, n. 1, abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/11907/10163> Acesso em: 04 dez. 2023.

De Barros, M. P.; Napoli, A. T. DESAFIOS DA PANDEMIA: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA QUARENTENA. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, [S. l.], v. 10, n. 01, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1467>. Acesso em: 29 maio 2023.

DE MEDEIROS, G. L. P.; DA COSTA, E. B.; DANTAS, R. A. M. RELAÇÕES HISTÓRICAS ENTRE EPIDEMIAS E O AMBIENTE URBANO NO BRASIL: SÍNTESE INTRODUTÓRIA. *Revista Projetar-Projeto e Percepção do Ambiente*, v. 6, n. 2, p. 141-154, 2021.

DE MELO, C. A.; TRAVERSINI, C. S. REPRESENTAÇÕES DE IN/EXCLUSÃO NA PROVÍNCIA BRASIL. *Revista Faz Ciência*, Unioeste, v. 20, n. 31, p. 09, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/21117>. Acesso em: 29 maio 2023.

FABRIS, E. T. H. Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. *31ª Reunião Anual da ANPED*, GT13 - Educação Fundamental, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/experiencias-de-inexclusao-no-curriculo-escolar-desafios-e-complexidades>. Acesso em: 29 maio 2023.

FARIAS, H. S. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. *Espaço e Economia* [Online], n. 1, v. 17, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/11357>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FERNANDES, C. J. da S. C.; MERCADO, L. P. L. Identidade, diferença e personalização no ensino híbrido: reflexões em tempos de pandemia, mas para além dela. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 24, n. 1, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8297422>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FIGUEREDO, J. de A. *E o mundo não se acabou*: o Rio de Janeiro recebe a gripe espanhola e o “maior carnaval de todos os tempos”. Rio de Janeiro, 2021.

FOUCAULT, M. Michel Foucault Explica seu Último Livro. In: MOTTA, M. B. *Ditos e Escritos*, volume II. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argumentum*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 123–138, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/33045>. Acesso em: 29 maio 2023.

GANDIN, A. B.; LIMA JÚNIOR, P. S. TECNOLOGIAS DIGITAIS - verbete. In: Quarentenário: pequeno breviário dos tempos da pandemia. *Revista Textura*, Canoas, v. 1. p.501-502, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6348>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GARBINI, F. Z. *A in/exclusão escolar e o governo da conduta docente: um estudo a partir da revista nova escola*. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/408>. Acesso em: 29 maio 2023.

GARCEL, A.; NETTO, J. L. DE S. Do “stay home” ao “lockdown” – o impacto das medidas de distanciamento no Brasil e no Mundo. *Revista de Teorias da Democracia e Direitos Políticos*, Encontro Virtual. v. 6, n. 2, p. 98-118, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistateoriasdemocracia/article/view/7194>. Acesso em: 29 maio 2023.

GENTE, L.; CORDEIRO, R. Narrativas sobre a morte: a gripe espanhola e a covid-19 no Brasil. *Psicologia e Psicologia Sociedade*, v. 32 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/LdMLvxpDHBYGt8fC5SZRp/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 29 dez. 2023.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2024.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, M.; FARIAS, P.; GUEDES, L. Entre pandemos e pandora: O populismo de direita em tempos virais. In AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Orgs.) *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020, p. 120-138.

GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real*. Porto Alegre: Penso, 2012.

HADDAD FERREIRA, L.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15483.076. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>. Acesso em: 26 fev. 2024.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. *GEOgraphia*, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419/8619>. Acesso em: 19 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Território*: Canoas, 2022. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>. Acesso em: 02 nov. 2023.

JARDILINO, J. R. L.; SILVA, M. D.; SAMPAIO, A. M. M.; MATIAS, B. H. Condições educacionais e a exclusão digital na pandemia - 2020-2021: o caso da educação pública na Região dos Inconfidentes, MG. *ETD - Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 91–112, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665898>. Acesso em: 29 maio 2023.

JÚNIOR, G. F. C. O uso das Tecnologias Educacionais nas escolas públicas durante a pandemia de Covid-19. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 12, e503101220096, 2021. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20096/18478/251214>. Acesso em: 29 maio 2023.

LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. *Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. A promoção da inclusão digital e a constituição do *Homo oeconomicus accessibilis*. *Educação*, 38(3), 329–339, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.21772>. Acesso em: 21 jul. 2024.

LOUREIRO, C. B.; BIRNFELDT, C.; HECK, J. X. *Inclusão digital: uma via para a responsabilização individual*. *Momento - Diálogos Em Educação*, n. 29, v. 1, p. 122–137, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9235>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIFSCHITZ, J. A. Pandemia: Qual Biopolítica? In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Orgs.) *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020, p. 77-89.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de sindemia covídica. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220048>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LOUREIRO, C. B.; VEIGA-NETO, A. Viver no mundo conectado: formação para além do “conteudismo produtivista”. *Pro-Posições*, Campinas, n. 1, v. 33, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980->. Acesso em: 20 fev. 2024.

LOUREIRO, C. B.; LOPES, M. C. A promoção da inclusão digital e a constituição do *Homo oeconomicus accessibilis*. *Educação*, n. 38, v. 3, p. 329–339, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.21772>. Acesso em: 20 fev. 2024.

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 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt#>. Acesso em: 29 maio 2023.

MARILLA FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a

partir dos ambientes virtuais. *Educação em Revista*, v. 27, n. 2, p. 41–72, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/y3T733NVhcgHXnnJgHx8kth/?lang=pt#>. Acesso em: 28 maio 2023.

MENDES, C. L.; EVANGELISTA, R. M. F. A formação e o trabalho docente, as tecnologias móveis e a UNESCO. *ETD: Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 151–170, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665923>. Acesso em: 29 maio 2023.

MENEZES, M. Estudo aponta que novo coronavírus circulou sem ser detectado na Europa e Américas. *Fiocruz*, 12 maio 2020, Notícias. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-aponta-que-novo-coronavirus-circulou-sem-ser-detectado-na-europa-e-americas>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MORAN, J. M. *O que é educação a distância?* Unifap: São Paulo: 2002.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 29 maio 2023.

NARODOWSKI, M. As Onze Teses Urgentes para uma Pedagogia de Contra-isolamento. Disponível em: Nascimento, P. M. et al. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília: Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. 16 p.

NAVA, P. *Chão de Ferro: Memórias*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

NOELLI, F.; Soares, A. L. R. Para uma História das epidemias entre os Guarani. *Diálogos*, Maringá, v. 01, n. 12, p. 165 - 178, 1997.

NOTA TÉCNICA Nº 34/2020/Sei/Gimtv/Ggpaf/Dire5/Anvisa. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/paf/coronavirus/arquivos/regulamentos/7000json-file-1>. Acesso em: 02 abril. 2023.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo*, v. 7, n. 3, ago., 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 05 mar. 2024.

O TIMONEIRO, *Guajuviras: Uma História de luta e desenvolvimento*. Disponível em: <https://jornaltimoneiro.com.br/index.php/2022/04/15/guajuviras-uma-historia-de-luta-e-desenvolvimento/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 29 maio 2023.

OLIVEIRA, N. R. de. *Professores do ensino médio desbravando trilhas nos meandros da in/exclusão social: desconstruindo preconceitos, reconstruindo caminhos, sociopoetizando*. 213 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em:

<https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/4902>. Acesso em: 29 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Oms afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia, 2020*. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. *Estudos Universitários*, v. 37, n. 1 e 2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PATTO, M. H. S. *Exercícios de indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PAULA, M. de F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 22, p. 301-315, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KYs6H9L5YpppTCZHPhGd8SK/?lang=pt> . Acesso em: 03 dez. 2023.

PAVAN, R. Currículo e exclusão social: a perspectiva das alunas/professoras do PIBID de Pedagogia. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S. l.], v. 23, n. 49, p. 193–206, 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1161>. Acesso em: 29 maio 2023.

PENNA, R. *Canoas: Para lembrar quem somos*. Guajuviras: Canoas, 1998.

PIRES BRITO, S. B.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. *Vigil Sanit Debate*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 54–63, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531>. Acesso em: 29 maio 2023.

PREFEITURA DE CANOAS. *Observatório de Segurança Pública de Canoas divulga indicadores criminais do primeiro trimestre de 2023*. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/observatorio-de-seguranca-publica-de-canoas-divulga-indicadores-criminais-do-primeiro-trimestre-de-2023/> Acesso em: 03 nov. 2023.

