

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Curso de Licenciatura em Ciências Sociais

O que ficou para trás?

Percepções docentes sobre as desigualdades sociais durante o Ensino Remoto na
Pandemia de Covid-19 e no retorno ao Ensino Presencial em uma escola estadual
de Porto Alegre (RS)

Francielle Ramos Ferreira

Porto Alegre

2023

Francielle Ramos Ferreira

O que ficou para trás?

Percepções docentes sobre as desigualdades sociais durante o Ensino Remoto na Pandemia de Covid-19 e no retorno ao Ensino Presencial em uma escola estadual de Porto Alegre (RS)

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais pelo curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara

Porto Alegre

2023

AGRADECIMENTOS

Queridos amigos, familiares e professores.

Ao concluir este Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura, quero expressar minha profunda gratidão a todos que estiveram ao meu lado durante esta jornada acadêmica. Este é um momento de grande significado para mim, e sei que não teria alcançado este feito sem o imenso apoio de cada um de vocês.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, meu porto seguro, por sua constante compreensão e incentivo ao longo de todos esses anos. À minha mãe Estela, que sempre acreditou em mim e me inspirou a perseguir meus sonhos. À minha vó Noeli, pelo seu apoio incansável e amor incondicional. Ao meu avô Hamilton, *in memoriam*, por todo o aprendizado e amor em seus gestos, que me guiaram até aqui. Aos tios Fabiana e Lisandro; Daniela e Alex e também aos primos Rafael e Luiza. Vocês são minha fonte de força.

Ao meu marido Adail, seu amor e paciência foram cruciais para me manter focada e motivada durante os desafios que enfrentamos juntos. Sua compreensão e apoio foram fundamentais. Sem eles, eu não teria conseguido.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara, sua orientação sábia e sugestões valiosas foram essenciais para moldar este trabalho. Sua dedicação como professor à minha formação e seu compromisso foram importantíssimos.

Às minhas amigas e amigos, que compartilharam os altos e baixos desta jornada, vocês são minha rede de apoio e companheiros de aventuras acadêmicas. Nossas conversas e trocas de conhecimento foram inestimáveis.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e seus professores que moldaram meu pensamento crítico e me proporcionaram uma educação excepcional, minha sincera gratidão.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a todos que acreditaram em mim e me encorajaram a nunca desistir, mesmo nos momentos mais desafiadores. Foram anos de luta para permanecer e vencer essa etapa.

Este trabalho não é apenas meu, é nosso. Compartilhamos essa conquista, que dedico a todos vocês. Espero que este seja apenas o começo de uma jornada cheia de realizações.

Gratidão por me fazerem continuar até o fim.

RESUMO

Ao final do ano de 2019, uma doença, até então desconhecida em seres humanos, começa a se espalhar pelo mundo. A Organização Mundial de Saúde declarou, em março de 2020, estado de contaminação à nível de pandemia. A maior parte da população mundial, incluindo o Brasil, passou a adotar medidas sanitárias específicas e de distanciamento social, o que afetou diversos setores da sociedade, especialmente a educação. Com a interrupção do ensino no período, foi adotado o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), em substituição temporária ao modelo presencial nas escolas. Neste trabalho é feita uma contextualização de alguns fatos envolvendo a pandemia no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, relacionando-os aos seus reflexos na educação brasileira e elencando características, diferenças da Educação à Distância e críticas do modelo emergencial de ensino, que evidenciou e intensificou as desigualdades sociais existentes entre os alunos. Por meio da análise de um questionário sobre desigualdades, aprendizado e o contexto da pandemia, é apresentado um estudo de caso em uma escola da cidade de Porto Alegre (RS), sobre as percepções de seus docentes sobre o tema. Os resultados se relacionam com a teoria de Pierre Bourdieu acerca da reprodução de desigualdades no contexto escolar. Buscou-se responder se a escola reproduziria desigualdades e se o contexto pandêmico teria as acentuado.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Pandemia; Escola; Desigualdade.

ABSTRACT

At the end of 2019, a disease, up to then unknown to human beings, starts to spread across the world. On March 2020 the World Health Organization declared this outbreak a pandemic. Most of the globe population, Brazil included, came to adopt specific sanitary and social distancing measures, which affected many sectors, especially education. With the interruption of school during that time, brazilian government chose to take up the Emergency Remote Education (ERE), in temporary replacement for in person teaching. This paper contextualizes several facts regarding the Covid-19 pandemic in Brazil and, most specific, Rio Grande do Sul, detailing its effects on brazilian education. This paper also lists characteristics and unique features of remote education, as well as critics to the adopted emergency model, which both highlighted and intensified the existing social inequalities between students. Through the analysis of a questionnaire on inequalities and learning in a pandemic context, a case study carried out in a school in the city of Porto Alegre (RS) is presented about the perception of its teachers on the matter. The results are related to concepts of Pierre Bourdieu's theory about the reproduction of inequalities in the school context. This paper intends to answer if schools propagate inequalities and if the pandemic context accentuated them.

Keywords: Emergency Remote Education; Pandemic; School; Inequality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB

Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS

Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI

Conselho Nacional de Educação – CNE

Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional - ESPII

Ensino à Distância - EAD

Ensino Remoto Emergencial - ERE

Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles - ETESED

Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

Ministério da Educação - MEC

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO

Organização Mundial da Saúde - OMS

Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS - Sinpro/RS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A PANDEMIA DE COVID-19	9
1.1 A PANDEMIA NO BRASIL	11
1.2 A PANDEMIA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	13
1.3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO	16
2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E A TRANSIÇÃO PARA A “NORMALIDADE”	24
2.1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)	26
2.2 E QUANTO ÀS CRÍTICAS?.....	35
3 DESIGUALDADES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE (RS)	46
3.1 PERCEPÇÕES DOCENTES A PARTIR DA TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA O ENSINO PRESENCIAL	46
3.2 REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES DENTRO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DE BOURDIEU.....	55
CONCLUSÃO	64
REFERÊNCIAS	66
ANEXO A - QUESTIONÁRIO	76

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 teve início no final do ano de 2019, em Wuhan (China), e começou a impactar a realidade brasileira a partir do início de 2020. A rápida disseminação do vírus causador da doença mudou drasticamente o cenário do país quanto às interações sociais e ao uso coletivo dos espaços em um período muito curto de tempo. Diversos impactos significativos foram sentidos em muitos – para não dizer todos – setores da sociedade. Na educação brasileira não foi diferente.

Após a detecção do primeiro caso no Brasil, alunos, professores, demais funcionários e servidores, bem como suas famílias e toda a comunidade escolar, viram-se diante da necessidade de adequação frente às novas estratégias de ensino que se desenhavam, tendo em vista os diversos protocolos sanitários estabelecidos em todas as esferas de governo. Protocolos esses que restringiam o contato social da população, especialmente em locais que favoreciam aglomeração de pessoas, para combate a uma doença até então desconhecida em humanos.

Um modelo de ensino emergencial, em substituição ao modelo presencial tradicional, chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), teve que ser adotado para evitar a paralisação total da educação do país. O presente trabalho, então, passa a contextualizar os principais fatos desde o início da pandemia, no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul, passando pelo cenário da educação durante a pandemia e a caracterização do referido modelo, distinguindo-o da chamada Educação à Distância (EAD) e expondo diversas críticas e problemáticas que já eram percebidas desde sua adoção em março de 2020.

Após isso, é apresentado um estudo de caso em que são trazidos questionamentos aplicados por meio de um questionário semi-estruturado e semi-aberto a professores da Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles (ETESD), situada em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Tal questionário buscou identificar percepções dos professores dessa escola quanto às desigualdades notadas entre seus alunos a partir da pandemia de Covid-19, da adoção do ERE e do retorno ao modelo presencial de ensino, bem como eventuais prejuízos ao aprendizado ocorridos no período.

Ao final, após análise das respostas do questionário, são elencados alguns conceitos da teoria bourdieusiana sobre a reprodução de desigualdades. Buscou-se

construir uma narrativa com os demais temas postos neste trabalho, especialmente com as desigualdades sociais pré-existentes e exacerbadas frente a um contexto pós-pandemia em que foi adotado um modelo de ensino remoto e emergencial, respondendo-se as seguintes perguntas: a escola reproduz desigualdades? O contexto pandêmico acentuou essa reprodução?

1 A PANDEMIA DE COVID-19

No final do ano de 2019, na China, um vírus mortal iniciou sua contaminação mundial, o SARS-CoV-2, causador da doença chamada Covid-19.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus.¹

Sua expansão foi rápida e as medidas para controlá-lo tiveram que ser tomadas de forma imediata. Em um cenário de grandes incertezas médicas, diversos setores da sociedade foram atingidos, subitamente, pelos novos protocolos de distanciamento social, o que logo acabou se transformando, em diversas localidades, em um isolamento social absoluto. Grande parte da população mundial acabou por ser atingida pelo chamado “novo normal”.

Aproximadamente trinta dias após a notificação dos primeiros casos, em 30 de janeiro de 2020, é declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em Genebra na Suíça, o surto do novo coronavírus como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).² Já em 11 de março de 2020 foi realizado o anúncio oficial pela OMS de que estávamos efetivamente em uma pandemia ocasionada pela difusão do vírus Sars-Cov-2 e da doença Covid-19.³ O anúncio fora feito pelo biólogo e diretor geral da OMS, Tedros Adhanom. Frise-se que, apesar de sua rápida difusão, contaminação e dos graves sintomas, “o termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade”.⁴

¹ HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana Da Saúde - OPAS.** [s.d.] Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos.>> Acesso em: 15 ago. 2023.

² OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS.** 30 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>>. Acesso em 16 ago. 2023.

³ ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **Brasil. Ministério da Saúde. UNA-SUS.** 11 mar 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

⁴ HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana Da Saúde - OPAS.** [s.d.] Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos.>> Acesso em: 15 ago. 2023.

O vírus Sars-Cov-2, nova cepa de coronavírus (ampla família de vírus causadores de diversas condições, desde resfriados até doenças mais graves) que até então não havia sido identificada em humanos, possui fácil contágio, podendo propagar-se “de pessoa para pessoa por meio de gotículas do nariz ou da boca que se espalham quando alguém doente tosse ou espirra.”⁵ É responsável por, basicamente, dois tipos de síndromes respiratórias a depender da gravidade da infecção.

Em sua forma leve, assemelha-se a infecções respiratórias mais comuns como gripes, resfriados e sinusites (apresentando alguns/todos esses sintomas: febre, calafrios, dores de garganta e de cabeça, tosse, coriza, distúrbios olfativos/gustativos, sintomas gastrointestinais), ocasionando a Síndrome Gripal. Já em sua forma grave, ocasionando a Síndrome Respiratória Aguda Grave, pode levar à hospitalização e intubação (sintomas comuns, além dos já citados: dispneia/desconforto respiratório, pressão persistente no tórax, saturação de oxigênio inferior a 95%, cianose). Ambas as condições podem ser mais graves em indivíduos vulneráveis como idosos, crianças, imunossuprimidos e pessoas com comorbidades, podendo levar à morte.⁶

Assim sendo, a população mundial rapidamente viu-se à mercê de um novo vírus letal e com manifestação desconhecida em humanos. A evolução e a gravidade da situação ficam evidentes quando se observa o rápido transcurso de tempo desde a notificação dos primeiros casos de pneumonia em Wuhan (durante dezembro de 2019), passando pela identificação do vírus em 07 de janeiro de 2020, pela declaração da OMS de “emergência de saúde pública de importância internacional” (30 de janeiro de 2020) e, finalmente, pela declaração de pandemia com status global (11 de março de 2020).

De lá pra cá, mais de três anos se passaram e quase setecentos milhões de casos foram confirmados, com mortes totalizando cerca de sete milhões no mundo todo.⁷ No Brasil não poderia ser diferente.

⁵ NOVO Coronavírus (Covid-19): informações básicas. **Brasil. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde.** [s.d.] Disponível em: <<https://bvsmis.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/>>. Acesso em 16 ago. 2023.

⁶ CORONAVÍRUS (COVID-19). **Estado do Rio Grande do Sul. Atenção Básica RS.** 30 maio 2022. Disponível em: <<https://atencaobasica.saude.rs.gov.br/coronavirus-covid-19>>. Acesso em 16 ago. 2023.

⁷ BIERNATH, André. 3 anos de pandemia de covid-19: o que esperar da doença daqui em diante no Brasil. **BBC News Brasil.** 11 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cq178kyj3k3o>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

1.1 A PANDEMIA NO BRASIL

Com números do Governo Federal, temos hoje, no Brasil, quase trinta e oito milhões de casos confirmados, sendo mais de setecentas e cinco mil mortes.⁸ O país é hoje o segundo colocado em número total de mortes no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos.⁹ Dados do *Our World in Data*, de 09 de agosto de 2023, mostram este com 1.13 milhões de mortes, enquanto o Brasil somava 704.659 mortes na mesma data.¹⁰

O país teve seus primeiros casos de contaminação pelo vírus detectados no início de 2020 (o primeiro em São Paulo no dia 26 de fevereiro de 2020, data em que havia 20 casos suspeitos sendo monitorados pelo Ministério da Saúde)¹¹. A confirmação ocorreu 22 dias após já ter sido decretado estado de emergência de saúde por meio de portaria do Governo Federal.¹² Regras de quarentena para brasileiros que retornavam do exterior foram adotadas, assim como difundidas orientações no sentido de afastamento horizontal e de se seguirem formas iniciais de prevenção de contágio como medidas básicas de asseio e higiene pessoal, tudo em conformidade com os organismos técnicos internacionais.

A primeira morte por Covid-19 no país ocorreu em São Paulo no dia 12 de março de 2020.¹³ Já em 20 de março, foi confirmado o que se chama de transmissão comunitária do vírus, “modalidade de circulação na qual as autoridades de saúde não conseguem mais rastrear o primeiro paciente que originou as cadeias

⁸ BRASIL. **Coronavírus Brasil**. Painel Coronavírus. 16 ago. 2023. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 16 ago. 2023.

⁹ CASOS de coronavírus pelo mundo. **Gazeta do Povo**. [s.d.] Disponível em: <<https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/casos-no-mundo/>>. Acesso em 16 ago. 2023.

¹⁰ CORONAVIRUS (COVID-19) Deaths. **Our World in Data**. 16 ago. 2023. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/covid-deaths>>. Acesso em 16 ago. 2023.

¹¹ CORONAVÍRUS: Brasil confirma primeiro caso da doença. **Brasil. Ministério da Saúde. UNASUS**. 27 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

¹² BARIFOUSE, Rafael. Coronavírus: por que governo brasileiro decretou emergência mesmo sem caso confirmado no país. **BBC News Brasil**. 03 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51365332>>. Acesso em 15 ago. 2023.

¹³ PRIMEIRA morte por Covid-19 no país ocorreu em 12 de março em SP, diz ministério. **CNN Brasil**. 27 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/primeira-morte-por-covid-19-no-pais-ocorreu-em-12-de-marco-em-sp-diz-ministerio/>>. Acesso em 15 ago. 2023.

de infecção, ou quando esta já envolve mais de cinco gerações de pessoas”, diferente dos casos até então importados e de transmissão local.¹⁴

Tal confirmação impôs medidas mais severas de isolamento de todos os infectados ou de quem com eles teve contato por duas semanas. Mais tarde, por volta de junho de 2020, a OMS muda sua orientação quanto ao uso de máscaras, recomendado que os governantes adotem medidas para exigência de seu uso em locais públicos por toda a população.¹⁵

Assim, protocolos de distanciamento/isolamento já em curso por governos estaduais e locais foram reforçados. Diversos estabelecimentos - especialmente os de uso coletivo - tiveram que adotar medidas sanitárias extremas com protocolos de distanciamento e tiveram, inclusive, períodos de atividades suspensas e operações a portas fechadas. Houve suspensão de diversas atividades com adoção de períodos de “quarentena” e mudanças em suas formas de operação tiveram que ser realizadas.

No Brasil, diante de tal cenário, “o ambiente de tensão social e política era flagrante”, onde “se acumulavam manifestações públicas razoavelmente episódicas do Presidente da República contra orientações técnicas vindas da [sua] pasta da saúde.”¹⁶ O desdém do presidente à época em enfrentar a pandemia e seguir as orientações técnico-científicas da OMS, atrasando a vacinação inclusive, fez com que recebesse constantes críticas dos presidentes do Senado e da Câmara dos Deputados, de vários governadores e prefeitos (alguns de seus antigos aliados romperam com o Presidente, inclusive), além de autoridades em saúde.¹⁷

Uma Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI - foi aberta e finalizou seus trabalhos recomendando oitenta indiciamentos (entre eles o do Presidente da República na ocasião).¹⁸ Nela, depoimento do diretor do Instituto Butantan à época

¹⁴ VALENTE, Jonas. Covid-19: governo declara transmissão comunitária em todo o país. **EBC. Agência Brasil**. 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-governo-declara-transmissao-comunitaria-em-todo-o-pais>>. Acesso em 15 ago. 2023.

¹⁵ POR QUE OMS agora recomenda uso de máscara em público contra covid-19. **UOL. Viva Bem**. 06 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/bbc/2020/06/06/por-que-oms-agora-recomenda-uso-de-mascara-em-publico-contracovid-19.htm>>. Acesso em 15 ago. 2023.

¹⁶ PAIVA, Carlos Henrique Assunção. O copo meio cheio, meio vazio da política de Luiz Henrique Mandetta. **Fiocruz. Observatório História e Saúde**. 07 abr. 2020. Disponível em: <https://ohs.coc.fiocruz.br/posts_ohs/o-copo-meio-cheio-meio-vazio-da-politica-de-luiz-henrique-mandetta/#_ftn12>. Acesso em 15 ago. 2023.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ CRISTALDO, Heloisa; MELO, Karine. CPI da Pandemia aprova relatório final e pede 80 indiciamentos. **EBC. Agência Brasil**. 26 out. 2021. Disponível em:

relatou que “o Brasil poderia ter sido o primeiro no mundo a iniciar a vacinação ‘se todos os atores’ tivessem colaborado”, sendo que “manifestações do presidente Jair Bolsonaro contra a vacina deixaram as negociações ‘em suspenso’ e atrasaram o começo da vacinação no país.”¹⁹

Em dezembro [de 2020], o laboratório tinha quase 10 milhões de doses da CoronaVac (5,5 milhões de doses prontas e 4 milhões em processamento). A vacinação no mundo começou em dezembro [no dia oito]. No Brasil, apenas em 17 de janeiro [de 2021].²⁰

Com a gestão deficitária do Presidente da época na crise sanitária brasileira, que contou com quatro ministros da saúde diferentes²¹, desestímulo às medidas de proteção e prevenção, negação da ciência, fomento ao uso de medicamentos sem comprovação de eficácia, boicote e atrasos na compra de insumos e vacinas pelo Governo Federal e muitas crises institucionais internacionais e entre órgãos da Administração²², as medidas tomadas pelos governantes estaduais acabaram por ganhar força na condução da crise.

1.2 A PANDEMIA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

No início da pandemia, em 19 de março de 2020, o governador do Rio Grande do Sul editou o decreto 55.128, declarando estado de calamidade pública em todo o Estado com fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia. No mesmo dia também foi editado o Decreto 55.129, instituidor de diversos programas de combate à crise como o Gabinete de Crise para o Enfrentamento da Epidemia, o Conselho de Crise, o Grupo Interinstitucional de Monitoramento das Ações de

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-10/cpi-da-pandemia-aprova-relatorio-final-e-pede-80-indiciamentos>>. Acesso em 15 ago. 2023.

¹⁹ Brasil poderia ter sido primeiro do mundo a vacinar, afirma Dimas Covas à CPI. **Brasil. Senado Federal. Agência Senado.** 27 maio 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>>. Acesso em 15 ago. 2023.

²⁰ Ibidem.