PREFEITURA DE CANOAS. *Subprefeituras: um canal direto entre o Executivo Municipal e os canoenses*. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/subprefeituras-um-canal-direto-entre-o-executivo-municipal-e-os-canoenses/> . Acesso em: 02 nov. 2023.

PREVITALI, F. S. F.; CÍLSON, C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. *Revista Katalysis*, v. 25, p. 156-165, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/82504/48244> Acesso em: 23 fev. 2024.

PROVIN, P.; FABRIS, E. T. H. Os desafios da docência na Universidade para todos: os efeitos do imperativo da inclusão. *Educação*, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 319–332, 2015.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9312>. Acesso em: 29 maio 2023.

QUAL a diferença entre isolamento vertical, horizontal e lockdown? *Fiocruz*. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/qual-diferenca-entre-isolamento-vertical-horizontal-e-lockdown>. Acesso em: 02 abr. 2023.

REIS, Rafael Pons et al. A securitização das doenças infecciosas emergentes: o caso da pandemia da Influenza A (H1N1) 2009 no Brasil. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185511/PSOP0594-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2023.

REIS, R. C. P.; LIMA, V. F. P. Direito à educação e pandemia: reflexões sobre um estado para direitos no brasil. *Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social*, v. 7, 2021. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadssps/article/view/7885>. Acesso em: 2 abr. 2023.

ROGRIGUES, C. A. Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social. *Roteiro*, [S. l.], v. 47, p. 274, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27430>. Acesso em: 29 maio 2023.

SAHBA, W. F. *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL*. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTANA, C. L.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. *Interfaces Científicas - Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 75–92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 29 maio 2023.

SANTOS DO NASCIMENTO, I.; CERQUEIRA DOS SANTOS, P. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no brasil. *Caderno De Administração*, n. 28, p. 122-130, 2020. Acesso em: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53834>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*, São Paulo, n. 67, p. 36-49, jan./2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 23 fev. 2024

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Pandemia, vigilância e colonialismo digital. In: GABRIEL, A. A. (Org.). *COVID-19: economia, sociedade, política e território*. 1ed. Santo André - SP:

EdUFABC, 2022, v. 1, p. 175-194.

Da Silveira, Sergio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. *Políticas Públicas*, p. 43, 2008.

TELEKEN, P. M.; RESSLER, M. S. A escola em tempos de pandemia: um ano de incertezas. *Formação de Professores em Revista-Faccat*, Taquara, v. 1, n. 2, p. 23-33, 2020. Disponível em: <<http://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/1913>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

TEMPORÃO, J. G. O enfrentamento do Brasil diante do risco de uma pandemia de influenza pelo vírus A (H1N1). *Epidemiol. Serv. Saúde*, v. 18, n. 3, 2009. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v18n3/v18n3a01.pdf> . Acesso em: 28 fev. 2024.

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados. In: Almeida, M. E. B. de; Valente, J. A. *O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de aprendizagem*. São Paulo: Avercamp, 2011.

VASCONCELLOS, Rackel Peralva Menezes et al. Ensino remoto emergencial na educação básica da rede estadual do rio de janeiro: uma análise da percepção dos docentes da região norte fluminense. *VII CONEDU - Conedu em Casa...* Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82437>. Acesso em: 21 abr. 2023.

VEIGA-NETO, A. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. doi: <https://doi.org/jd99>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. *Revista Pró-Posições*, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 22–31, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 29 maio 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, v. 28, n. 100, p. 947–963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 maio 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Revista semestral autogestionária do Nu-Sol.*, n. 20, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 29 maio 2023.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO
SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, que compõem a Dissertação de Mestrado sobre a organização do ensino remoto emergencial e as limitações ao acesso às tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19. Esta pesquisa está sendo desenvolvida com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e equipes diretivas, que estiveram à frente dos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia.

Assim, solicitamos que responda este questionário, cujo objetivo é delinear o perfil dos gestores educacionais e professores que atuaram no ensino remoto emergencial, durante a suspensão das aulas presenciais.