²¹ MOTTA, Anaís. Mandetta, Teich, Pazuello e Queiroga: os 4 ministros da Saúde da pandemia. **UOL.** 15 mar. 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/mandetta-teich-pazuello-e-queiroga-os-4-ministros-da-saude-da-pandemia.htm>>. Acesso em 15 ago. 2023.

²² LINHA do tempo mostra os principais fatos da pandemia no Brasil. **O Globo.** 25 fev. 2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/linha-do-tempo-mostra-os-principais-fatos-da-pandemia-no-brasil-24897725>>. Acesso em 15 ago. 2023.

Prevenção no Sistema Prisional e o Centro de Operação de Emergência (COE Covid-19).²³

A primeira morte por Covid-19 em território gaúcho foi notificada no dia 24 de março de 2020²⁴. Medidas de isolamento já estavam em curso através de decretos, como suspensão de eventos públicos, de aulas em escolas públicas, fechamento de comércio e restrições de circulação.

Após o choque da primeira morte e das medidas mais drásticas, tentando manter a sociedade gaúcha em funcionamento mínimo, foi apresentado, em 30 de abril do mesmo ano, o chamado modelo de distanciamento controlado.

Com a participação de vários especialistas, o governo do Estado criou um sistema inédito de distanciamento social, uma das medidas necessárias para diminuir a propagação do coronavírus. Com diálogo, transparência e aperfeiçoamento contínuo, o Distanciamento Controlado, como foi chamado, garantiu que o Rio Grande do Sul se mantivesse com uma das menores taxas de óbito por covid-19 do país ao longo da pandemia. O modelo foi baseado na segmentação regional e setorial e previa quatro níveis de restrição, representados por bandeiras de cores diferentes que se alternavam conforme a propagação da doença e a capacidade do sistema de saúde em cada uma das regiões pré-determinadas.²⁵

Tal modelo era constantemente atualizado pelo Governo e perdurou por aproximadamente um ano, sendo substituído, em 16 de maio de 2021, por outro chamado de modelo “Sistema 3As de Monitoramento”. Tal sistema se utilizou de “dados epidemiológicos e de acompanhamento do sistema de saúde para subsidiar o processo de tomada de decisão dos gestores”, baseando-se em “três indicadores de decisão, os ‘3 As’: Aviso, Alerta e Ação.”.²⁶

²³ ESTADO revoga decretos da pandemia de covid-19. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Comunicação.** 03 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.estado.rs.gov.br/estado-revoga-decretos-da-pandemia-de-covid-19/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

²⁴ NOTIFICAÇÃO de 1ª morte por Covid-19 no RS completa 3 anos; veja situação atual da pandemia. **G1.** 24 mar. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/03/24/notificacao-de-1a-morte-por-covid-19-no-rs-completa-3-anos-veja-situacao-atual-da-pandemia.ghtml>>. Acesso em 16 ago. 2023.

²⁵ DISTANCIAMENTO Controlado: Modelo pioneiro e decisões baseadas em ciência. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Comunicação.** 17 ago. 2023. Disponível em: <<https://vacina.saude.rs.gov.br/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

²⁶ SISTEMA 3As de Monitoramento: Como funciona. **Estado do Rio Grande do Sul.** [s.d.] Disponível em: <<https://sistema3as.rs.gov.br/como-funciona>>. Acesso em 17 ago. 2023.

Em vez de diferentes níveis de risco, representados por cores de bandeiras (da amarela à preta) e regras mais restritivas conforme a gravidade da situação de cada região, a nova ferramenta mantém critérios sanitários, sob novas evidências científicas, mas busca simplificar o monitoramento e os protocolos. Em número menor de segmentação, haverá protocolos obrigatórios a serem seguidos pelas atividades econômicas, como uso de máscara, higiene das mãos e distanciamento mínimo, mas, com uma maior participação das 21 regiões Covid e dos municípios na definição, a grande parte dos protocolos é variável, cabendo a cada região ajustar suas regras no nível local.²⁷

O sistema vigorou até o início de julho deste ano, quando o Governo do Estado revogou trinta decretos, editados desde março de 2020, que continham medidas de enfrentamento à pandemia. A medida ocorreu mediante a edição do Decreto 57.087, de 30 de junho de 2023²⁸ e foi tomada após declaração da OMS, em 05 de maio deste ano, informando o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), que acabou por levar em consideração a “tendência de queda nas mortes por COVID-19, o declínio nas hospitalizações e internações em unidades de terapia intensiva relacionadas à doença, bem como os altos níveis de imunidade da população ao SARS-CoV-2.”²⁹

O fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional não significa que a COVID-19 tenha deixado de ser uma ameaça à saúde. A propagação mundial da doença continua caracterizada como uma pandemia, tendo tirado uma vida a cada três minutos apenas na semana passada. “O que essa notícia significa é que está na hora de os países fazerem a transição do modo de emergência para o de manejo da COVID-19 juntamente com outras doenças infecciosas”, destacou Tedros Adhanom.³⁰

O Brasil, por meio do Ministério da Saúde, também já havia declarado o fim da “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19” no final de abril de 2022.³¹

²⁷ SISTEMA 3As: Entenda como funcionará o novo monitoramento no RS. **Estado do Rio Grande do Sul**. 14 mai. 2021. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/sistema-3as-entenda-como-funcionara-o-novo-monitoramento-no-rs>>. Acesso em 17 ago. 2023.

²⁸ ESTADO revoga decretos da pandemia de covid-19. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Comunicação**. 03 jul. 2023. Disponível em: < <https://www.estado.rs.gov.br/estado-revoga-decretos-da-pandemia-de-covid-19/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

²⁹ OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **Brasil. Ministério da Saúde. UNA-SUS**. 09 maio 2023. Disponível em: < <https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19> >. Acesso em 16 ago. 2023

³⁰ Ibidem.

³¹ MINISTÉRIO da Saúde declara fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19. **Brasil. Ministério da Saúde**. 03 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19>>. Acesso em 15 ago. 2023.

Mais de três anos transcorridos após o início da pandemia, com dados de 16 de agosto de 2023, o Estado conta com 3.052.295 casos confirmados e soma 42.442 óbitos por Covid-19. A capital do Estado, Porto Alegre, cidade gaúcha mais atingida pelo vírus, conta, na mesma data, com um total de 337.053 casos confirmados e 6.718 óbitos.³²

Com relação à vacinação, o Rio Grande do Sul possui quase 27 milhões de doses vacinais aplicadas, o que perfaz um percentual de 83,9% de sua população com esquema vacinal primário (duas doses ou dose única) e 56,3% com esquema vacinal completo.³³ Já o Brasil conta, até 16 de agosto de 2023, com 516.650.177 doses aplicadas, sendo que 167.144.647 pessoas tomaram pelo menos a segunda dose.³⁴

Apesar da somatória dos grandes números de mortes e contaminação, entende-se que, hoje, após a corrida pelo desenvolvimento de vacinas e medicamentos, a pandemia estaria controlada, com redução de contaminação e casos com sintomas menos graves.³⁵ Entretanto, diversos setores da sociedade sofreram – e ainda sofrem – com os efeitos desse período complexo e inesperado. As medidas sanitárias governamentais de emergência ainda reverberam no nosso dia a dia.

1.3 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO

Desde o início da pandemia e ainda com poucos casos no país, rapidamente períodos de “quarentena” foram adotados, atividades presenciais foram suspensas e outras formas de operação dos estabelecimentos de uso coletivo tiveram que ser colocadas em prática. Nas instituições de ensino não foi diferente.

A rápida disseminação do vírus causador da Covid-19 mudou drasticamente o cenário do uso coletivo dos espaços e, por consequência, da educação no Brasil

³² PAINEL Coronavírus RS. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Saúde.** 16 ago. 2023. Disponível em: <<https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

³³ ACOMPANHAMENTO Vacinal. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Saúde.** 17 ago. 2023. Disponível em: <<https://vacina.saude.rs.gov.br/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

³⁴ VACINÔMETRO Covid-19. **Brasil. Ministério da Saúde.** 16 ago. 2023. Disponível em: <https://infoms.saude.gov.br/extensions/SEIDIGI_DEMAS_Vacina_C19/SEIDIGI_DEMAS_Vacina_C19.html>. Acesso em 17 ago. 2023.

³⁵OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **Brasil. Ministério da Saúde. UNA-SUS.** 09 maio 2023. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19>>. Acesso em 16 ago. 2023

(e no mundo), em um período muito curto de tempo. Após a detecção do primeiro caso em terras brasileiras, alunos, professores, demais funcionários e servidores, assim como a comunidade escolar, viram-se diante da necessidade de adoção de novas estratégias de ensino em respeito aos protocolos estabelecidos que restringiam o contato social da população, especialmente em locais que favoreciam aglomeração de pessoas.

Em 23 de março de 2020, estimativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) já apontava que 95% dos alunos matriculados nas regiões da América Latina e do Caribe (mais de 154 milhões de crianças) já tinham tido suas aulas suspensas. Nas palavras do diretor regional do UNICEF para a América Latina, Bernt Aasen, se percebiam as preocupações, para além da crise sanitária, com o “risco de abandono permanente, especialmente para crianças e adolescentes mais vulneráveis”, um “grande risco de as crianças e os adolescentes ficarem atrasados em seu aprendizado” e o temor de que os “estudantes mais vulneráveis nunca voltem às salas de aula”.³⁶

É vital que eles não parem de aprender em casa. Para continuar seus estudos em casa, todas as ferramentas e todos os canais disponíveis deverão ser utilizados, seja por rádio, televisão, internet ou telefone celular. Só conseguiremos enfrentar esse desafio por meio de um esforço conjunto de governos, setor privado, pais, mães e crianças e adolescentes.³⁷

A pesquisa “Síntese de Indicadores Sociais (SIS): uma análise das condições de vida da população brasileira”, divulgada em 03 de dezembro de 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontava que “99,3% das escolas da educação básica suspenderam as atividades presenciais e 90,1% não retornaram no ano letivo de 2020.”. O IBGE apontou, ainda, que o Brasil estava “entre os países que tiveram o maior período de suspensão das aulas presenciais, de acordo com o monitoramento global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).”³⁸

³⁶ COVID-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF. **UNICEF**. 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>> Acesso em: 15 ago. 2023.

³⁷ Ibidem.

³⁸ COVID-19 suspende aulas de 99,3% das escolas de educação básica. **EBC. Agência Brasil**. 03 dez. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-12/covid-19-suspende-aulas-de-993-das-escolas-de-educacao-basica>> Acesso em 15 ago. 2023.

Em novembro do ano passado [2020], o IBGE apurou que 2,4% dos estudantes de seis a 17 anos de idade frequentavam aulas presenciais normalmente e 5,4% de forma parcial, enquanto 92,2% não tinham aulas presenciais. Desse total, não foram disponibilizadas atividades escolares para 10,8%. Na educação básica, 42,6% das escolas promoveram aulas pela internet, sendo 35,5% na rede pública e 69,8% na rede privada.³⁹

Pesquisa do Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB⁴⁰, respondida no início da pandemia no país, entre os dias 24 e 26 de março de 2020, por 3.011 Secretarias de Educação municipais (54,5% do total nacional) e de 21 secretarias estaduais (77,8% do total nacional), demonstrou que suspensão das aulas e adiantamento de férias/recesso foram as principais orientações iniciais das normativas para o período (63% das normativas ainda não dispunham sobre estratégias de ensino remoto a serem adotadas). Em sequência, 60% dos municípios já utilizavam recursos tecnológicos, enquanto que, nos estados, o percentual chegava a 65% (utilizavam ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas Google, plataformas online e compartilhamento de videoaulas e outros conteúdos por redes sociais).

É nesse cenário de incertezas frente a uma pandemia (especialmente em seu início), buscando-se evitar as perdas irreparáveis no ensino-aprendizagem temidas por todos, e, na tentativa de suprir o modelo de aula ocorrido em sala física, que surge uma nova modalidade de ensino que fica conhecida como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade será tratada no capítulo seguinte deste trabalho. Nesse sentido, parecer do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2020, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em 01 de junho do mesmo ano⁴¹, “autorizou a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.”⁴²

³⁹ COVID-19 suspende aulas de 99,3% das escolas de educação básica. **EBC. Agência Brasil**. 03 dez. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-12/covid-19-suspende-aulas-de-993-das-escolas-de-educacao-basica>> Acesso em 15 ago. 2023.

⁴⁰ PESQUISA analisa estratégias de ensino remoto de secretarias de educação durante a crise da Covid-19. **Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB**. 03 abr. 2020. Disponível em: <<https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-crise-da-covid-19/>> Acesso em: 15 ago. 2023.

⁴¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 05/2020, de 28 de abril de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf> Acesso em: 16 ago. 2023.

⁴² TOKARNIA, Mariana. CNE autoriza atividades não presenciais em todas as etapas de ensino: Parecer foi aprovado nesta terça e precisa ser homologado pelo MEC. **EBC. Agência Brasil**. 28 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/cne-autoriza-atividades-nao-presenciais-em-todas-etapas-de-ensino>> Acesso em: 16 ago. 2023.

Com relação às normativas de órgãos oficiais para a educação no período, pode-se destacar, além dessa, algumas mais centrais. O MEC havia publicado a Portaria 343 de 17 de março de 2020⁴³, visando

autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino.

Apesar de referir apenas “instituição de ensino superior do sistema federal”, informação do próprio MEC trazia a interpretação de que

a mudança é [era] válida para o sistema federal de ensino, composto pelas universidades federais, pelos institutos federais, pelo Colégio Pedro II, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Instituto Benjamin Constant (IBC) e pelas universidades e faculdades privadas.⁴⁴

Tal Portaria foi revogada pela 1.030 de 01 de dezembro de 2020⁴⁵, que dispunha sobre “o retorno às aulas presenciais [caráter obrigatório] e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.” Esta última, alterada pela 1.038 de 07 de dezembro de 2020⁴⁶ para postergar para 01 de março de 2021 o retorno presencial.

A Portaria 320 de 04 de maio de 2022⁴⁷ alterou as já citadas, incluindo dessa vez a possibilidade de todas as instituições do sistema federal de ensino integralizarem a carga horária das atividades pedagógicas por meio de recursos educacionais digitais e de tecnologia, sendo que, para o ensino fundamental, o

⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 16 ago. 2023.

⁴⁴ MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. **Brasil. Ministério da Educação**. 18 mar. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>> Acesso em: 15 ago. 2023.

⁴⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.030, de 01 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>> Acesso em: 16 ago. 2023.

⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.038, de 07 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>> Acesso em: 16 ago. 2023.

⁴⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 320, de 04 de maio de 2022**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-320-de-4-de-maio-de-2022-397588854>> Acesso em: 16 ago. 2023.

ensino à distância somente poderia ser utilizado para fins de complementação pedagógica ou nos casos excepcionais do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017.⁴⁸

Com relação às demais esferas, vale lembrar de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo MEC em 10 de dezembro de 2020⁴⁹. O documento permitiu a contagem de aulas remotas como carga horária enquanto durasse a pandemia, valendo tanto para a educação básica como superior, nos “sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais.”

Nesse sentido também a Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020 (baseada na Medida Provisória 934/20⁵⁰), que suspendeu “a obrigatoriedade de escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos [200 dias] neste ano em razão da pandemia de Covid-19”, desde que mantivessem a carga horária anual (800 horas) prevista (com exceção do ensino infantil que estava dispensado também de cumprir a carga horária).⁵¹ Após perder a validade, foi substituída pela Lei 14.218, de 13 de outubro de 2021⁵², que estendeu as mesmas medidas até o encerramento do ano letivo de 2021.

No Estado do Rio Grande do Sul foi publicado o Decreto 55.118, de 16 de março de 2020⁵³, que suspendeu “a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino”, recomendando o mesmo para a rede privada. O município de Porto Alegre,

⁴⁸ BRASIL. **Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm> Acesso em: 16 ago. 2023.

⁴⁹ MEC autoriza aulas remotas em escolas e universidades enquanto durar a pandemia. **G1**. 10 dez. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/10/mec-autoriza-aulas-remotas-enquanto-durar-a-pandemia.ghtml>> Acesso em: 20 ago. 2023.

⁵⁰ CÂMARA aprova MP que desobriga escolas de cumprir quantidade mínima de dias letivos. **Brasil. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias**. 07 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/674279-CAMARA-APROVA-MP-QUE-DESOBRIGA-ESCOLAS-DE-CUMPRIR-QUANTIDADE-MINIMA-DE-DIAS-LETIVOS>> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁵¹ JANARY, Junior. Entra em vigor lei que dispensa escolas de cumprir 200 dias letivos em 2020. **Brasil. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias**. 19 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/685523-ENTRA-EM-VIGOR-LEI-QUE-DISPENSA-ESCOLAS-DE-CUMPRIR-200-DIAS-LETIVOS-EM-2020>> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁵² BRASIL. **Lei 14.218 de 13 de outubro de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14218.htm> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁵³ RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.118 de 16 de março de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=66163&Hid_Texto=&Hid_IDNorma=66163> Acesso em: 19 ago. 2023.

por meio do Decreto 20.499, de 16 de março de 2020⁵⁴, suspendeu atividades de ensino públicas e privadas, de níveis fundamental, médio e superior, até 12 de abril do mesmo ano. Foi revogado pelo Decreto municipal 20.534, de 31 de março de 2020⁵⁵, que também suspendeu a educação infantil presencial, consolidou as medidas de suspensão já existentes e declarou estado de calamidade pública no Município.

A suspensão estadual foi prorrogada até dia 30 de abril, pelo Decreto 55.154⁵⁶, do dia primeiro do mesmo mês, e se estendeu às

aulas, cursos e treinamentos presenciais em todas as escolas, autoescolas, faculdades, universidades, públicas ou privadas, municipais, estaduais ou federais e demais instituições de ensino, de todos os níveis e graus, bem como em estabelecimentos educativos, de apoio pedagógico ou de cuidados a crianças, incluídas as creches e pré-escolas, situadas em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul.

Após, o Decreto 55.241, de 10 de maio de 2020⁵⁷, suspendeu novamente as mesmas atividades até a elaboração de regramento mais específico.

Foi substituído pelo Decreto 55.292, de 04 de junho de 2020⁵⁸, que passou a prever como exceção atividades presenciais aos estabelecimentos que cumprissem uma série de requisitos, dentre eles não estar sob vigência de bandeira vermelha ou preta no Sistema de Distanciamento Controlado (sistema de bandeiras coloridas atualizado constantemente, já mencionado anteriormente).

⁵⁴ PORTO ALEGRE. **Decreto 20.499, de 16 de março de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3270_ce_284967_1.pdf> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁵⁵ PORTO ALEGRE. **Decreto 20.534, de 31 de março de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2054/20534/decreto-n-20534-2020-decreta-o-estado-de-calamidade-publica-e-consolida-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-porto-alegre>> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁵⁶ RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.154 de 01 de abril de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55-154-01abr2020.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁵⁷ RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.241 de 10 de maio de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://ww3.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=66394&Hid_Texto=&Hid_IDNorma=66394> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁵⁸ RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.292 de 04 de junho de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=66575&Hid_Texto=&Hid_IDNorma=66575> Acesso em: 19 ago. 2023.

Em alteração a esse, foi publicado o Decreto 55.465 de 05 de setembro de 2020⁵⁹, que previa que as instituições e os estabelecimentos de ensino situados em território gaúcho, deveriam observar as normas do Sistema de Distanciamento Controlado, permitia o modelo híbrido de ensino nas instituições públicas e privadas que optassem por realizar atividades presenciais, e deixou mais restritos os critérios para essas.