A presente investigação é liderada pela mestranda em Educação Cláudia Micheli Schorn, sob orientação do professor Dr. José Luís Ferraro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS / Brasil - www.pucrs.br). Ressaltamos que todas as informações fornecidas serão anônimas e confidenciais, de acordo com os princípios éticos da pesquisa. Caso você precise de maiores informações, entre em contato pelo e-mail: sidervande.claudia@edu.pucrs.br
Desde já, agradecemos sua colaboração.

Cláudia Micheli Schorn

Mestranda em Educação – PUCRS, Brasil.

Você compreendeu o objetivo dessa pesquisa e concorda em responder livremente a este questionário?

() Sim.

() Não.

1 - Qual a sua idade? (Escreva em números).

2- Com qual gênero você se identifica?

() Masculino

() Feminino

() Se outro, especifique: _____

3 - De acordo com sua cor, você se autodeclara: (Fonte: IBGE, com base na autodeclaração de cor/raça, 2022). () Amarelo

() Branco

() Indígena

() Pardo

() Preto

4 - Com relação à sua formação qual(is) graduação(ões) você tem? - () 1 () 2 () 3

Curso: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Instituição: _____

5 - Qual modalidade você cursou?

() Licenciatura

() Bacharelado

() Ambos

6 - A qual categoria pertence seu curso de graduação?

() Presencial.

() Semipresencial.

() EAD.

7 - Em relação a Pós-Graduação, você tem:

Especialização - ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ mais que 3

Curso: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Instituição: _____

Mestrado - Curso: _____ Instituição: _____

Doutorado - Curso: _____ Instituição: _____

Pós-Doutorado – Curso: _____ Instituição: _____

8 - A qual categoria pertence seu curso de pós-graduação?

☐ Presencial.

☐ Semipresencial.

☐ EAD.

9 - Qual a função que exerce na escola?

☐ Professor(a)

☐ Diretor(a)

☐ Vice-Diretor(a)

☐ Supervisor(a)

☐ Orientador(a)

10 - Em que área do conhecimento você atua?

☐ Área de Linguagens;

☐ Área de Matemática;

☐ Área de Ciências da Natureza;

☐ Área de Ciências Humanas;

11 - Há quantos anos você ministra aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

(responda em números, os anos).

12 - Qual seu tempo de atuação nesta escola? (responda em números, os anos).

13 - Qual seu tempo de atuação na função que exerce atualmente? (responda em números, os anos contando o tempo de experiência na função em outras instituições).

14 - Além desta escola, durante o ensino remoto emergencial você atuava em outra instituição de ensino?

☐ Sim.

☐ Não.

15 - Se a resposta for sim na questão anterior, quantas escolas você lecionava naquele período?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ mais que 3

16 - Se sim, responda em que tipo de instituição de ensino você atuava?

☐ Escola Pública Municipal

☐ Escola Pública Estadual.

☐ Escola Pública Federal

☐ Escola Privada.

☐ Se outra, especifique: _____

17 - Nestas outras instituições de ensino, qual(is) o(s) nível(is) de ensino em que atuava?

☐ Educação Infantil

☐ Ensino Fundamental – anos iniciais

☐ Ensino Fundamental – anos finais.

☐ Ensino Médio

☐ Outro _____

18 - Qual era a sua carga horária semanal durante o ensino remoto emergencial? (responda em números)

19- Antes da pandemia de Covid-19 e do isolamento físico, você participou de alguma

formação específica na área de Tecnologias Educacionais (cursos, seminários...), que contribuiu para seu aprimoramento profissional?

() Sim.

() Não.

20 - Na escola pesquisada, eram oferecidos cursos de formação continuada na área de Tecnologias Educacionais, antes da pandemia da Covid-19?

() Sim.

() Não.

21 - Conhecimentos e usabilidade das Tecnologias Digitais, EaD e aulas *On-line*, responda:

21.1 - Você já havia atuado em EaD ou com aulas *On-line*? () Sim, como professor.

() Sim, como tutor.

() Sim, como monitor.

() Não, nunca atuei.

() Outro _____

21.2 - Você tinha como prática utilizar ferramentas tecnológicas em suas aulas ?

() Sim, costumava utilizar com frequência os recursos tecnológicos e digitais.