Modificando a normativa, o Decreto 55.767, de 22 de fevereiro de 2021⁶⁰, alterou os critérios para a “educação infantil, primeiro e segundo anos do ensino fundamental”, que podiam agora “contar com atividades presenciais, independentemente de cor de bandeira, conforme protocolos segmentados específicos.”. Nota-se que a abertura das escolas e as atividades presenciais eram flutuantes no Estado nesse período, pois, em um primeiro momento, variavam de acordo com a bandeira vigente e, posteriormente, não precisavam mais observá-la.

No final de 2021, sobreveio o Decreto 56.171, de 29 de outubro⁶¹, que, a partir de 08 de novembro daquele ano, tornou obrigatório o ensino presencial

(...) na Educação Básica das redes públicas e privada, inclusive para a realização de avaliações a serem aplicadas no horário normal definido para as aulas, assegurada, contudo, para todos os efeitos, a permanência no regime híbrido ou virtual aos alunos que, por razões médicas comprovadas mediante a apresentação de atestado, não possam retornar integral ou parcialmente ao regime presencial.

A normativa, além de permitir poucas exceções para manutenção do regime híbrido, também previa que as instituições de ensino ainda pudessem adotar revezamento dos estudantes em razão de eventual necessidade de observância do distanciamento mínimo nos espaços. Assim, a transição para o modelo cem por cento presencial começa a se desenhar.

Foram expedidas também diversas orientações técnicas para a transição para o retorno, como as contidas na Portaria Conjunta n. 05 das Secretarias de

⁵⁹ RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.465 de 05 de setembro de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://www.pge.rs.gov.br/upload/arquivos/202009/08105941-decreto-55465.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁶⁰ RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.767 de 22 de fevereiro de 2021**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://ww3.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2055.767.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁶¹ RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 56.171 de 29 de outubro de 2021**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

Educação e de Saúde do Estado, de 19 de novembro de 2021⁶², da qual se destacava a criação dos Centros de Operações de Emergências em Saúde divididos em níveis estadual, regional, municipal e local, e na Nota Informativa n. 38 do Centro de Vigilância em Saúde do Estado⁶³, de 23 de novembro de 2021 (atualizada em 31 de janeiro de 2022 para o retorno integralmente presencial). Esta última previa uma série de condutas no ambiente escolar a serem tomadas de acordo com ano escolar/faixa etária dos estudantes em caso de contaminação pelo vírus.

Finalmente, para a segunda quinzena de fevereiro de 2022, é marcado o retorno presencial obrigatório no Estado, sem previsão de ensino híbrido ou revezamento nas escolas estaduais e privadas.⁶⁴ A medida foi criticada por especialistas da saúde⁶⁵ e pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CPERS Sindicato.⁶⁶

Feita a contextualização, pode-se perceber que o período foi turbulento também para a área da educação, pois as incertezas científicas se projetaram nos atos governamentais e nas condutas que deveriam ser adotadas nas escolas para o enfrentamento e a prevenção do contágio. Apesar disso e analisando o todo após o abrandamento da crise, percebe-se que alguns momentos podem ser delimitados em todas as esferas de ensino: a suspensão total das aulas em um primeiro momento seguida, logo após, do ensino remoto emergencial, ensino híbrido com algumas atividades já presenciais e, finalmente, ensino cem por cento presencial.

⁶² RIO GRANDE DO SUL. **Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS Nº 05/2021 de 19 de novembro de 2021.** Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202112/02103948-portaria-conjunta-ses-seduc-rs-n-05-2021-de-19-de-novembro-de-2021.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁶³ RIO GRANDE DO SUL. **Nota Informativa n. 38 CEVS/SES-RS de 23 de novembro de 2021 com atualização em 31 de janeiro de 2022.** Porto Alegre, 2022. Disponível em: <<https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202201/31172941-nota-informativa-38-escolas-revisada-atualizacao-31-01-2022.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

⁶⁴ VEJA quais as regras sanitárias vigentes para a volta às aulas presenciais no RS. **GZH.** 20 fev. 2022. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/02/veja-quais-as-regras-sanitarias-vigentes-para-a-volta-as-aulas-presenciais-no-rs-ckzsfzv80010017pfmhv5or0.html>> Acesso em 19 ago. 2023.

⁶⁵ CPERS Sindicato alerta para a falta de condições para o retorno das aulas presenciais no RS. **Brasil de Fato.** 07 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefatores.com.br/2022/02/07/cpers-sindicato-alerta-para-a-falta-de-condicoes-para-o-retorno-das-aulas-presenciais-no-rs>> Acesso em 19 ago. 2023.

⁶⁶ CPERS critica retorno obrigatório das aulas presenciais no RS anunciado por Eduardo Leite. **Brasil de Fato.** 28 out. 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefatores.com.br/2021/10/28/cpers-critica-retorno-obrigatorio-das-aulas-presenciais-no-rs-anunciado-por-eduardo-leite>> Acesso em 19 ago. 2023.

2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E A TRANSIÇÃO PARA A “NORMALIDADE”

O ensino remoto surgiu como solução temporária e pontual frente a uma necessidade de distanciamento geográfico. Como referido, professores, alunos e demais trabalhadores da educação se viram obrigados a se adaptarem de forma abrupta frente a um grave momento de crise.

Com a suspensão das aulas presenciais, tornou-se necessário continuar a oferta de aulas em diferentes meios tecnológicos para evitar a propagação do coronavírus e manter o distanciamento social. Cada estado optou por utilizar diferentes ferramentas tecnológicas, dentre elas TV aberta e Internet, para manter o processo de ensino e aprendizagem. (GUIMARÃES, 2021, p. 43-44).

Nessa modalidade, tarefas, aulas e outras atividades de ensino, em princípio, são ministradas utilizando-se de tecnologias (especialmente a internet) como instrumento supridor da ausência física em sala de aula.

O protótipo de ensino remoto implementado no Brasil focalizou o emprego de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas tecnologias foram fundamentais para adesão ao distanciamento social, conseqüentemente, a diminuição dos casos registrados de novo coronavírus em alguns períodos da pandemia e do risco de colapso no Sistema Único de Saúde. Para isso, foram utilizadas por todos os agentes educacionais ferramentas que compreendessem seu funcionamento na internet e recursos de comunicação. (PEREIRA e SANTIAGO, 2022, p. 68).

O ensino não presencial de emergência teve o parecer do Conselho Nacional de Educação de 28 de abril de 2020, homologado pelo Ministério da Educação, em 01 de junho do mesmo ano⁶⁷, como um dos primeiros documentos que o legitimaram em todos os níveis do ensino. Como já mencionado, o parecer “autorizou a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior”⁶⁸ e dispunha que

⁶⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 05/2020, de 28 de abril de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf> Acesso em: 16 ago. 2023.

⁶⁸ TOKARNIA, Mariana. CNE autoriza atividades não presenciais em todas as etapas de ensino: Parecer foi aprovado nesta terça e precisa ser homologado pelo MEC. **EBC. Agência Brasil.** 28 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/cne-autoriza-atividades-nao-presenciais-em-todas-etapas-de-ensino>> Acesso em: 16 ago. 2023.

As atividades não presenciais podem ser ofertadas por meio digitais, ou não. Podem ser ministradas, por exemplo, por meio de videoaulas, de conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem e pelas redes sociais, entre outros. Podem ainda ser oferecidas por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de materiais didáticos impressos e distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados em materiais didáticos.⁶⁹

Assim sendo, percebe-se que, com a brevidade com que foi implementado, o modelo ERE pôde atender a uma lacuna urgente do sistema de ensino durante a pandemia. Entretanto, já se visualizavam suas limitações.

Há consenso entre especialistas que o ensino remoto não substitui o presencial, mas, ao menos, contribui para minimizar os danos causados pela suspensão das aulas. Para o diretor de políticas públicas do Todos Pela Educação, Olavo Nogueira Filho, o afastamento do ambiente escolar deixará sequelas que precisam ser amenizadas mesmo [a] distância. (ELY, 2020, apud LOCKMANN, SARAIVA e TRAVERSINI, 2020, p.6).

Mas, pelo que se desenhava, nem seria o intuito comparar os sistemas de ensino. A cartilha da organização da sociedade civil Todos pela Educação, de abril de 2020⁷⁰, bem conceitua o cenário da época: “um cenário sem precedentes e que tem exigido do poder público educacional tomadas de decisões rápidas sobre questões inéditas e altamente complexas”, em que “produções analíticas ganham maior aderência e utilidade na medida em que reconhecem o momento de excepcionalidade.”.

Nessa linha, busca-se evitar, por exemplo, uma leitura “fria” das pesquisas sobre ensino a distância, que, em geral, se concentram em comparar “aulas a distância” com “aulas presenciais” (enquanto, no cenário atual, a questão é, fundamentalmente, uma discussão entre “aulas a distância” e “não realização de aulas”).⁷¹

Citando KAMENETZ (2020), a mesma cartilha aponta que, em cenários de emergência (como guerras, crises de refugiados, epidemias, desastres naturais) em que o poder público fica inerte, há tendência de exacerbação das desigualdades oriundas do cenário emergencial. Assim sendo, o objetivo primordial era que o

⁶⁹ TOKARNIA, Mariana. CNE autoriza atividades não presenciais em todas as etapas de ensino: Parecer foi aprovado nesta terça e precisa ser homologado pelo MEC. **EBC. Agência Brasil**. 28 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/cne-autoriza-atividades-nao-presenciais-em-todas-etapas-de-ensino>> Acesso em: 16 ago. 2023.

⁷⁰ NOTA Técnica Ensino à Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da Covid-19. **Todos pela Educação**. Abr. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266> Acesso em: 16 ago. 2023. p. 3.

⁷¹ Ibidem.

ensino, mesmo possivelmente prejudicado, não parasse. Vê-se que o ERE não possuía a intenção de substituir o ensino presencial, da mesma forma que não conseguiria atender a todas as demandas e subjetividades encontradas dentro de uma sala de aula na escola. Ainda assim, foi uma alternativa útil para suavizar os impactos e efeitos negativos do fechamento de escolas.

2.1 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

Apesar de facilmente confundidos, o Ensino Remoto Emergencial também não se igualava à chamada Educação à Distância (EAD). Aqui, faz-se necessário ressaltar algumas diferenças entre ambos.

Com origens que remontam para o século XIX, com o uso de materiais impressos e correspondência⁷², a Educação à Distância sempre esteve atrelada ao uso das tecnologias de cada época. Alves (2011) *apud* Cerigatto *et al* (2018)⁷³, refere que, no Brasil, o primeiro registro conhecido seria de um anúncio de curso profissionalizante de datilografia em um jornal de 1904. “As características da modalidade também evoluíram com o passar dos anos”, (passando, por exemplo, pelo uso de materiais impressos, rádio, televisão, fitas de áudio e vídeo, internet, etc) e “hoje, a educação a distância tem características voltadas para a cultura digital.”⁷⁴

⁷² BORBA, Marcelo de C.; MALHEIROS, Ana Paula dos S.; ZULATTO, Rúbia Barcelos A. **Educação a Distância online**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2020. E-book. ISBN 9786586040760. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586040760/>>. Acesso em: 22 ago. 2023. p 27-28.

⁷³ CERIGATTO, Mariana P.; MACHADO, Viviane G.; OLIVEIRA, Édison T.; et al. **Introdução à educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595026209. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595026209/>>. Acesso em: 22 ago. 2023. p. 17.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 13-18.

Nas últimas décadas, a EAD vem adequando os métodos para apoiar os processos educacionais em função da inclusão de novas tecnologias digitais. Isso se reflete nas práticas educacionais adotadas na sala de aula, apoiadas, em especial, por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Por isso, destaca-se a necessidade de discutir e refletir sobre o planejamento e a adoção de EPs [estratégias pedagógicas] aplicadas nesses ambientes virtuais e, conseqüentemente, o desenvolvimento de modelos pedagógicos específicos para a EAD.⁷⁵

Vê-se que, como o próprio nome já diz, se trata de modelo específico não exclusivamente presencial, isto é, pressupõe distanciamento físico.

Para além de considerar apenas o ensino, o que seria reducionista, a “EAD é uma maneira de fazer educação, processo social de formação humana e, como tal, deve se constituir como prática institucional equivalente às práticas presenciais”, levando-se em conta “a essência das ações de formação que se dão em torno de gerar possibilidades e experiências de aprendizagem.”.⁷⁶

Logo, a Educação a Distância pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles. Ainda que possa ser construída com base em diferentes modelos pedagógicos (...), é preciso enfatizar que a EAD é educação, ou seja, não é só um sistema tecnológico, nem mesmo um meio de comunicação.⁷⁷

É um sistema educativo amplo e estruturalmente pensado, que deve lançar mão de “diferentes modelos pedagógicos com vistas a ampliar ofertas de formação de qualidade”, sendo que “tais modelos estão circunscritos em determinados paradigmas, que estabelecem um diálogo intrínseco com as mais variadas teorias educacionais e concepções pedagógicas.”.⁷⁸

⁷⁵ BEHAR, Patricia A; et al. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788584291588. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291588/>. Acesso em: 22 ago. 2023. p. 1.

⁷⁶ INSTITUTO Federal de Minas Gerais. **Orientações e Parâmetros Técnico-pedagógicos de Educação à Distância do IFMG**. Belo Horizonte: IFMG, 2021. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/educacao-a-distancia-ead/ManualEaD_volume1.pdf Acesso em: 18 ago. 2023. p 16.

⁷⁷ BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. [s.d.] Disponível em: https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_0154.pdf Acesso em: 18 ago. 2023. p 16.

⁷⁸ INSTITUTO Federal de Minas Gerais. *Ibidem*, p. 30.

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. [grifo do autor]⁷⁹

Aqui se verifica a primeira grande diferença para o ERE. Esse, em linhas gerais, apenas adaptou para uma situação de distanciamento social o que se havia pensado para dentro das paredes da sala de aula. Pode ser visto como um derivado da sala de aula física para outros meios. Já a EAD pressupõe o cenário virtual como premissa e engloba todo um processo de ensino-aprendizagem especialmente pensado e planejado para determinadas circunstâncias e interesses pré-determinados.

No âmbito da educação a distância (EAD), viabilizada pelo uso de recursos digitais nos processos de ensino e de aprendizagem, são preconizadas a personalização e a adequação de práticas pedagógicas de acordo com as necessidades do aluno e do professor. Nesse cenário, observa-se uma preocupação crescente com o desenvolvimento de tecnologias para agilizar a comunicação, permitir mobilidade e oportunizar a colaboração e a cooperação, como também adaptar os ambientes de acordo com os interesses dos participantes.⁸⁰

Tanto o ERE como a EAD compartilham da ideia de uma mediação propiciada pela tecnologia, mas diferem em questão de seus planejamentos. O primeiro é emergencial, o segundo é habitual, estratégico e amplo, com objetivos mais abrangentes.⁸¹

⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2023. p 7.

⁸⁰ BEHAR, Patricia A; et al. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788584291588. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291588/>. Acesso em: 22 ago. 2023. p. 1.

⁸¹ BARBOSA, Fabiana Carla Gomes; CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Distrito Federal. 13 ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 42.

O ERE ofertado nesse período de pandemia de Covid-19, assemelha-se a EAD apenas no quesito tecnologia, mas difere por completo em sua metodologia de ensino, pois as aulas remotas são centradas na figura do professor transmissor de conteúdo com alunos receptores. As interações virtuais foram improvisadas, conseqüentemente, as leituras, atividades e avaliações não utilizam metodologias e ferramentas diversificadas (GUIMARÃES, 2021, p. 45).

Além de se apresentar de forma estruturada e minuciosamente planejada, a EAD se utiliza de diversas ferramentas e princípios que especificamente a caracterizam.

Outra importante diferença entre ERE e EAD é a existência, nessa última, da figura do tutor. Pode ser caracterizado, em linhas gerais, como uma figura mediadora entre os alunos e o professor titular da disciplina. Mediação essa que abrange acesso a conteúdo, ferramentas e atividades, comunicação, apoio docente, pedagógico e administrativo, etc.

A educação a distância caracteriza-se pelo apoio de tutores de forma atemporal e a carga horária é distribuída em diferentes recursos midiáticos, o que não acontece com as aulas remotas disponibilizadas nesse período de isolamento social. Fato este justificável, tendo em vista que não havia estratégias para a atual realidade, tão pouco preparo administrativo, tecnológico e pedagógico.⁸²

O tutor, profissional graduado para o qual se exige, normalmente, experiência de magistério, além de orientar os “usos da plataforma on-line, a configuração das atividades, as dúvidas de conteúdo (...)”, “é o responsável pela mediação da aprendizagem nos espaços coletivos de construção do conhecimento na plataforma online.”⁸³ Também desempenha, muitas vezes, o papel docente, de modo que pode ser chamado “professor-tutor”.⁸⁴

Nessa modalidade, os recursos midiáticos e de tecnologia também exigem um uso planejado e levando em conta o devido preparo dos atores envolvidos, da infraestrutura e os processos de ensino-aprendizado pretendidos. Técnicas de uso

⁸² BARBOSA, Fabiana Carla Gomes; CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Distrito Federal. 13 ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 42.

⁸³ MELO, Livia Veleda de Sousa. **Formação de Tutores para Educação à Distância na UAB/UNB**. Universidade de Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.cead.unb.br/images/site/2cursos/extensao/LIVRO-_FORMAO_DE_TUTORES_V2.pdf> Acesso em 20 ago. 2023. p. 21.

⁸⁴ MATTAR, João. **Tutoria e Interação em Educação à Distância**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012. E-book. ISBN 9788522112630. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522112630/>>. Acesso em: 23 ago. 2023. p. 23-25.

de múltiplos instrumentos, alternância, repetição, simulação, inter-relação, sincronicidade e assincronicidade, gerando feedbacks e síntese⁸⁵, também são cuidadosamente colocadas em prática na EAD, além da existência de um ambiente virtual de aprendizagem específico (AVA).

Os AVA são espaços na internet quase sempre relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de alunos para a educação a distância. As tecnologias de informação e comunicação integradas a esses ambientes suportam um universo virtual composto não somente pelo aparato tecnológico e gerenciamento das informações, mas também pelos indivíduos e suas interações.⁸⁶

Não se pode deixar de citar que a EAD é norteada pelos princípios da comunicação, personalização (atendimento personalizado ao estudante ou grupos de estudantes), interação, cooperação entre os atores envolvidos no processo e a participação ativa desses para a construção do resultado esperado. Já no Ensino Remoto Emergencial não houve tempo hábil para que essa modulação ocorresse de forma eficiente.

Cabe destacar que aulas remotas e educação a distância (EAD) diferem em sua metodologia: a primeira é uma aula ministrada em meios digitais com duração semelhante a aula presencial; já a segunda pressupõe um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) planejado e gerenciado por docentes que elaboram as aulas e organizam o conteúdo educacional com atividades adequadas ao perfil do estudante (GUIMARÃES, 2021, p. 43-44).

Em síntese dos ensinamentos de Moran (2002), Torres (2004) e González (2005) quanto à EAD, Borba et al (2020) referem que “o foco não está na quantidade de horas presenciais, mas na possibilidade de interação à distância entre os atores do processo, mediante a tecnologia.”⁸⁷

⁸⁵ MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. apud VERMELHO, Sônia Cristina. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, 2014. Edição Especial n. 4. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/wGw4cRN34zZjTxgYJx7qsVQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 ago. 2023. p. 266.

⁸⁶ BEHAR, Patricia A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2013. E-book. ISBN 9788565848480. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848480/>>. Acesso em: 23 ago. 2023. p. 48.

⁸⁷ BORBA, Marcelo de C.; MALHEIROS, Ana Paula dos S.; ZULATTO, Rúbia Barcelos A. **Educação a Distância online**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2020. E-book. ISBN 9786586040760. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586040760/>>. Acesso em: 23 ago. 2023. p. 31.

(...) o que define a EAD não é apenas a tecnologia, mas sim, sua estrutura didático-pedagógica baseada na flexibilidade e numa interação não presencial adaptada ao perfil do estudante, assim como o devido credenciamento das instituições que se especializaram atendendo o disposto na legislação para ofertar essa modalidade de ensino. (GUIMARÃES, 2021, p. 45).

Aqui se inferem outras características importantes do modelo: a necessidade de credenciamento de instituições que possam lhe oferecer e de regulamentação estatal. Até porque a educação é “direito de todos e dever do Estado”⁸⁸, conforme nossa Constituição Federal.

No Brasil, houve um avanço considerável nos processos de regulamentação e normatização da modalidade, o que contribuiu para o fortalecimento da EaD como uma alternativa educacional viável, no âmbito da democratização do acesso às oportunidades de formação.⁸⁹

Citando Lobo (2000), Borba et al⁹⁰ referem que a Lei 9.394 de 1996 (LDB), primeiro diploma legal a versar sobre o assunto no âmbito da educação superior, deixou de tratar a EAD como algo experimental e trouxe metas quantitativas e qualitativas para por ela serem alcançadas, indicando que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”⁹¹, bem como colocou a União como credenciadora obrigatória das instituições com essa modalidade (no ERE não existe credenciamento), mesmo sem a conceituar. Segundo os autores, isso só ocorre com o Decreto 2.494 de 1998⁹², que traz um primeiro conceito regulamentado:

⁸⁸ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 22 ago. 2023.

⁸⁹ INSTITUTO Federal de Minas Gerais. **Orientações e Parâmetros Técnico-pedagógicos de Educação à Distância do IFMG**. Belo Horizonte: IFMG, 2021. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/porta/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/educacao-a-distancia-ead/ManualEaD_volume1.pdf> Acesso em: 18 ago. 2023. p 15.

⁹⁰ BORBA, Marcelo de C.; MALHEIROS, Ana Paula dos S.; ZULATTO, Rúbia Barcelos A. **Educação a Distância online**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2020. E-book. ISBN 9786586040760. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9786586040760/>>. Acesso em: 22 ago. 2023. p 28-29.

⁹¹ BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm> Acesso em: 22 ago. 2023.

⁹² BORBA; MALHEIROS; ZULATTO. *Ibidem*. p. 29.

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Foi substituído no Decreto 5.622 de 2005⁹³, que trouxe um novo conceito regulamentar, colocando a EAD

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Esse diploma legal, por sua vez, foi revogado pelo Decreto 9.057 de 2017⁹⁴, que manteve o conceito citado, mas lhe acrescentou que a EAD deve contar “(...) com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis (...)”. Também trouxe a questão da acessibilidade, com a redação de que “a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância”, desde que “observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.”.

E não é que o ERE careça de regulamentação. Como já mencionado no capítulo anterior deste trabalho, diversas normativas para ele foram expedidas ao longo da pandemia. Ocorre que, ao contrário da EAD, amparada por políticas públicas de educação, as normas para o ERE surgiram de forma precária e não planejada, pois tiveram que ser colocadas de pronto frente a uma situação de emergência já consumada, isto é, as aulas já haviam sido suspensas e o ensino precisava continuar ocorrendo.

Em sua maioria, tratavam-se de normas autorizativas, orientadoras e permissivas com relação ao cumprimento de carga horária regulamentar, mas não buscavam conceituar o modelo, nem prever, por exemplo, suas formas de aplicação e objetivos. Até porque o objetivo do ERE era impedir a interrupção das aulas (o que foi concretizado), enquanto a EAD possui como um de seus princípios a democratização e expansão do acesso à educação.

⁹³ BORBA, Marcelo de C.; MALHEIROS, Ana Paula dos S.; ZULATTO, Rúbia Barcelos A. **Educação a Distância online**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2020. E-book. ISBN 9786586040760. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586040760/>>. Acesso em: 22 ago. 2023. p. 30.

⁹⁴ BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm> Acesso em: 22 ago. 2023.

Nesse ponto, percebe-se que “existe uma expectativa muito grande em torno da EAD, principalmente no ensino superior, como se pode constatar através dos programas criados pelo Ministério da Educação. (...)” com a Secretaria de Educação à Distância do MEC incentivando “a pesquisa e o desenvolvimento de programas e projetos voltados para a construção de novos conceitos e práticas nas instituições públicas brasileiras.”⁹⁵

Logo, vê-se que esta modalidade possui instrumentos capazes de transformar a educação brasileira. Acredita-se que, sem o uso intensivo de tecnologia, as instituições brasileiras não terão condições de atingir todo o seu leque de formação/capacitação na educação. Todavia, isso requer o estudo de propostas teórico-metodológicas e uma ampla divulgação de experiências em EAD, bem como uma reflexão das mesmas e de suas possibilidades.⁹⁶

Assim sendo, percebe-se que a Educação à Distância é permanente, uma “nova” forma de pensar a educação conforme o avanço das tecnologias. Sinal disso é que tem sido frequentemente regulamentada e desenvolvida pelo Governo Federal. Ainda, temos que levar em consideração que, em se tratando da EAD, “está-se falando do processo educativo como um todo, pois o cenário que se avizinha é de uma integração cada vez maior dos processos típicos da educação a distância com as situações de educação presencial.”⁹⁷

O Ensino Remoto Emergencial, por sua vez, não passou de estratégia de não-paralisação do ensino brasileiro durante a pandemia. Ainda que pudesse dispor de certo planejamento (como escolhas logísticas e de ferramentas para ministração das aulas, por exemplo), acabou por refletir, num cenário de distanciamento, o planejamento letivo presencial para o período. E cumpriu tal papel, apesar de possuir “a educação à distância (...) especificidades que não permitem a transposição da prática pedagógica presencial para aquela realizada à distância.”⁹⁸

Cabe salientar, como já referido neste trabalho, que o ensino durante a pandemia, em geral, passou por algumas fases: suspensão total, ensino remoto emergencial, ensino híbrido e retorno ao modelo presencial. Como era buscado,

⁹⁵ BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. [s.d.] Disponível em: <https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_0154.pdf> Acesso em: 18 ago. 2023. p. 17.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Apresentação. In: BEHAR, Patricia A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2013. E-book. ISBN 9788565848480. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848480/>>. Acesso em: 23 ago. 2023. p. 13 (Apresentação).

⁹⁸ Ibidem. p. 44.

tanto por autoridades governamentais como especialistas em educação e pela comunidade, o ensino deveria voltar à normalidade assim que possível para que se evitassem maiores prejuízos aos estudantes, desde que garantidas as medidas sanitárias. Assim, desde que implementado, o ERE sempre teve “prazo” de validade, mesmo que incerto em um primeiro momento. Como já mencionado, no Estado do Rio Grande do Sul, com suas bandeiras do Sistema de Distanciamento Controlado, houve diversas tentativas de reabertura das escolas e de retorno à “normalidade” escolar.

Já o modelo híbrido também integrou, pode-se dizer, o ERE. Pode-se percebê-lo desde o momento em que diversas estratégias diferentes foram adotadas em cada escola (como aulas à distância com avaliações presenciais, por exemplo, como revezamento de turmas dentro de sala de aula, ou mesmo como atividades que necessariamente precisavam ocorrer presencialmente, ainda que maior parte do conteúdo fosse ministrado por meio digital). Então, pode ser considerado tanto uma estratégia de ERE adotada por cada instituição (aulas presenciais ocorrendo em conjunto com o virtual) ou mesmo como uma fase de transição para o presencial (a partir do momento em que o retorno escalonado começa a ocorrer).

Quadro resumo: ERE x EAD

foco no ensino (evitar sua interrupção)	foco na educação (amplo)
menor planejamento	planejamento amplo, estruturalmente pensado
não personalizado (geral)	personalizado
mais conteudista	diversas estratégias educacionais e pedagógicas
relação aluno-professor	figura do professor-tutor
menos interação	mais interação dos atores (comunicação)
eventual (emergencial)	habitual (estratégico, contínuo)
ferramentas mais restritas	maior gama de ferramentas disponíveis
normas autorizativas	credenciamento e regulação estatal
prazo de validade	modelo permanente e fomentado pelo Estado (democratização do ensino)

2.2 E QUANTO ÀS CRÍTICAS?

Diversas críticas surgiram ao Ensino Remoto Emergencial desde a sua implementação. Serão apontadas algumas delas.

Em primeiro, a falta de escuta dos atores envolvidos no processo educacional. O que pode ser compreendido, por óbvio, devido ao cenário de incertezas que se vivenciava. Entrevistada em agosto de 2020 no artigo de Stevanim⁹⁹, Andressa Pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, salienta tal situação e aponta consequências.

Professores e estudantes, sujeitos nucleares do direito à educação, não foram ouvidos por boa parte das redes de ensino antes de serem implementadas as políticas emergenciais e não estão sendo ainda. O resultado disso é um aprofundamento das discriminações e da exclusão escolar.

Na mesma linha pode-se citar o planejamento mínimo (ou a falta dele) que foi despendido ao recurso emergencial. Notadamente pela urgência da situação frente a um vírus que se espalhava em todas as regiões e muito rapidamente. As adaptações no ensino tiveram que ser realizadas de pronto para que ele não fosse interrompido, o que o distanciou de alguns princípios da educação à distância propriamente dita.

Os cursos EaD, no entanto, exigem de estudantes, professores e tutores muita dedicação e um planejamento estruturado de cada etapa. O ensino a distância é um modelo de ensino eficiente, mas que funciona em conjunto. Alunos e educadores devem estar atentos às formas de comunicação e à troca de informação, que são muito diferentes do modelo presencial.¹⁰⁰

Aliado a isso, a falta de tempo para planejar e de preparo de muitos sujeitos envolvidos no processo educacional com relação ao domínio das ferramentas tecnológicas e seu uso no ambiente escolar, também contribuiu para o aumento da dificuldade em transpor o período.

⁹⁹ STEVANIM, Luiz Felipe. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. RADIS: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%C3%A3oNadaRemota.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 15.

¹⁰⁰ CERIGATTO, Mariana P.; MACHADO, Viviane G.; OLIVEIRA, Édison T.; et al. **Introdução à educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595026209. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595026209/>>. Acesso em: 22 ago. 2023. p. 7.

Um dos pontos considerado positivo da EAD é a possibilidade do acesso à informação a pessoas diversas em locais diversos geograficamente. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem requer habilidades diferenciadas na apresentação, planejamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem, bem como o domínio das ferramentas de transmissão a serem utilizadas.¹⁰¹

O uso da internet e de tecnologias de comunicação é inevitável nos dias atuais e, aliado a outras estratégias, pode favorecer o aprendizado. Nesse ponto se verifica a necessidade do contínuo processo de formação e aperfeiçoamento dos docentes para o aperfeiçoamento das habilidades necessárias. E, quem sabe de uma mudança de paradigmas como traz Castells (2015)¹⁰² ao afirmar que a cultura analógica vivida nas escolas deve passar a uma cultura digital, visto que não bastaria o uso da internet pelos professores, mas o pensamento de um ensino experienciando a rede.

Para tanto, em um primeiro momento se visualizaria a necessidade da busca pela compreensão das tecnologias e de como elas estão inseridas no dia-a-dia dos alunos. Após, buscar entender como as diversas formas de comunicação e de interação podem contribuir para a construção do conhecimento no dia-a-dia, tanto no ambiente digital como no físico.

Além da inovação na forma de pensar e enxergar as tecnologias, de forma mais estrita, também se pode citar a necessidade da multiplicação de ações de formação continuada e de cursos de capacitação em EAD para os docentes. Até porque o processo educativo à distância passa por outras ações que não apenas as finalísticas de “passar o conteúdo”. Espera-se todo um espectro de condutas do professor, entre eles, pensar a forma de entrega de atividades, o tempo necessário de realização a depender da tecnologia e da forma de comunicação utilizada, a gestão da plataforma virtual e a disponibilização de materiais em diversos meios diferentes, as formas de avaliação, os problemas de conexão e de estrutura esperados, etc.

Aqui, porém, se visualiza outro problema enfrentado durante o ERE: a falta de acesso de muitos à internet e outras tecnologias.

¹⁰¹ BONFIM, Cláudia Ramos de Souza; HERMIDA, Jorge Fernando. **A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.166–181, ago. 2006 ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf> Acesso em 23 ago. 2023. p. 169.

¹⁰² CASTELLS, Manuel. **Fronteiras do Pensamento. Manuel Castells - Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens**. Youtube, 12 jan. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/J4UUM2E_yFo?si=hbe49HC__Cb9O2IZ> Acesso em: 22 ago. 2023.

Feito às pressas, o ensino remoto esbarra na falta de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos por parte de estudantes e professoras e professores e na impossibilidade de estudo e planejamento por parte do corpo docente sobre aulas à distância que não reforcem um modelo tradicional de ensino”, aponta Luísa Guedes, diretora do Sindscope (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro) e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.¹⁰³

Nesse sentido são as informações divulgadas em junho de 2020 pelo UNICEF, com dados que integram a pesquisa TIC Kids Online 2019, encomendada para medir o acesso das crianças e adolescentes à internet e meios digitais que pudessem proporcionar a continuidade do aprendizado durante a pandemia:

4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet — o que corresponde a 18% dessa população. Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam a internet exclusivamente pelo celular — o que pode dificultar a execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais durante a pandemia.¹⁰⁴

Entre as classes D e E, o número é ainda maior: 73% dos jovens dessa faixa etária utilizam exclusivamente o aparelho celular para acesso à internet.¹⁰⁵ Ou seja, muito do potencial de estudo pode ser perdido com esse uso limitado de equipamentos.

Vale frisar que 11% dos jovens entre 9 e 17 anos não possuíam qualquer tipo de acesso à internet (os demais, mesmo sem acesso em casa conseguiam acessar em outro local como a escola, por exemplo) e que a exclusão digital era maior em áreas rurais (25%), nas regiões Norte e Nordeste do país (21%) e entre as classes D e E (20%).¹⁰⁶ O Brasil possui, segundo a pesquisa, 3 milhões de crianças e adolescentes não usuários de internet, sendo que 1.4 milhões nunca sequer a acessaram.¹⁰⁷

¹⁰³ STEVANIM, Luiz Felipe. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. RADIS: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%C3%A3oNadaRemota.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 11.

¹⁰⁴ TOKARNIA, Mariana. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. **EBC. Agência Brasil**. 17 mai. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>>. Acesso em 15 ago. 2023.

¹⁰⁵ TIC Kids Online Brasil 2019: principais resultados. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC**. São Paulo, SP, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf> Acesso em 19 ago. 2023.

¹⁰⁶ TOKARNIA, Ibidem.

¹⁰⁷ CETIC, Ibidem.

Ainda, pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), em parceria com o Instituto Vox Populi, ouviu 1500 alunos do ensino médio da rede pública e 500 da rede particular de ensino e concluiu que “a falta de acesso a equipamentos e apoio pedagógico prejudicou os alunos, principalmente do Ensino Médio, durante os anos de 2020 e 2021.”.¹⁰⁸

Uma educação à distância sem práticas inclusivas e alternativas tende a alimentar as discrepâncias socioeconômicas e culminar em altos índices de reprovação e baixa de desempenho de alunos menos favorecidos economicamente que apresentem dificuldade de acesso às tecnologias necessárias à educação em tempos de pandemia. O desafio, então, consiste não apenas em empreender continuidade educacional através do ensino remoto, mas também operacionalizar isso de forma igualitária. É necessária a compreensão de que o Brasil carece de políticas públicas de inclusão digital e que a desigualdade social é fator que fomenta a desigualdade de acesso aos bens tecnológicos. Essa exclusão digital, sempre visível, tem sido sentida substancialmente durante a pandemia de Covid-19, e impactado a educação.¹⁰⁹

A falta de recursos materiais para o estudo, tanto em casa como também nas escolas brasileiras, foi, certamente, uma das dificuldades mais importantes vivenciadas no período.

Para além da falta de estrutura, a mudança do ambiente de estudos para casa também colocou alunos e professores em alguns cenários prejudiciais. Os professores no sentido de que se viram obrigados a estarem “conectados” por longos períodos (mesmo sem a estrutura adequada), muitas vezes fora de horário de expediente e com excesso em sua carga horária devido ao acúmulo de tarefas.

¹⁰⁸ PANDEMIA agravou desigualdades na área da educação, dizem especialistas. **Brasil. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias.** 16 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/840316-PANDEMIA-AGRAVOU-DESIGUALDADES-NA-AREA-DA-EDUCACAO,-DIZEM-ESPECIALISTAS>>. Acesso em 17 abr. 2023.

¹⁰⁹ BARBOSA, Fabiana Carla Gomes; CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto.** Distrito Federal. 13 ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 42-43.

O material empírico mostra repetidas vezes uma demanda por disponibilidade irrestrita dos professores nesses tempos de pandemia. O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por WhatsApp. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos.¹¹⁰

Lockmann, Saraiva e Traversini¹¹¹ trazem, inclusive, manifestações e orientações do CPERS Sindicato e do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul - SINPRO/RS quanto à observância do cumprimento estrito da carga horária regular de trabalho e cuidados com a saúde mental dos docentes. A sobrecarga laboral e a exaustão docente foram pontos sensíveis durante o período de aulas remotas.

Outro ponto a ser citado é que professores também passaram a ter seu trabalho analisado mais de perto pelos pais, expondo-os a possíveis questionamentos quanto a seus métodos de ensino.

Os vigias multiplicam-se e ganham competências punitivas. Tanto os pais podem aplicar sanções em seus filhos, caso considerem que não estejam agindo adequadamente, quanto poderão fazer solicitações junto às escolas, se considerarem os procedimentos utilizados pelos docentes inadequados. Há relatos de pais pedindo a redução das atividades e outros pedindo o aumento. De qualquer modo, quando a escola entra na sala da casa, dissolvem-se os muros e os professores ficam expostos ao olhar das famílias.¹¹²

Mas as famílias dos alunos também sofreram com tal mudança. Os limites e as responsabilidades intrínsecas à escola foram, pelo menos na percepção dos pais, a eles repassadas. Nesse sentido, pesquisa do Senado sobre os impactos da pandemia na educação no Brasil, de fevereiro de 2022¹¹³, apontou que

¹¹⁰ LOCKMANN, Kamila; SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>> Acesso em: 14 abr. 2023. p. 13.

¹¹¹ Ibidem. p. 14-16.

¹¹² LOCKMANN, Kamila; SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>> Acesso em: 14 abr. 2023. p. 8.

¹¹³ IMPACTOS da pandemia na educação no Brasil. **Brasil. Senado. DataSenado**. 10 fev. 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Um dos principais efeitos relatados pelos participantes foi o impacto na rotina da casa. Muitos expressaram a dificuldade de conciliar o trabalho com aulas online dos filhos(as). Os pais se sentiram sobrecarregados. É possível perceber que a sensação dos pais é a de que a responsabilidade pelo ensino dos filhos tinha sido inteiramente repassada para eles, deixando a escola com o papel secundário de apenas acompanhar a realização das tarefas. Porém, em muitos casos os pais não tinham condições de ensinar os filhos(as), seja por falta de tempo ou por falta de conhecimento.

Nesse ponto é interessante citar um outro modo de organizar os processos escolares surgido no período, denominado por Lockmann e Traversini de escolarização “*delivery*”. Com o termo, buscou-se

(...) 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 à 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.¹¹⁴

Com as aulas transferidas para o ambiente doméstico, também surgiu a preocupação com o possível avanço de um ensino tecnicista, que poderia reduzir a educação à entrega de conteúdos, e do chamado “*homeschooling*” ou ensino domiciliar.¹¹⁵

Mas os alunos parecem ter sofrido as mais impactantes mudanças. A representante da pesquisa do Inesc e do Instituto Vox Populi, Cleo Manhas, destaca que “durante a pandemia 51% dos alunos das escolas públicas tiveram que assumir outras atividades, como trabalho doméstico ou trabalhos fora de casa.”¹¹⁶ Mais da metade. Nas escolas privadas esse percentual foi de 35%.¹¹⁷

¹¹⁴ LOCKMANN, Kamila; SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>> Acesso em: 14 abr. 2023. p. 13.