() Sim, porém não costumava utilizar com frequência, pois não me sentia confortável com os recursos tecnológicos e digitais.

() Não, pois considerava irrelevante a utilização dos recursos tecnológicos e digitais. () Não, pois considerava que a utilização dos recursos tecnológicos e digitais, não atingissem todos os meus estudantes.

() Outro _____

22 - No que se refere ao Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de Covid -19, responda:

22.1 - Quais os equipamentos você tinha à sua disposição para realizar as aulas durante o ensino remoto emergencial?

() Computador

() Fones de ouvido

() Câmera

☐ Microfone

22.2 - Neste período você teve acesso à internet em sua residência?

☐ Sim, antes mesmo da pandemia tinha acesso à internet em casa.

☐ Não tinha acesso à internet em casa, tive que contratar.

☐ Não tinha acesso à internet em casa, utilizava o pacote de dados móveis pré-pago do telefone celular.

22.3 - Qual o tipo de conexão de internet você utilizava em sua residência?

☐ Internet banda larga.

☐ Internet via rádio.

☐ Internet via satélite.

☐ Internet fibra óptica.

☐ Internet de dados móveis no telefone celular.

☐ Outro _____

22.4 - Em relação a conexão da internet em sua residência, como você classifica?

☐ Excelente

☐ Bom

☐ Regular

☐ Ruim

☐ Péssimo

☐ Não se aplica

22.5 - Durante o período do ensino remoto emergencial, você participou de alguma formação(ões) específica(s) na área de tecnologias digitais na educação (cursos, seminários...), que contribuíram para o planejamento e execução das aulas remotas?

☐ Sim.

☐ Não.

22.6 - Durante o período do ensino remoto emergencial, foi ofertado pela escola pesquisada, formações continuadas na área de tecnologias digitais na educação?

☐ Sim.

☐ Não

22.7 - Caso tenha participado de formação(ões) durante o ensino remoto emergencial acerca de tecnologias digitais na educação, como classifica os conhecimentos adquiridos nesta(s) formação(ões)?

- ☐ Excelente ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim
☐ Péssimo ☐ Não se aplica

22.8 - A escola ofereceu suporte tecnológico e pedagógico, durante o ensino remoto emergencial?

- ☐ Sim.
☐ Não.

22.9 - As estratégias pedagógicas adotadas pela escola na organização do ensino remoto emergencial, visando os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, você considera:

- ☐ Excelente ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Péssimo ☐ Não se aplica

23 - No que se refere ao acesso dos estudantes às tecnologias educacionais, durante o período do ensino remoto emergencial, sob seu prisma, responda:

23.1 - Quais os equipamentos os estudantes tinham à disposição para realizar as aulas durante o ensino remoto emergencial?

- ☐ Computador ☐ Fones de ouvido ☐ Câmera ☐ Microfone ☐ Tablet ☐ Telefone celular

23.2- Os estudantes tinham acesso à internet em suas residências?

- ☐ Sim, antes mesmo da pandemia tinham acesso à internet em casa.
☐ Não tinham acesso à internet em casa, as famílias tiveram que contratar.
☐ Não tinham acesso à internet em casa, porém utilizavam pacote de dados móveis pré-pago no telefone celular.
☐ Não tinham acesso à internet em casa.
☐ Outro _____.

23.3 - Qual o tipo de conexão de internet que os estudantes utilizavam em suas residências?

- ☐ Internet banda larga.
☐ Internet via rádio.
☐ Internet via satélite.

- ☐ Internet fibra óptica.
- ☐ Internet de dados móveis no telefone.
- ☐ Outro _____

23.4 - Em relação a conexão da internet na residência destes alunos, como você classifica?

- ☐ Excelente ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim
- ☐ Péssimo ☐ Não se aplica

23.5 - Em sua opinião as limitações de acesso às tecnologias digitais durante o período do ensino remoto emergencial irá afetar a aprendizagem dos estudantes?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Outro _____

24 - Você tem conhecimento sobre in/exclusão social?

- ☐ Sim, já li artigos, livros e estudos sobre a temática.
- ☐ Sim, já participei de palestras, cursos, seminários, acerca da temática.
- ☐ Não, nunca ouvi falar ou li algo sobre o assunto.
- ☐ Outro _____



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br