¹¹⁵ STEVANIM, Luiz Felipe. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. RADIS: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%C3%A3oNadaRemota.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 12.

¹¹⁶ PANDEMIA agravou desigualdades na área da educação, dizem especialistas. **Brasil. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias**. 16 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/840316-PANDEMIA-AGRAVOU-DESIGUALDADES-NA-AREA-DA-EDUCACAO,-DIZEM-ESPECIALISTAS>>. Acesso em 17 abr. 2023.

¹¹⁷ PESQUISA de Opinião Pública: A experiência do ensino durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/12/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 43.

A pesquisa também mostra uma realidade sexista refletida entre alunos do ensino médio da rede pública, “pois as meninas (31,7%) assumiram mais atividades domésticas do que os meninos (19,3%)”. Esses (19,8%), em geral, tiveram que trabalhar fora, enquanto para as meninas o percentual foi de 11,2%. Muitos também assumiram ambas as tarefas, fora e dentro de casa (meninos 9,6% e meninas 11,2%). Os números para meninos e meninas pretas são ainda maiores.¹¹⁸

O mesmo levantamento considerou questões relativas ao quantitativo de carga horária de estudo: 73,5% dos alunos da rede pública entende ter estudado menos horas na modalidade remota, enquanto 11,7% entendem ter estudado mais e 13,7% dizem ter estudado de forma igual ao presencial.¹¹⁹ Tais percentuais são importantes ao se considerar que o ERE buscava refletir o ensino presencial (com aulas com duração definida) e não tinha as mesmas intenções da EAD (onde a carga horária não é determinante). Certamente esse déficit refletirá no desempenho escolar dos estudantes da rede pública. A média de horas diárias de estudo no período é de 3,18 horas entre estudantes do ensino público e 4,29 horas entre os do privado.¹²⁰

Além disso, houve apontamentos quanto a insegurança alimentar e nutricional aumentada relativa à falta de alimentação escolar.

Houve uma flexibilização das formas de oferta da alimentação escolar na pandemia, devido à vulnerabilidade de muitas crianças e adolescentes, para os quais a alimentação recebida na escola é de grande importância para o seu desenvolvimento e que sofrem mais com a ausência do Estado e das políticas públicas. Contudo, mesmo com a flexibilização, muitas redes não ofereceram a alimentação escolar. Veja-se, por exemplo, o caso da Região Sul, onde apenas 23,6% afirmam ter recebido a alimentação regularmente.¹²¹

A saúde mental dos estudantes também foi prejudicada. Nota técnica da Vice-Presidência de Ambiente, Atenção e Promoção da Saúde da Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, de 26 de março de 2021, já alertava que “a interrupção prolongada das atividades escolares presenciais por ocasião da pandemia de

¹¹⁸ PESQUISA de Opinião Pública: A experiência do ensino durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/12/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 43.

¹¹⁹ Ibidem, p. 20.

¹²⁰ Ibidem, p. 68.

¹²¹ Ibidem, p. 44.

Covid-19 produz efeitos físicos e emocionais em crianças e adolescentes.”.¹²² E sugeria que fossem assegurados aos estudantes a inclusão digital para realização de suas atividades remotas, estratégias para a manutenção do direito à alimentação dos alunos da rede pública, o incentivo à campanha nacional de imunização e intervenções no campo da saúde mental para a prevenção de violência e proteção de crianças e adolescentes.

Ressaltamos o impacto da questão emocional nos estudos: independentemente da rede de ensino, mais da metade dos jovens afirma que o impacto emocional (ansiedade, estresse, tédio etc.) atrapalhou seus estudos. Também impactou suas vidas pessoais e sociais, especialmente as dos alunos das escolas públicas: metade teve de assumir tarefas domésticas ou procurar um emprego para ajudar a família e mais de 2/3 não tiveram acesso a atividades sociais (esporte, lazer ou cultura).¹²³

Aqui se verificam prejuízos também na parte de socialização dos estudantes. Pesquisa do DataSenado, do Senado Federal (2022)¹²⁴, apontou que, além de prejuízos na rotina em casa e no ensino, a parte de sociabilidade dos alunos ficou prejudicada:

Além dos prejuízos no ensino formal, efeitos negativos também foram percebidos em questões emocionais e relacionais dos filhos(as). O contato com outras pessoas da mesma idade é muito importante para o desenvolvimento e amadurecimento das crianças e adolescentes. Por consequência, ao serem privados dessa convivência, o processo de aprendizagem dos alunos(as) sofreu um impacto bastante negativo.

Como parte integrante da interação social e por consequência do isolamento, diminuiu-se o diálogo. A construção do pensamento crítico, muito provavelmente, foi afetada com a deposição de informações mais unilateral e a falta do convívio social, pois a construção do conhecimento perpassa pela interação¹²⁵, pelo pronunciar do

¹²² NOTA técnica: Considerações sobre política de restrições e as atividades escolares. **Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz. Vice-Presidência de Ambiente Atenção e Promoção da Saúde**. Rio de Janeiro. 26 mar. 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/documento/nota-tecnica-consideracoes-sobre-politica-de-restricoes-e-atividades-escolares>> Acesso em: 21 ago. 2023. p. 1.

¹²³ PESQUISA de Opinião Pública: A experiência do ensino durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/12/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 69.

¹²⁴ IMPACTOS da pandemia na educação no Brasil. **Brasil. Senado. DataSenado**. 10 fev. 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

¹²⁵ CASTELLS, Manuel. Fronteiras do Pensamento. **Manuel Castells - A obsolescência da educação**. Youtube, 07 abr. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/eb0cNrE3I5g?si=uTIWBrLMyxEmUxsY>> Acesso em: 22 ago. 2023.

mundo, pela dialogicidade.¹²⁶ “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’”, em interação e constante diálogo, com ação e reflexão.¹²⁷

Este é um importante ponto a ser considerado. A perda do diálogo, das construções coletivas e de grande parte da socialização, mesmo que temporárias, parecem ter afetado de maneira importante as relações e o aprendizado. Claro que, agravada, como já citado, pelo não domínio do uso das ferramentas disponíveis para tal.

Nessa linha, faz-se importante registrar que, segundo Danilo Melo de Souza, representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação na apresentação da pesquisa do Inesc à Câmara dos Deputados, houve com a pandemia, além do empobrecimento material, o que chamou de “empobrecimento intelectual”. Seria aquele “em que os alunos, além de não terem aprendido coisas novas, ainda esqueceram o que já haviam estudado.”.¹²⁸

O fechamento temporário das escolas pode estar relacionado, ainda, ao agravamento de problemas sociais, além do déficit no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Robert Jenkins, diretor de educação do UNICEF,

A pandemia da COVID-19 fechou escolas em todo o mundo, interrompendo a educação de 1,6 bilhões de estudantes no seu auge, e exacerbou a divisão de gênero. Em alguns países, estamos a assistir a maiores perdas de aprendizagem entre as meninas e a um aumento de sua vulnerabilidade ao trabalho infantil, a violência de gênero, o casamento precoce e a gravidez. Para conter os impactos sobre esta geração, temos de reabrir as escolas e mantê-las abertas, visar o retorno dos alunos à escola, e acelerar a recuperação da aprendizagem. [fala em dezembro de 2021].¹²⁹

Essa fala diz respeito à publicação de um relatório pelo Banco Mundial-UNESCO-UNICEF, em 06 de dezembro de 2021, que indica, sob um ponto de vista mercadológico, que

¹²⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2023. p. 50-54.

¹²⁷ Ibidem, p. 54.

¹²⁸ PANDEMIA agravou desigualdades na área da educação, dizem especialistas. **Brasil. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias**. 16 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/840316-PANDEMIA-AGRAVOU-DESIGUALDADES-NA-AREA-DA-EDUCACAO,-DIZEM-ESPECIALISTAS>>. Acesso em 17 abr. 2023.

¹²⁹ PERDAS de aprendizagem geradas pela COVID-19 podem custar a esta geração de estudantes perto de 17 trilhões de dólares em rendimentos futuros. **Banco Mundial**. 06 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>>. Acesso em 17 abr. 2023.

Esta geração de estudantes corre agora o risco de perder 17 trilhões de dólares em ganhos ao longo da vida em valor atual, ou cerca de 14% do PIB global actual, como resultado do fechamento das escolas relacionadas com a pandemia COVID-19, de acordo com um novo relatório publicado hoje pelo Banco Mundial, UNESCO e UNICEF.¹³⁰

Apesar de demonstrarem, em certa medida, prejuízos educacionais com o fechamento temporário das escolas, vale registrar a crítica desse tipo de pesquisa de viés neoliberal. Segundo Iijima *et al* (2022), citando Shiroma, Moraes e Evangelista (2011),

As prioridades evidenciadas pelo Banco Mundial em relação à educação, desde então, não deixam dúvidas sobre sua concepção mercadológica que dissemina, sobretudo, a Pedagogia das Competências. Esse projeto de educação difunde a necessidade de se formar trabalhadores que possuam a capacidade de se adequarem rapidamente às exigências do mercado de trabalho. O que ocorre é a resignificação de conceitos que muitas vezes são incorporadas pela legislação dos países arquitetando um projeto de sociedade sob os ditames do capital.¹³¹

Vale lembrar que “as orientações e proposições de Organismos Internacionais, especialmente do Banco Mundial para a educação e saúde estão relacionadas com os pressupostos da política neoliberal e de flexibilização do mercado.”.¹³² Tal apontamento não pode ser desconsiderado, até se levando em conta o que se espera para uma nova educação, mas, ao mesmo tempo, acaba por trazer à reflexão também a possibilidade de prejuízos sociais e econômicos futuros frutos do período.

Ao se transitar pelos apontamentos e críticas ao ERE durante o período, se pode perceber os recortes sociais preexistentes que já podiam indicar a população que mais seria prejudicada nos períodos de isolamento com aulas remotas. À época de lançamento da pesquisa do TIC Kids Online 2019, o chefe de educação do Unicef no Brasil, Ítalo Dutra, já salientava que a “pandemia evidencia desigualdades que já são enfrentadas no cotidiano em todo o país” com “escolas que têm infraestrutura adequada e de qualidade, e outras que não, o que já impacta o

¹³⁰ PERDAS de aprendizagem geradas pela COVID-19 podem custar a esta geração de estudantes perto de 17 trilhões de dólares em rendimentos futuros. **Banco Mundial**. 06 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>>. Acesso em 17 abr. 2023.

¹³¹ IJIMA, M. H. W.; GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; ZANARDINI, I. M. S. **Banco Mundial: pandemia de Covid-19 e educação no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022055, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667948. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667948>. Acesso em: 17 abr. 2023. p. 7.

¹³² Ibidem, p. 3.

aprendizado das crianças.”.¹³³ Assim, vê-se que, principalmente entre crianças e adolescentes mais vulneráveis e dentro da rede pública de ensino, os impactos da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial foram os mais sentidos.

¹³³ TOKARNIA, Mariana. Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa. **EBC. Agência Brasil.** 17 mai. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>>. Acesso em 15 ago. 2023.

3 DESIGUALDADES NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE PORTO ALEGRE (RS)

Serão apresentados, neste capítulo, um estudo de caso a partir de um questionário aplicado no âmbito da Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles (ETESD), situada na capital do Rio Grande do Sul, bem como serão elencados conceitos da teoria bourdiesana relativos à reprodução de desigualdades no contexto escolar.

3.1 PERCEPÇÕES DOCENTES A PARTIR DA TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA O ENSINO PRESENCIAL

Buscando analisar se a realidade da Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles - ETESD, situada em Porto Alegre - Rio Grande do Sul, refletia números parecidos com as pesquisas apresentadas neste trabalho, bem como se seus alunos enfrentavam as dificuldades relativas ao modelo de Ensino Remoto Emergencial e de transição para o retorno presencial aqui expostas, foi realizado um questionário semi-estruturado, por meio da plataforma “*Google Forms*”¹³⁴ com uma amostra de seus professores no ano de 2023. O período de respostas compreendeu a primeira quinzena de agosto deste ano. A escolha do colégio deu-se de forma não-probabilística, em razão da acessibilidade e proximidade da autora do estudo com o local, tendo em vista sua participação no Programa de Residência Pedagógica do Governo Federal desenvolvido na escola.

O convite de participação para responder o questionário foi realizado por meio de um grupo no aplicativo *Whatsapp*, que contava com a participação de 52 (cinquenta e dois) professores. A solicitação foi feita com a facilitação de uma professora da escola. Destes 52, foram obtidas 7 (sete) respostas de professores de diversas disciplinas e áreas de conhecimento (História, Física, Literatura, Biologia, Geografia, Técnica Dietética e Língua Portuguesa) - primeiro questionamento.

No segundo questionamento, foram trazidos dados como o tempo em que lecionam, que varia entre 3 (três) e mais de 10 (dez) anos. Isso é significativo, pois abrange o período de pandemia e suas modificações/desdobramentos.

¹³⁴ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/18DWf3bMcYeutinB9AHsluwFhPk709njLxjHDn-vgqkl/viewanalytics>

É a partir do terceiro questionamento (“Como você descreveria o nível de acesso de seus alunos à tecnologia (incluindo a internet) durante o período de ensino remoto?”) que começamos a perceber os marcadores de desigualdade no acesso ao Ensino Remoto. Quando falamos sobre a percepção dos docentes no nível de acesso de seus alunos a tecnologias durante esse período, 04 (quatro) respostas o consideraram limitado, 02 (duas) o consideraram muito limitado e 01 (uma) o considerara adequado. Assim, 06 (seis) respostas consideram que houve algum tipo de limitação. Com isso, podemos refletir sobre qual é o impacto real na aprendizagem por não se ter acesso a ferramentas materiais, bem como por um possível déficit na interação no período causado por essa limitação. Aqui se verificam números semelhantes com os da pesquisa do Inesc citada neste trabalho.

Sobre esse impacto da falta de acesso, sendo ele através de tecnologias e internet, os entrevistados responderam, no quarto questionamento, sobre a extensão desse prejuízo (“Na sua opinião, como a falta de acesso à tecnologia (incluindo a internet) impactou o aprendizado dos alunos durante o ensino remoto?”). Para 04 (quatro) respostas, os alunos da ETESED tiveram muito prejuízo no aprendizado, 02 (duas) consideraram que tiveram prejuízo moderado e 01 (uma) que tiveram pouco impacto. Percebe-se que todos os professores notaram algum prejuízo no aprendizado de seus alunos e que não houve respostas nas alternativas “Não teve impacto no aprendizado” e “Não sei / Não respondeu”. Ainda, 06 (seis) professores consideraram que o impacto no aprendizado foi de moderado a “muito prejuízo”.

Outro fator a ser analisado é o socioeconômico e seus desdobramentos. Nas respostas obtidas ao quinto questionamento (“Você pôde perceber, durante o ensino remoto, menor engajamento dos alunos em suas aulas com base em suas condições socioeconômicas?”), se verifica que 03 (três) professores acreditam que sim, seus alunos com menor renda apresentaram menos engajamento nas aulas. Já 02 (dois) dos entrevistados acreditam que os alunos de maior renda não apresentaram menos engajamento nas aulas. Assim, 05 (cinco) respostas consideram que houve menos engajamento nas aulas com base em questões socioeconômicas (seja para maior ou menor renda). Pode-se refletir, nesse ponto, na possibilidade de que a diminuição do engajamento pode considerar outras questões e demandas não abordadas no questionário (como, a título de exemplo,

questões de motivação, saúde e cultura familiar), já que houve variação para dois polos (apesar da menor condição socioeconômica ser a predominante).

No mesmo questionamento, 01 (um) professor não sabe se houve impacto pela questão socioeconômica e 01 (um) considerou a alternativa “outro”, descrevendo que seria relativo, pois, por um lado alunos de baixa renda não possuíam algum tipo de acesso por questões materiais e por isso não possuíam bom rendimento, e por outro, alunos de maior renda apenas optavam por não acessar a aula online.

Ao se analisar o sexto questionamento (“Quais foram os principais desafios enfrentados pelos alunos que pertencem a famílias de baixa renda durante o ensino remoto? (Marque todas as opções que se aplicam)”), percebe-se que há diversas variáveis que se encaixam nessa população. As dificuldades enfrentadas, dentre as propostas nas alternativas, notadas pelos professores da ETESED, foram: falta de acesso à internet ou outras tecnologias/equipamentos (07 respostas); falta de ambiente adequado para estudo em casa (06 respostas); o limitador trazido pelas responsabilidades familiares adicionais, ou seja, o aluno não possui o privilégio de se dedicar exclusivamente aos estudos nesse período remoto (06 respostas); falta de apoio dos pais ou responsáveis (05 respostas); dificuldade de organização desses alunos (05 respostas); dificuldade de interação/participação nas aulas virtuais (03 respostas).

É importante salientar que, a busca por respostas sobre o prejuízo do aprendizado no período do ERE na ETESED, marcado pelas dificuldades socioeconômicas, não se limita apenas aos dispêndios individuais por acesso e compreensão do conteúdo ministrado nas disciplinas. É preciso analisar os recursos ofertados pela instituição de ensino e pelos órgãos competentes do Governo do Estado.

Dessa forma, foi inquirido aos professores, no sétimo questionamento: “Você recebeu treinamento ou orientações oficiais específicas sobre como lidar com as desigualdades socioeconômicas de seus alunos durante o período do ensino remoto?”. As respostas ficaram divididas, sendo que 04 (quatro) professores informaram que não receberam e 03 (três) informaram que receberam. Aqui, é percebido um ponto de vista conflitante, pois caberiam novos questionamentos e interpretações do que os professores consideraram como “orientações oficiais”. É possível que orientações verbais ou eventuais cartilhas não tenham sido

consideradas como orientações suficientes, que a distribuição de orientações não tenha sido uniforme ou, ainda que uniforme, tenha alcançado apenas uma parte dos docentes por motivos diversos, por exemplo. Mesmo assim, mais da metade referiu que não recebeu treinamento/orientações oficiais, o que demonstra certa inércia dos órgãos oficiais em questão de enfrentar problemas que eram notados já desde o início do ERE.

Pensando-se no período de transição do Ensino Remoto Emergencial para o ensino presencial, foram feitos aos professores alguns questionamentos. Na oitava questão (“Durante a transição do ensino remoto para o presencial, você notou prejuízo no desempenho escolar de seus alunos com base em suas condições socioeconômicas?”), as respostas foram no sentido de que 04 (quatro) professores acreditam que sim, alunos de baixa renda tiveram pior desempenho e 03 (três) acreditam que não houve diferença no desempenho com base nas condições socioeconômicas. Apesar de os alunos de baixa renda serem a maioria entre os que tiveram maior prejuízo escolar, as respostas ficaram em números um tanto quanto próximos, o que leva a crer que no período de transição não houve modificação severa no desempenho escolar além do que se notou desde o início do ERE como se vê no quarto questionamento. E mais, podem os professores terem considerado que outras questões não abrangidas na pergunta podem também ter relação com a redução no desempenho escolar nesse período.

Ainda quanto à transição, foi feito o nono questionamento (“Quais foram os principais desafios enfrentados por seus alunos que pertencem a famílias de baixa renda durante a transição para o ensino presencial? (Marque todas as opções que se aplicam)”). Dentre as alternativas disponíveis, as respostas foram as seguintes: dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas presenciais (05 respostas); necessidade de conciliar trabalho ou responsabilidades familiares com os estudos (05 respostas); falta de recursos materiais (para material escolar, alimentação, transporte, etc.) (04 respostas); dificuldade de socialização (04 respostas); dificuldade de readaptação ao ambiente escolar (03 respostas); e dificuldade na gestão do tempo por (03 respostas). Aqui se verifica que os números convergem com as pesquisas citadas neste trabalho, pois críticas colocadas com relação ao ERE materializaram-se no período de transição para o presencial na escola pesquisada, em especial: a diminuição das horas estudadas no ERE, a soma de tarefas domésticas e trabalho externo, falta de recursos materiais e o prejuízo na

socialização podem ter dificultado o acompanhamento do ritmo presencial e a nova gestão do tempo necessária no período.

No décimo questionamento (“Durante o retorno para o ensino presencial, você percebeu se as desigualdades socioeconômicas entre os alunos afetaram a dinâmica da sala de aula ou as relações sociais entre eles?”), quanto à socialização e à dinâmica da sala de aula, as respostas foram as seguintes: 03 (três) docentes perceberam que houve impacto de forma significativa; 01 (um) percebeu que houve impacto de forma moderada e 03 (três) referiram que não houve impacto significativo. Nota-se que a maioria dos professores observou que as desigualdades socioeconômicas tiveram algum impacto na dinâmica de sala de aula e nas relações sociais dos alunos (04 respostas). Mas, ocorre aqui, uma certa divisão de opiniões sobre o quanto a questão socioeconômica afetou a forma de se relacionar dos alunos, o que aponta que outras questões não abrangidas pela pergunta podem ter interferido na socialização (questões de saúde mental na pandemia, tempo passado em isolamento, motivação e cultura familiar podem ser exemplo de algumas).

No décimo primeiro questionamento (“Você acredita que as marcas de desigualdade social percebidas nos alunos durante o ensino remoto podem afetar seu desenvolvimento acadêmico e pessoal no longo prazo?”), os professores do ETESED assim responderam: 05 (cinco) acreditam que talvez, dependendo das circunstâncias; 01 (um) acredita que não, que não haverá um impacto mais duradouro e 01 (um) que sim, com certeza. Assim, percebe-se que para 06 (seis) docentes, as desigualdades sociais percebidas no ERE afetarão o desenvolvimento acadêmico dos alunos em alguma medida, o que vai ao encontro das respostas da pergunta quatro. Nesse ponto, Andressa Pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em entrevista para o artigo de Stevanim, refere que “a realidade (...) aponta para um cenário de discriminações e de aprofundamento das desigualdades sociais, educacionais e regionais, como resultado das políticas emergenciais adotadas na educação.”¹³⁵

No décimo segundo questionamento (“A escola ofereceu suporte ou sugeriu propostas específicas para ajudar os alunos que enfrentaram dificuldades

¹³⁵ STEVANIM, Luiz Felipe. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. RADIS: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%C3%A3oNadaRemota.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 15.

socioeconômicas durante a fase de transição do Ensino Remoto para o Ensino Presencial?”), 03 (três) professores disseram que houve suporte da ETESED; 02 (dois) disseram que não houve e 02 (dois) optaram por responder “não sei/não respondeu”. Percebe-se aqui que, na percepção de muitos docentes, a escola pesquisada ofereceu algum tipo de apoio para ajudar os alunos com dificuldades socioeconômicas nesse período de transição. Tendo em vista as respostas em outras alternativas, possivelmente esse apoio não chegou ao conhecimento de todos ou foi direcionado a determinadas turmas ou áreas de ensino da escola.

No décimo terceiro questionamento (“Você acredita que a escola poderia ter melhorado a abordagem pedagógica a fim de atender às necessidades de alunos vulneráveis socioeconomicamente que passaram por situações que evidenciaram essas desigualdades durante o ensino remoto e presencial?”), com relação à abordagem pedagógica da escola, foi assim respondido: os professores demonstraram que a escola não poderia ter melhorado a abordagem pedagógica em 04 (quatro) respostas; já 01 (um) acredita que poderia ter melhorado ao fornecer recursos adicionais de aprendizagem; 01 (um) acredita que poderia ter melhorado ao desenvolver programas de acolhimento e suporte socioemocional; e 01 (um) que poderia melhorar se investissem em infraestrutura tecnológica e acesso à internet. Portanto, a maioria dos docentes entendeu que não havia possibilidade de a ETESED ter melhorado a abordagem pedagógica durante o ERE enquanto que 03 (três) entenderam que poderia haver algum tipo de melhora, mas considerando-se vários motivos diferentes.

Além da escola, tem-se que levar em consideração a atuação de suas mantenedoras, aqui abrangidas no termo “órgãos oficiais”, que seriam o Governo do Estado e a Secretaria de Educação. Nesse ponto, na pergunta de número quatorze (“Você considera ter tido suporte adequado da escola ou dos órgãos oficiais competentes durante o período de transição do ensino remoto para o presencial?”), obteve as seguintes respostas quanto ao suporte recebido pelos docentes: 03 (três) responderam que não, o suporte foi insuficiente; 02 (dois) responderam que sim, o suporte foi adequado; 01 (um) respondeu que o suporte foi parcialmente adequado; 01 (um) respondeu “não sei/não respondeu”. Apenas um pequeno número (dois) dos docentes considerou o suporte de escola e órgãos oficiais adequado ao passo que quatro (suporte inadequado ou adequado apenas em parte) perceberam o apoio inadequado em alguma medida. Mais uma vez, a exemplo do exposto na

pergunta sete, o suporte dos órgãos oficiais parece deficitário em questões que envolveram dificuldades com o ERE (dessa vez, na transição para o presencial).

É necessário também refletir os desafios enfrentados pelas instituições de ensino durante a pandemia e que dificuldades foram por elas enfrentadas nesse contexto. Assim, constou no décimo quinto questionamento: “Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pela sua escola para combater as desigualdades sociais entre os alunos no contexto da pandemia da COVID-19? (Marque todas as opções que se aplicam)”. As seguintes respostas, dentre as alternativas propostas, foram recebidas: “dificuldade em envolver os pais ou responsáveis” (06 respostas); “falta de treinamento adequado para lidar com estas questões” (05 respostas); “falta de recursos financeiros” (04 respostas); “falta de apoio dos órgãos oficiais” (04 respostas); “falta de recursos materiais” (03 respostas); “outro” (01 resposta), em resposta aberta que considerou que “a questão vai muito além da escola e do que podemos fazer. É uma questão estrutural.”. Aqui se percebe que questões sociais pré-existentes (como o não envolvimento de pais e responsáveis na educação e, mais uma vez, a falta de treinamento adequado somada à falta de apoio dos órgãos oficiais e à falta de recursos financeiros e materiais, também responsabilidade desses órgãos) foram apontadas como os principais desafios para a redução da desigualdade social entre os alunos durante a pandemia. A resposta aberta também vai nesse sentido, ao demonstrar a inaptidão da escola para lidar com a situação estrutural e a dependência de outras fontes empenhadas em mudar tal realidade (pais, outras instituições, governo, por exemplo).

O cenário da educação brasileira na pandemia é de “uma crise dentro da crise”, na avaliação de Andressa Pellanda, coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Segundo ela, as desigualdades estruturais “emergiram à superfície nesse momento de pandemia”. “As políticas adotadas para a educação, como a implantação de educação remota mediada por tecnologias, foram pensadas de forma alheia a essa desigualdade, sem trazer caminhos de solução dos problemas estruturais.”, avalia.¹³⁶

Ainda quanto às desigualdades sociais entre alunos durante a pandemia, foi feito o décimo sexto questionamento (“Você acredita que ter passado pela experiência da pandemia de COVID-19 mudou a forma como você percebe as

¹³⁶ STEVANIM, Luiz Felipe. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. RADIS: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%C3%A3oNadaRemota.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2023. p. 14.

desigualdades sociais entre os alunos?”). A percepção dos professores do ETESED foi a seguinte: 04 (quatro) responderam que sim, de forma significativa; 02 (dois) que sim, em certa medida e 01 (um) que não, não houve mudança na percepção. Assim, 06 (seis) docentes notaram que a experiência da pandemia alterou, em alguma medida, a forma como percebem as desigualdades sociais em seus alunos.

Esse ponto é importante, pois retoma-se o contexto da educação dialógica de Freire. Somente aproximando-se das massas populares e conhecendo verdadeiramente sua realidade e visão de mundo, em constante diálogo com essas, é que se viabiliza a verdadeira transformação e criação do conhecimento e da educação libertadora.¹³⁷

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.¹³⁸

Ainda quanto à questão de desigualdades sociais notadas entre os alunos e o papel do professor, foi feita, na décima sétima pergunta, o seguinte questionamento: “Você recebeu apoio, orientação ou capacitação para lidar com questões de equidade e desigualdade social em sala de aula quando do retorno ao modelo presencial?”. Nenhum professor respondeu que recebeu, enquanto 05 (cinco) responderam que “não” receberam e 02 (dois) responderam “não sei/não respondeu”. Isto é, o déficit de orientações e capacitações para lidar com tais questões é grande. Caso se busque uma educação nas premissas de Freire, essa evidentemente fica prejudicada devido à ausência de orientações e treinamentos para lidar com questões de desigualdade social percebidas após o retorno presencial. Fica o questionamento, ainda, de até que ponto o docente possuiria esse papel social de remediar as mazelas encontradas no espaço escolar e se esse é realmente seu papel já que, em situações percebidas como essa (que se apresentam diariamente), eles não possuem orientação, capacitação e apoio estatal.

¹³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2023. p. 55.

¹³⁸ Ibidem.

A resposta da questão a seguir traz exatamente essa percepção dos docentes sobre como são experienciadas essas responsabilidades que muitas vezes são dadas ao professor, com um papel de mitigador das diferenças sociais observadas entre os alunos. No décimo oitavo questionamento (“Você acredita que é responsabilidade da escola e dos professores buscarem a redução das desigualdades sociais que afetam os alunos”), as respostas foram as seguintes: 04 (quatro) para “não, não é responsabilidade da escola e dos professores”; 02 (duas) para “não sei/não respondeu” e 01 (uma) para “sim, mas não é a única responsabilidade”. O número daqueles que não consideram uma responsabilidade, somado àqueles que não souberam responder, aponta para 05 (cinco) professores que não possuem tal percepção de que esta seria uma responsabilidade de docentes e escola. A percepção da maioria dos professores aqui se alinha à teoria de reprodução de desigualdades de Bourdieu, da qual serão feitos apontamentos no item seguinte deste trabalho.

A última questão fechada do questionário, número dezenove, é um apanhado dessas sensações vivenciadas pelos docentes e que, dentro das possibilidades apresentadas, pretendem, minimamente, mitigar as desigualdades econômicas dos alunos (“Quais estratégias ou ações você acredita que poderiam ser implementadas para reduzir as desigualdades sociais entre os alunos no contexto educacional? (Marque todas as opções que se aplicam)”. Dentre as alternativas apresentadas, as respostas foram as seguintes: “maior investimento em recursos educacionais” (06 respostas); “programas de bolsas ou auxílios financeiros” (05 respostas); “apoio psicossocial para os alunos” (05 respostas); “maior investimento em formação para professores e trabalhadores da educação” (04 respostas); e “parcerias com instituições e empresas para oferecer oportunidades extras aos alunos” (03 respostas). Os resultados refletem possíveis necessidades que demandam, em grande parte, apoio externo à escola, demonstrando que as desigualdades notadas no contexto educacional são reflexo daquelas existentes no contexto “extramuros”.

O questionário foi finalizado com uma questão aberta (questão vinte), não-obrigatória, na qual foram recebidas 3 (três) respostas, relativa ao contexto do retorno presencial (“Existe alguma outra questão, observação ou sugestão que você gostaria de compartilhar sobre suas experiências na transição do ensino remoto para o presencial em relação às marcas de desigualdade social percebidas em seus alunos?”). As respostas foram abrangentes.

Uma referiu que “os alunos, e as famílias, estão no limite em relação à recursos financeiros para manter o estudante na escola”, apontando dificuldades materiais. Outra apontou a postura dos alunos no retorno e a necessidade que tinham de socialização: “os alunos voltaram extremamente eufóricos, foi difícil lidar com eles no começo”. A última foi mais completa ao afirmar que os docentes perceberam “uma defasagem dos estudantes em relação aos conteúdos que deveriam ter sido aprendidos” durante a pandemia, bem como “uma dificuldade de socialização, talvez mais conflitos presentes, mais isolamento”. E, ainda, com relação à redução das desigualdades e ao papel docente, a percepção de que podem “contribuir dando uma educação de qualidade e buscando garantir que tenham uma boa colocação profissional”, visto que não poderiam “ajudar a reduzir a desigualdade de outra maneira, como professores e escola.”. Aqui também há um alinhamento à teoria de reprodução de desigualdades no contexto escolar de Pierre Bourdieu.

Essas foram as vinte questões apresentadas aos professores da Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles.

3.2 REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES DENTRO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DE BOURDIEU

Feita a contextualização dos principais fatos que envolveram a pandemia de Covid-19 e, após a aplicação do questionário na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, percebeu-se que, na percepção dos professores que responderam a pesquisa, houve um agravamento das condições de desigualdade existentes entre seus alunos. O processo de aprendizagem desses também restou prejudicado.

Assim, verificando-se tais situações, surge o questionamento: a escola reproduz as desigualdades sociais? Como o contexto da pandemia se relaciona com isso?

Quando pensamos na escola, a idealização trazida pelo senso comum (e até mesmo pelas Ciências Sociais) até meados do século XX, é de um cenário otimista, pois a sala de aula sempre foi vista como um nivelador de oportunidades. O papel dado à escolarização é tido como central para conquistar a superação da insuficiência econômica, das demais mazelas sociais e privilégios, assim, resultando

na impressão da construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna.¹³⁹ Havia, expressamente, a visão de uma escola neutra. Ocorre que ela não é. É política e, “a qualidade de ser política, [é] inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação.”¹⁴⁰

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados.¹⁴¹

Nas palavras de Lima (2017)¹⁴², “escola neutra” seria uma contradição. Isso porque “foi socialmente e historicamente construída para não ser neutra, para fazer educação” e essa “é sempre a favor de alguma coisa, contra alguma coisa”. Para o professor, se ela se afirma ou é apresentada como neutra, seria então, profundamente ideológica, ao buscar esconder sua opção política.

As críticas feitas por Bourdieu e Passeron quanto à forma de enxergar e pensar o ensino partem da crítica à visão tradicional da escola como uma instituição neutra, democrática e que seria capaz de distribuir uma cultura universal e racional. Tais instituições, em verdade, seriam um dos principais mecanismos pelos quais o sistema de legitimação e reprodução de desigualdades seria mantido.¹⁴³

Mas e porque a escola reproduziria as desigualdades sociais? Será apresentada uma breve contextualização dos ensinamentos do autor para que se possa visualizar o que ocorre nesse sentido.

O primeiro conceito a ser apresentado é o de “ator” como sendo um indivíduo não completamente consciente ou autônomo (contrariando a concepção tradicional de sujeito isolado consciente de suas ações e, da mesma forma, de sujeito passivo à mercê de fatores externos), mas que interage influenciando e que é, também, fortemente influenciado pelo meio em que está inserido.

¹³⁹ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 12-15.

¹⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2023. p. 56.

¹⁴¹ Ibidem, p. 57.

¹⁴² LIMA, Licínio. ‘Escola neutra é mais ideológica do que a outra’, diz professor. [Entrevista concedida a] GOMES, Luís Eduardo. **Sul21**. Publicada por Rede Brasil Atual. 17 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/escola-neutra-e-mais-ideologica-do-que-a-outra-diz-professor/>> Acesso em 24 ago. 2023.

¹⁴³ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 14-15.

O que se entende é que cada indivíduo é fortemente influenciado pela bagagem socialmente “herdada”. Isto é, há uma determinação preexistente à ação do indivíduo que o orienta e que é posta em uma estrutura (social), indicando categorias de classificação que serão consideradas e usadas pelo agente em suas escolhas em determinado contexto. Ao agir, as próximas ações estarão também orientadas por essa escolha e pelo que está posto pela estrutura já existente.

As estruturas sociais são diferentes do indivíduo, influenciam em suas ações e por eles são influenciadas, em uma relação dialética. Os indivíduos, através da história, constroem tais estruturas e as incorporam, passando por elas a serem influenciados.

Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados.¹⁴⁴

O *habitus* seria(m), então, os meios que atuam na equalização e mediação (relação dialética) entre o agente e a estrutura social, entre as dimensões subjetiva (prática) e objetiva (estrutura) do mundo social. Seria um sistema

(...) de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam ‘predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações’ (1983a, p.61).¹⁴⁵

O *habitus*, capacidade que temos de incorporar os ditames da estrutura social e de entendê-la e segui-la, estão ligados às relações sociais (socialização), ou seja, ao processo histórico da trajetória de socialização de um indivíduo, que faz com que internalize de forma inconsciente condutas e hábitos sociais (como consumo, modos de fala e de agir, gostos, gestos, valores, normas, princípios, etc) dentro dos campos em que se insere. O *habitus* gera, orienta e determina os objetivos e ações, estruturando (criando/mantendo/reproduzindo) uma estrutura, ao mesmo tempo que compõe a estrutura já posta. Seria “fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito.”¹⁴⁶

¹⁴⁴ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 33.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 27.

¹⁴⁶ Ibidem, p. 28.

Como exemplo de *habitus*, pode-se citar o que se incorporou e entende pelo funcionamento de uma igreja (com suas formas de organização, tipos de música, ritos e regras a serem seguidas, contando com uma figura de dominação como um padre ou pastor), da família (com seu funcionamento e organização próprios, regras de convivência, figura de dominação normalmente paterna) e da escola (com suas regras, formas de ensino, organização e avaliação, uso de uniforme, horários, meritocracia, existência de uma figura de dominação como um professor). O *habitus*, portanto, pode ser percebido como uma forma de materialização, no mundo físico, do comportamento e estruturas sociais.

Tal materialização ocorre no chamado “campo”, o espaço em que está presente o *habitus*, onde a estrutura está estabelecida e onde ocorre a relação dialética. Um campo é um espaço de disputas em torno de interesses específicos, em devem ser conhecidas as regras do jogo existentes, onde há debate, diálogo, contradição, em busca de posições sociais.

O conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. (...) No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos.¹⁴⁷

É um espaço social onde se manifestam as relações de poder. A estrutura de um campo está pautada numa desigualdade de distribuição de um capital social (poder), o que leva à existência de dominantes (aqueles com mais capital) e dominados (aqueles com menos capital). A busca nos espaços de embate é pelo seu acúmulo para que se tente realocar posições sociais, o que só ocorre se as condições de posição no campo assim permitirem. No campo é onde o indivíduo atua na sociedade (como exemplos temos o campo jurídico, o político, o literário, o educacional, etc).

As desigualdades se manifestam no campo, por meio das diferentes formas de acúmulo e distribuição de capital (poder) pelos indivíduos. O capital, presente no *habitus* de cada indivíduo, pode ser considerado como um conjunto de condições que culminam no poder de mobilidade e de reprodução social, podendo apresentar-se de diversas formas e moldando as oportunidades e trajetórias dos indivíduos na

¹⁴⁷ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 36.

sociedade. O autor elenca quatro formas principais de capital¹⁴⁸: econômico (recursos materiais e financeiros, poder aquisitivo), cultural (bagagem cultural que traduz a singularidade do indivíduo, o que ele tem incorporado e adquirido para si e que o individualiza como, por exemplo, educação, acesso a serviços, boa relação com a família, conhecimento, habilidades e competências culturalmente valorizados, etc), social (conexões e relações sociais influentes, “networking”) e simbólico (remete à honra, status, prestígio, ritos, etiquetas, privilégios, símbolos e posições sociais específicas).

Esses capitais são poderes invisíveis. Agem com a cumplicidade dos que os possuem e recebem (a sociedade faz e aceita as distinções). Os poderes são arbitrários e determinados, pois são impostos a nós coercitivamente (pelos dominantes) e aceitos (pelos dominados), em geral, sem percepção e questionamento (exemplo: não se escolhe conscientemente as regras de vestimenta de um local, nem as regras de estudo, de escolhas pedagógicas e de funcionamento de uma escola).

A compreensão desses tipos de capital e de como eles se acumulam, muitas vezes interconectados, é crucial para entender como a desigualdade social é reproduzida. Aqueles com mais capital econômico, social e cultural têm vantagens significativas em várias esferas da vida, incluindo na educação.

Essa estrutura complexa de recursos e disposições molda o comportamento, as aspirações, as limitações e os resultados de cada indivíduo, evidenciando as complexas interações entre o contexto social e a subjetividade pessoal. Isso pode ser verificado pelos números trazidos nas pesquisas e no questionário presentes neste trabalho, que demonstram, em geral, que alunos vulneráveis (em diversos sentidos: material, social, cultural) acabam por sofrer as maiores consequências no aprendizado a partir do ERE.

Não é costume perceber a atuação dos poderes (capital) na ação dos indivíduos como forma de ditar determinados comportamentos (forma de dominação), pois esses são naturalizados como condutas e hábitos e podem ser descritos como “invisíveis”. Tanto que o autor considera que “as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe

¹⁴⁸ Bourdieu *apud* HERMANO, Roberto Thiry-Cherques. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. Fundação Getúlio Vargas, Ebape, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?lang=pt#>> Acesso em: 24 ago. 2023.

mesmo quando não possuem consciência disso”.¹⁴⁹ Assim, figuras como o padre/pastor, o pai e o professor, acabam por contribuir para a manutenção e a co-criação do “status quo”, pela manifestação de um poder simbólico (em uma violência simbólica), sem que isso seja percebido, em geral, pelos atores dos locais citados anteriormente (igreja, família, escola).

Tal poder coercitivo não físico (mas, isto sim, de ordem moral, emocional, psicológica), faz com que os indivíduos (os dominados) pensem e tenham as mesmas visões de mundo de outros indivíduos que ditam as regras (os dominantes). Por meio de uma violência simbólica (como as ações das figuras de dominação referidas ou, em outros exemplos, de um chefe no local de trabalho ou de um político que governa o Estado), visa-se a adequação à determinada cultura, à determinada maneira de agir em um contexto. Aí percebe-se o chamado “arbitrário cultural” ou “arbitrário cultural dominante”, que “é marcado pela aceitação e legitimidade social das classificações definidas por grupos dominantes”.¹⁵⁰

Tal violência simbólica (ou cultural), exercida pelos mais diversos atores (e não apenas por figuras principais de dominação), produz e reproduz continuamente crenças sociais que levam os indivíduos a se posicionarem no espaço social a partir de critérios/padrões legitimados pelo e no discurso dominante.¹⁵¹ Assim, família e escola tendem a ser conservadoras e reprodutoras da realidade, pois são espaços classificatórios e segregadores dos indivíduos de acordo com o capital que possuem, permeados por violências corpóreas, psíquicas, morais, etc.

A escola e seus atores, por exemplo, além de incorporarem e produzirem um discurso ultrapassado de neutralidade e “não ideológico”, seguem uma agenda determinada por quem domina, isto é, são reguladas e normatizadas pelo Estado, que serve, por sua vez, à dominância dos que mais possuem capital (em suas variadas formas).

¹⁴⁹ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 29.

¹⁵⁰ Bourdieu e Passeron (2013) *apud* BODART, Cristiano das Neves. **O Que é Arbitrário Cultural?** [s.d.] Conceitos e Categorias Fundamentais do Ensino de Sociologia – volume 1. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2021/01/Sociologia1-pa%CC%81ginas-15-18.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2023. p. 26.

¹⁵¹ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Ibidem*, p. 38.

Na educação, isso significa que as escolas são reformadas através da legislação, são reformadas de cima para baixo, do MEC, ou da Prefeitura, ou dos Estados para as escolas, e de fora para dentro, o que significa que, na maioria das vezes, são mudanças mal recebidas pelos atores escolares porque desprezam a sua experiência, desprezam a sua capacidade de crítica da realidade, desprezam o seu cotidiano e, no fundo, apelam a que professores e alunos se adaptem a essa reforma exógena, hierarquicamente produzida.¹⁵²

Isso se percebe, por exemplo e de forma concreta, em normas referentes ao funcionamento do ERE e, ainda, em questões trazidas no questionário aplicado neste trabalho, em que professores da escola pesquisada entenderam como insuficientes (ou inexistentes) ações do Governo do Estado do Rio Grande do Sul no sentido de enfrentar desigualdades exacerbadas pela pandemia e percebidas já desde o início do Ensino Remoto Emergencial. Ainda, quando nota-se prejuízo no aprendizado de muitos, aliado (e talvez como consequência) à ausência de questões materiais de alunos em situação mais vulnerável.

O “status quo”, conforme agenda pré-estabelecida para o ensino, restou mantido. E em diversas outras situações mais, quando se pensa a educação de maneira verticalizada baseada em um ponto de vista de mercado com simples “transmissão de conteúdos”, ou, por exemplo, ao se punir com reprovação um aluno que possui dificuldades de locomoção e acaba por faltar muitas aulas, quando se perpetuam violências de gênero e cor, ou quando se considera que todos poderão ingressar no ensino superior e esse é o discurso aceito e reproduzido.

A escola, como espaço reprodutor dos valores dominantes, contribui para a disseminação da cultura dominante (pelo arbitrário cultural), na medida em que coloca indivíduos em posições diferentes, separando e segregando aqueles com menor capital, especialmente econômico e cultural (fala e escrita errada, menor acesso à tecnologias e livros, pouco apoio familiar, por exemplo). Esses acabam por ter o ensino prejudicado (como apontado na percepção dos professores que responderam o questionário deste trabalho), pois ficam marginalizados e excluídos, enquanto são privilegiados aqueles que possuem um maior capital cultural em convergência com as ideias dominantes.

Até porque quem possui um capital cultural mais amplo possui uma vantagem ao tomar decisões sobre sua trajetória educacional e profissional, já que

¹⁵² LIMA, Licínio. ‘Escola neutra é mais ideológica do que a outra’, diz professor. [Entrevista concedida a] GOMES, Luís Eduardo. **Sul21**. Publicada por Rede Brasil Atual. 17 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/escola-neutra-e-mais-ideologica-do-que-a-outra-diz-professor/>> Acesso em 24 ago. 2023.

estão equipados para fazerem escolhas de futuro mais estratégicas. O que evidencia, ainda mais, a complexidade do capital cultural como um elemento que abrange além do conhecimento geral de normas e funcionamento (da escola e das instituições, por exemplo), mas também o entendimento das estruturas e dinâmicas sociais que moldam as oportunidades educacionais e as desigualdades resultantes. Dentro do capital cultural, ainda, pode-se apontar que o menor ou maior nível de apoio familiar que possuem os estudantes em suas trajetórias, evidencia desigualdades, o que também se pode perceber pelas respostas do questionário.

Vê-se, portanto, que a realidade observada no ambiente escolar pode ser inquietante: as desigualdades que permeiam o contexto da sala de aula, podem ser, por muitas vezes, silenciosas e não percebidas, mas ainda assim, persistentes. Antes, talvez, mais restritas aos observadores mais próximos do contexto educacional, mas, hoje e, com um cenário agravado a partir da crise global desencadeada pela pandemia de Covid-19, mais explícitas como se pôde verificar nos dados trazidos neste trabalho.

Não levando em consideração os desequilíbrios já existentes na diversidade de seus alunos, a escola produz, ainda hoje (com a disponibilidade de diversas tecnologias e conexões em redes) e num cenário delicado após uma pandemia, um ensino “igualitário” e vertical, baseado nas ideias dominantes¹⁵³, direcionado a todos de maneira indistinta. Ao perceber-se que, alunos possuem capitais diversos, especialmente os culturais, mesmo que dentro da mesma classe social ou grupo, nota-se que a “educação universal”, “niveladora”, não satisfaz efetivamente o que se busca na educação para cada um deles.

A escola vai ter que mudar. Não pode continuar muito mais tempo como é. É claríssimo. Na verdade, para nós, educadores e pedagogos, no plano das ideias, no plano teórico, não é difícil fazer isso. É difícil fazer no plano das práticas, porque as políticas e os interesses da classe dominante, de certa forma, impedem a construção de um novo modelo de escola.¹⁵⁴

A escola, como reprodutora das desigualdades sociais, mantém seu caráter marcado por classes, presentes, por exemplo, em suas formas de avaliação, nas

¹⁵³ CASTELLS, Manuel. Fronteiras do Pensamento. **Manuel Castells - A obsolescência da educação.** Youtube, 07 abr. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/eb0cNrE3I5g?si=uTIWBrLMyxEmUxsY>> Acesso em: 22 ago. 2023.

¹⁵⁴ LIMA, Licínio. ‘Escola neutra é mais ideológica do que a outra’, diz professor. [Entrevista concedida a] GOMES, Luís Eduardo. **Sul21.** Publicada por Rede Brasil Atual. 17 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/escola-neutra-e-mais-ideologica-do-que-a-outra-diz-professor/>> Acesso em 24 ago. 2023.

dinâmicas pedagógicas e nos resultados obtidos sobre os trajetos sociais e profissionais dos egressos. Isso porque o arbitrário cultural dominante, (isto é, a imposição da aceitação como legítima da cultura dominante) no ambiente escolar, reproduz as desigualdades sociais existentes e fomenta a aceitação de uma “cultura universal” tida como a correta. Como exemplo: “tirar a melhor nota na avaliação”, “falar bem e conforme a língua culta”, “atrair-se pelas artes”, “estar preparado para o trabalho”, etc). Não há neutralidade.¹⁵⁵

Tal disposição (e percepção) lança luz e chama atenção sobre a análise da educação e das desigualdades, oportunizando uma lente crítica para examinar como as estruturas sociais e culturais são centrais na influência dos processos educacionais e na reprodução e manutenção das desigualdades e da cultura dominante legitimada ao longo do tempo.

¹⁵⁵ NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 94.

CONCLUSÃO

Os desafios enfrentados pelo Brasil frente a um cenário de pandemia foram inúmeros. O contexto excepcional de enfrentamento a um vírus desconhecido, que rapidamente se espalhou pelo planeta, exigiu das autoridades uma pronta resposta.

No campo educacional, tal resposta veio com a suspensão imediata das aulas por volta de março de 2020 e a adoção, logo após, de um modelo de ensino remoto e emergencial. A medida obrigou os atores escolares a adaptarem-se de maneira abrupta com fins de evitar a paralisação total do ensino. Na modalidade remota adotada, aulas e tarefas (e outras atividades de ensino), foram, em princípio, ministradas por meio da utilização de tecnologias (especialmente a internet) como um instrumento substitutivo da ausência física em sala de aula. Ocorre que, por se tratar de modelo diferente da chamada “Educação à Distância”, posto em prática sem maiores planejamentos e estruturação prévios (até pela urgência e excepcionalidade do cenário da época), acabou por receber diversas críticas ao trazer à luz (e, em certos contextos, acentuar) desigualdades sociais pré-existentes entre os alunos, conforme diversas pesquisas trazidas neste trabalho.

Dentre elas, além do planejamento deficitário e da falta de estruturação, pode-se apontar a falta de escuta dos atores envolvidos no processo educacional na implantação, de preparo dos docentes para o uso das ferramentas necessárias, a confusão entre ambientes escolar e doméstico, a exaustão docente, a redução do diálogo e da interação dos atores, a falta de socialização e isolamento dos alunos, o acúmulo de outras responsabilidades com os estudos, a falta de acesso a recursos materiais e tecnológicos (como equipamentos e internet), a não cooperação das famílias, a redução da carga horária diária de estudo, questões de insegurança alimentar e nutricional, problemas aumentados de saúde mental e prejuízos no aprendizado.

Muito do que se desenhava desde o início da adoção do ERE também pôde ser percebido na Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, onde foi realizado um estudo de caso com a aplicação um questionário que trazia perguntas relativas à percepção dos professores da escola quanto algumas questões relativas às desigualdades notadas (ou não) entre seus alunos no contexto envolvendo o início da pandemia e do ERE e a transição para o retorno presencial do ensino.

Diversas problemáticas relativas a questões de desigualdade, especialmente envolvendo alunos de baixa renda foram percebidas.

Alguns apontamentos importantes extraídos pela análise das respostas foram: limitação de acesso dos alunos à tecnologias, prejuízos ao aprendizado, menor engajamento nas aulas, ausência de treinamentos/orientações e suporte de órgãos oficiais aos professores, desenvolvimento acadêmico dos alunos possivelmente prejudicado, dinâmica da sala de aula afetada em alguma medida pelas desigualdades socioeconômicas dos alunos, alteração, em alguma medida, na forma dos professores perceberem as desigualdades sociais em seus alunos a partir da experiência da pandemia, a crença de que não seria uma responsabilidade da escola e dos professores buscarem a redução das desigualdades sociais que afetam os alunos e a manifestação aberta de que professores e escola não poderiam “ajudar a reduzir a desigualdade de outra maneira” a não ser fornecendo educação de qualidade e buscando garantir que os alunos tivessem boa colocação profissional. Essas respostas (alinhadas às demais questões elencadas no questionário) evidenciam, em especial, a teoria de reprodução de desigualdades de Pierre Bourdieu.

Sobre essa teoria, foram tecidos, no último segmento deste trabalho, diversos apontamentos, trazendo conceitos elaborados pelo autor como *habitus*, “campo”, “capital” e suas espécies (econômico, social, cultural e simbólico) e “arbitrário cultural”. Feita a consideração de que a escola não pode ser neutra e sua aparente neutralidade somente traduz uma ideologia de reprodução do “status quo”, pôde-se perceber que a instituição de ensino perpetua e reproduz a cultura dominante, isto é, aquela imposta pelo arbitrário cultural e compreendida como legítima na relação dialética mediada pelo *habitus*, entre o indivíduo e o campo. Isso porque, ao operacionalizar uma educação vertical e hierarquizada, da mesma forma, considera as diferenças no acúmulo do capital (em todas as suas formas, mas, em especial, o cultural) para segregar e excluir indivíduos não possuidores de uma “cultura universal” considerada legítima.

REFERÊNCIAS

ACOMPANHAMENTO Vacinal. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Saúde**. 17 ago. 2023. Disponível em: <<https://vacina.saude.rs.gov.br/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

BARBOSA, Fabiana Carla Gomes; CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Distrito Federal. 13 ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>> Acesso em: 20 ago. 2023.

BARIFOUSE, Rafael. Coronavírus: por que governo brasileiro decretou emergência mesmo sem caso confirmado no país. **BBC News Brasil**. 03 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51365332>>. Acesso em 15 ago. 2023.

BEHAR, Patricia A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2013. E-book. ISBN 9788565848480. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848480/>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BEHAR, Patricia A; et al. **Recomendação pedagógica em educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2019. E-book. ISBN 9788584291588. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291588/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. [s.d.] Disponível em: <https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_0154.pdf> Acesso em: 18 ago. 2023.

BIERNATH, André. 3 anos de pandemia de covid-19: o que esperar da doença daqui em diante no Brasil. **BBC News Brasil**. 11 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cql78kyj3k3o>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BODART, Cristiano das Neves. **O Que é Arbitrário Cultural?** [s.d.] Conceitos e Categorias Fundamentais do Ensino de Sociologia – volume 1. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2021/01/Sociologia1-pa%CC%81ginas-15-18.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2023.

BONFIM, Cláudia Ramos de Souza; HERMIDA, Jorge Fernando. **A Educação à Distância: História, Concepções e Perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.166–181, ago 2006 ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf> Acesso em 23 ago. 2023.

BORBA, Marcelo de C.; MALHEIROS, Ana Paula dos S.; ZULATTO, Rúbia Barcelos A. **Educação a Distância online**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2020. E-book.

ISBN 9786586040760. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586040760/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

Brasil poderia ter sido primeiro do mundo a vacinar, afirma Dimas Covas à CPI. **Brasil. Senado Federal. Agência Senado**. 27 maio 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi>>. Acesso em 15 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Coronavírus Brasil**. Painel Coronavírus. 16 ago. 2023. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em 16 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm> Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm> Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 14.218 de 13 de outubro de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14218.htm> Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm> Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 05/2020, de 28 de abril de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf> Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.030, de 01 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>> Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.038, de 07 de dezembro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>> Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 320, de 04 de maio de 2022**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-320-de-4-de-maio-de-2022-397588854>> Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância**. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 22 ago. 2023.

CÂMARA aprova MP que desobriga escolas de cumprir quantidade mínima de dias letivos. **Brasil. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias**. 07 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/674279-CAMARA-APROVA-MP-QUE-DESOBRIGA-ESCOLAS-DE-CUMPRIR-QUANTIDADE-MINIMA-DE-DIAS-LETIVOS>> Acesso em: 19 ago. 2023.

CASOS de coronavírus pelo mundo. **Gazeta do Povo**. [s.d.] Disponível em: <<https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/casos-no-mundo/>>. Acesso em 16 ago. 2023.

CASTELLS, Manuel. Fronteiras do Pensamento. **Manuel Castells - A obsolescência da educação**. Youtube, 07 abr. 2014. Disponível em: <<https://youtu.be/eb0cNrE3I5g?si=uTIWBrLMyxEmUxsY>> Acesso em: 22 ago. 2023.

CASTELLS, Manuel. Fronteiras do Pensamento. **Manuel Castells - Escola e internet: o mundo da aprendizagem dos jovens**. Youtube, 12 jan. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/J4UUM2E_yFo?si=hbe49HC__Cb9O2IZ> Acesso em: 22 ago. 2023.

CERIGATTO, Mariana P.; MACHADO, Viviane G.; OLIVEIRA, Édison T.; et al. **Introdução à educação a distância**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595026209. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595026209/>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CORONAVÍRUS (COVID-19) Deaths. **Our World in Data**. 16 ago. 2023. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/covid-deaths>>. Acesso em 16 ago. 2023.

CORONAVÍRUS (COVID-19). **Estado do Rio Grande do Sul. Atenção Básica RS**. 30 maio 2022. Disponível em: <<https://atencaobasica.saude.rs.gov.br/coronavirus-covid-19>>. Acesso em 16 ago. 2023.

CORONAVÍRUS: Brasil confirma primeiro caso da doença. **Brasil. Ministério da Saúde. UNA-SUS**. 27 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

COVID-19 suspende aulas de 99,3% das escolas de educação básica. **EBC. Agência Brasil.** 03 dez. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-12/covid-19-suspende-aulas-de-993-das-escolas-de-educacao-basica>> Acesso em 15 ago. 2023.

COVID-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF. **UNICEF.** 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-porcento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>> Acesso em: 15 ago. 2023.

CPERS critica retorno obrigatório das aulas presenciais no RS anunciado por Eduardo Leite. **Brasil de Fato.** 28 out. 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/10/28/cpers-critica-retorno-obrigatorio-das-aulas-presenciais-no-rs-anunciado-por-eduardo-leite>> Acesso em 19 ago. 2023.

CPERS Sindicato alerta para a falta de condições para o retorno das aulas presenciais no RS. **Brasil de Fato.** 07 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/02/07/cpers-sindicato-alerta-para-a-falta-de-condicoes-para-o-retorno-das-aulas-presenciais-no-rs>> Acesso em 19 ago. 2023.

CRISTALDO, Heloisa; MELO, Karine. CPI da Pandemia aprova relatório final e pede 80 indiciamentos. **EBC. Agência Brasil.** 26 out. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-10/cpi-da-pandemia-aprova-relatorio-final-e-pede-80-indiciamentos>>. Acesso em 15 ago. 2023.

DISTANCIAMENTO Controlado: Modelo pioneiro e decisões baseadas em ciência. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Comunicação.** 17 ago. 2023. Disponível em: <<https://vacina.saude.rs.gov.br/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

ESTADO revoga decretos da pandemia de covid-19. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Comunicação.** 03 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.estado.rs.gov.br/estado-revoga-decretos-da-pandemia-de-covid-19/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 21 ago. 2023

GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19.** Prof.^a Dr.^a Maria Tarcisa Silva Bega. 2021. 115. Mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2021. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599038/2/UFPR_Lislaine%20Mara%](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599038/2/UFPR_Lislaine%20Mara%20O%20ensino%20remoto%20emergencial%20e%20o%20mal-estar%20docente%20uma%20an%C3%A1lise%20dos%20seus%20impactos%20sobre%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho%20dos%20professores%20de%20sociologia%20no%20estado%20do%20Paran%C3%A1%20diante%20da%20pandemia%20de%20Covid-19.pdf)

20da%20Silva%20Guimar%c3%a3es_Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf> Acesso em: 14 abr. 2023.

HERMANO, Roberto Thiry-Cherques. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática.** Fundação Getúlio Vargas, Ebape, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/?lang=pt#>> Acesso em: 24 ago. 2023.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS.** [s.d.] Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos.>> Acesso em: 15 ago. 2023.

IJIMA, M. H. W.; GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; ZANARDINI, I. M. S. **Banco Mundial: pandemia de Covid-19 e educação no Brasil.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022055, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667948. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667948>. Acesso em: 17 abr. 2023.

IMPACTOS da pandemia na educação no Brasil. **Brasil. Senado. DataSenado.** 10 fev. 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

INSTITUTO Federal de Minas Gerais. **Orientações e Parâmetros Técnico-pedagógicos de Educação à Distância do IFMG.** Belo Horizonte: IFMG, 2021. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/educacao-a-distancia-ead/ManualEaD_volume1.pdf> Acesso em: 18 ago. 2023.

JANARY, Junior. Entra em vigor lei que dispensa escolas de cumprir 200 dias letivos em 2020. **Brasil. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias.** 19 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/685523-ENTRA-EM-VIGOR-LEI-QUE-DISPENSA-ESCOLAS-DE-CUMPRIR-200-DIAS-LETIVOS-EM-2020>> Acesso em: 19 ago. 2023.

LIMA, Licínio. 'Escola neutra é mais ideológica do que a outra', diz professor. [Entrevista concedida a] GOMES, Luís Eduardo. **Sul21.** Publicada por Rede Brasil Atual. 17 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/escola-neutra-e-mais-ideologica-do-que-a-outra-diz-professor/>> Acesso em 24 ago. 2023.

LINHA do tempo mostra os principais fatos da pandemia no Brasil. **O Globo.** 25 fev. 2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/linha-do-tempo-mostra-os-principais-fatos-da-pandemia-no-brasil-24897725>>. Acesso em 15 ago. 2023.

LOCKMANN, Kamila; SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente.** Práxis Educativa,

Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/218250>> Acesso em: 14 abr. 2023.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação em Educação à Distância**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2012. E-book. ISBN 9788522112630. Disponível em: <<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522112630/>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MEC autoriza aulas remotas em escolas e universidades enquanto durar a pandemia. **G1**. 10 dez. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/10/mec-autoriza-aulas-remotas-entanto-durar-a-pandemia.ghtml>> Acesso em: 20 ago. 2023.

MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. **Brasil. Ministério da Educação**. 18 mar. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>> Acesso em: 15 ago. 2023.

MELO, Lívia Veleda de Sousa. **Formação de Tutores para Educação à Distância na UAB/UNB**. Universidade de Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.cead.unb.br/images/site/2cursos/extensao/LIVRO-_FORMAO_DE_TUTORES_V2.pdf> Acesso em 20 ago. 2023.

MINISTÉRIO da Saúde declara fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19. **Brasil. Ministério da Saúde**. 03 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19>>. Acesso em 15 ago. 2023.

MOTTA, Anaís. Mandetta, Teich, Pazuello e Queiroga: os 4 ministros da Saúde da pandemia. **UOL**. 15 mar. 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/mandetta-teich-pazuello-e-queiroga-os-4-ministros-da-saude-da-pandemia.htm>>. Acesso em 15 ago. 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOTA Técnica Ensino à Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da Covid-19. **Todos pela Educação**. Abr. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=> Acesso em: 16 ago. 2023.

NOTA técnica: Considerações sobre política de restrições e as atividades escolares. **Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz. Vice-Presidência de Ambiente Atenção e Promoção da Saúde**. Rio de Janeiro. 26 mar. 2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/documento/nota-tecnica-consideracoes-sobre-politica-de-restricoes-e-atividades-escolares>> Acesso em: 21 ago. 2023.

NOTIFICAÇÃO de 1ª morte por Covid-19 no RS completa 3 anos; veja situação atual da pandemia. **G1**. 24 mar. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/03/24/notificacao-de-1a-morte-por-covid-19-no-rs-completa-3-anos-veja-situacao-atual-da-pandemia.ghtml>>. Acesso em 16 ago. 2023.

NOVO Coronavírus (Covid-19): informações básicas. **Brasil. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde**. [s.d.] Disponível em: <<https://bvsmis.saude.gov.br/novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas/>>. Acesso em 16 ago. 2023.

OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS**. 30 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>>. Acesso em 16 ago. 2023.

OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **Brasil. Ministério da Saúde. UNA-SUS**. 09 maio 2023. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/oms-declara-fim-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-referente-a-covid-19>>. Acesso em 16 ago. 2023

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **Brasil. Ministério da Saúde. UNA-SUS**. 11 mar 2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PAINEL Coronavírus RS. **Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Saúde**. 16 ago. 2023. Disponível em: <<https://ti.saude.rs.gov.br/covid19/>>. Acesso em 17 ago. 2023.

PAIVA, Carlos Henrique Assunção. O copo meio cheio, meio vazio da política de Luiz Henrique Mandetta. **Fiocruz. Observatório História e Saúde**. 07 abr. 2020. Disponível em: <https://ohs.coc.fiocruz.br/posts_ohs/o-copo-meio-cheio-meio-vazio-da-politica-de-luiz-henrique-mandetta/#_ftn12>. Acesso em 15 ago. 2023.

PANDEMIA agravou desigualdades na área da educação, dizem especialistas. **Brasil. Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias**. 16 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/840316-PANDEMIA-AGRAVOU-DESIGUALDADES-NA-AREA-DA-EDUCACAO,-DIZEM-ESPECIALISTAS>>. Acesso em 17 abr. 2023.

PERDAS de aprendizagem geradas pela COVID-19 podem custar a esta geração de estudantes perto de 17 trilhões de dólares em rendimentos futuros. **Banco Mundial**. 06 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>>. Acesso em 17 abr. 2023.

PEREIRA, João Guilherme Nunes; SANTIAGO, Silvany Bastos. **O Ensino Remoto no Brasil: uma Nova Tendência Educacional Proveniente da Pandemia de Covid-19**. In: Educação & Linguagem • ISSN: 2359-277X • ano 8 • nº 2 • p. 66-78.

MAI-AGO. 2021. Disponível em: <https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2022/05/6_REdLi_2021.2.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PESQUISA analisa estratégias de ensino remoto de secretarias de educação durante a crise da Covid-19. **Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB**. 03 abr. 2020. Disponível em: <<https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-crise-da-covid-19/>> Acesso em: 15 ago. 2023.

PESQUISA de Opinião Pública: A experiência do ensino durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/12/MALALA-V1-Relatorio-Pesquisa_V6.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023.

POR QUE OMS agora recomenda uso de máscara em público contra covid-19. **UOL. Viva Bem**. 06 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/bbc/2020/06/06/por-que-oms-agora-recomenda-uso-de-mascara-em-publico-contr-covid-19.htm>>. Acesso em 15 ago. 2023.

PORTO ALEGRE. **Decreto 20.499, de 16 de março de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3270_ce_284967_1.pdf> Acesso em: 19 ago. 2023.

PORTO ALEGRE. **Decreto 20.534, de 31 de março de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2054/20534/decreto-n-20534-2020-decreta-o-estado-de-calamidade-publica-e-consolida-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-import-ncia-internacional-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-porto-alegre>> Acesso em: 19 ago. 2023.

PRIMEIRA morte por Covid-19 no país ocorreu em 12 de março em SP, diz ministério. **CNN Brasil**. 27 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/primeira-morte-por-covid-19-no-pais-ocorreu-em-12-de-marco-em-sp-diz-ministerio/>>. Acesso em 15 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.118 de 16 de março de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=66163&hTexto=&Hid_IDNorma=66163> Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.154 de 01 de abril de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55-154-01abr2020.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.241 de 10 de maio de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em:

<http://ww3.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=66394&hTexto=&Hid_IDNorma=66394> Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.292 de 04 de junho de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=66575&hTexto=&Hid_IDNorma=66575> Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.465 de 05 de setembro de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <<https://www.pge.rs.gov.br/upload/arquivos/202009/08105941-decreto-55465.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 55.767 de 22 de fevereiro de 2021**. Porto Alegre, 2021. Disponível em:

<<https://ww3.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2055.767.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 56.171 de 29 de outubro de 2021**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//decreto-56-171-29out21.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Nota Informativa n. 38 CEVS/SES-RS de 23 de novembro de 2021 com atualização em 31 de janeiro de 2022**. Porto Alegre, 2022. Disponível em:

<<https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202201/31172941-nota-informativa-38-escolas-revisada-atualizacao-31-01-2022.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS Nº 05/2021 de 19 de novembro de 2021**. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <<https://coronavirus.rs.gov.br/upload/arquivos/202112/02103948-portaria-conjunta-ses-seduc-rs-n-05-2021-de-19-de-novembro-de-2021.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2023.

SISTEMA 3As de Monitoramento: Como funciona. **Estado do Rio Grande do Sul**. [s.d.] Disponível em: <<https://sistema3as.rs.gov.br/como-funciona>>. Acesso em 17 ago. 2023.

SISTEMA 3As: Entenda como funcionará o novo monitoramento no RS. **Estado do Rio Grande do Sul**. 14 mai. 2021. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/sistema-3as-entenda-como-funcionara-o-novo-monitoramento-no-rs>>. Acesso em 17 ago. 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe. **Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia**. RADIS: Comunicação e Saúde, n. 215, p. 10-15, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%C3%A3oNadaRemota.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2023.

TIC Kids Online Brasil 2019: principais resultados. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC**. São Paulo, SP,

23 jun. 2020. Disponível em:
<https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf>
Acesso em 19 ago. 2023.

TOKARNIA, Mariana. Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa. **EBC. Agência Brasil.** 17 mai. 2020. Disponível em:
<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>>. Acesso em 15 ago. 2023.

TOKARNIA, Mariana. CNE autoriza atividades não presenciais em todas as etapas de ensino: Parecer foi aprovado nesta terça e precisa ser homologado pelo MEC. **EBC. Agência Brasil.** 28 abr. 2020. Disponível em:
<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/cne-autoriza-atividades-nao-presenciais-em-todas-etapas-de-ensino>> Acesso em: 16 ago. 2023.

VACINÔMETRO Covid-19. **Brasil. Ministério da Saúde.** 16 ago. 2023. Disponível em:
<https://infoms.saude.gov.br/extensions/SEIDIGI_DEMAS_Vacina_C19/SEIDIGI_DEMAS_Vacina_C19.html>. Acesso em 17 ago. 2023.

VALENTE, Jonas. Covid-19: governo declara transmissão comunitária em todo o país. **EBC. Agência Brasil.** 20 mar. 2020. Disponível em:
<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-governo-declara-transmissao-comunitaria-em-todo-o-pais>>. Acesso em 15 ago. 2023.

VEJA quais as regras sanitárias vigentes para a volta às aulas presenciais no RS. **GZH.** 20 fev. 2022. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/02/veja-quais-as-regras-sanitarias-vigentes-para-a-volta-as-aulas-presenciais-no-rs-ckzsfzv80010017pfmhv5or0.html>> Acesso em 19 ago. 2023.

VERMELHO, Sônia Cristina. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line.** Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, 2014 Edição Especial n. 4. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/er/a/wGw4cRN34zZjTxgYJx7qsVQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

27/08/2023, 19:49

Questionário Marcadores de Desigualdade socioeconômicos na Escola: o que foi percebido a partir do Ensino Remoto para...

Questionário Marcadores de Desigualdade socioeconômicos na Escola: o que foi percebido a partir do Ensino Remoto para o Presencial

7 respostas

1- Que disciplina você leciona?

7 respostas

Técnica dietética

História

Física

Literatura

Biologia

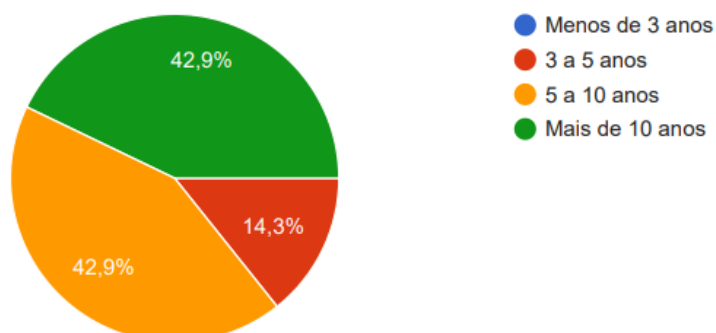
Geografia

Língua Portuguesa

2- Você leciona a quanto tempo?

 Copiar

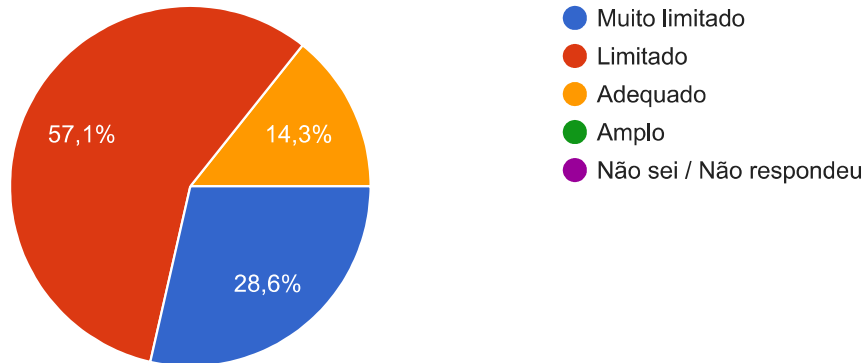
7 respostas





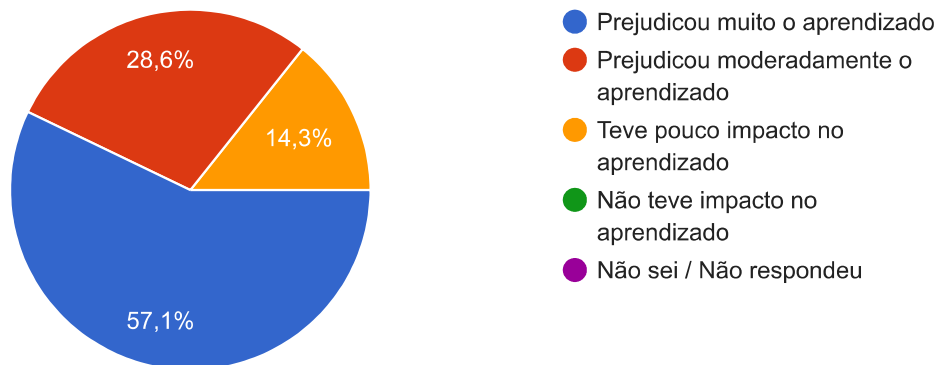
3- Como você descreveria o nível de acesso de seus alunos à tecnologia (incluindo a internet) durante o período de ensino remoto?

7 respostas



4- Na sua opinião, como a falta de acesso à tecnologia (incluindo a internet) impactou o aprendizado dos alunos durante o ensino remoto?

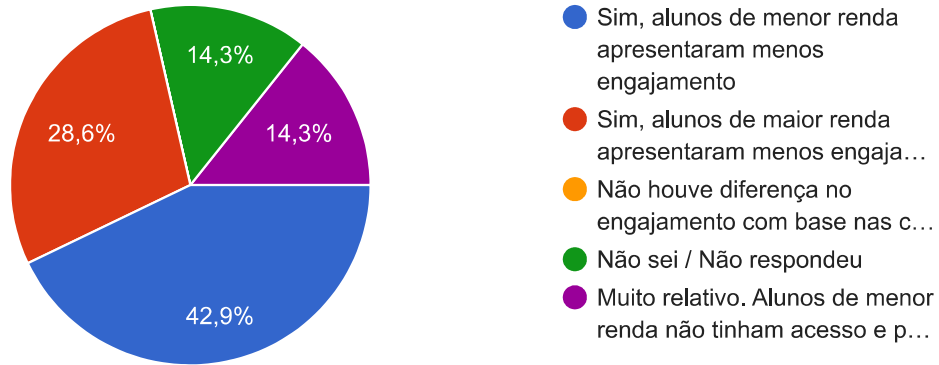
7 respostas





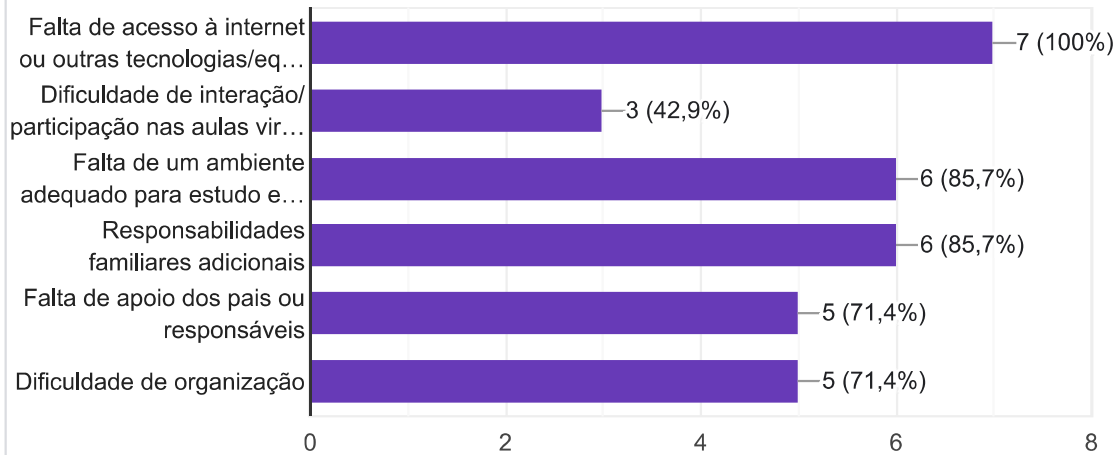
5- Você pôde perceber, durante o ensino remoto, menor engajamento dos alunos em suas aulas com base em suas condições socioeconômicas?

7 respostas



6- Quais foram os principais desafios enfrentados pelos alunos que pertencem a famílias de baixa renda durante o ensino remoto? (Marque todas as opções que se aplicam)

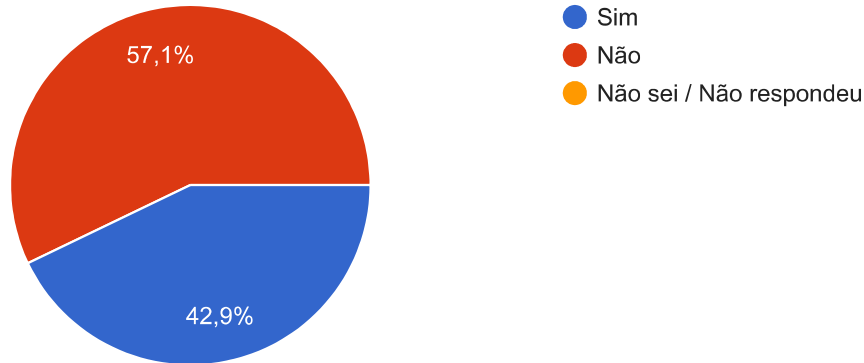
7 respostas





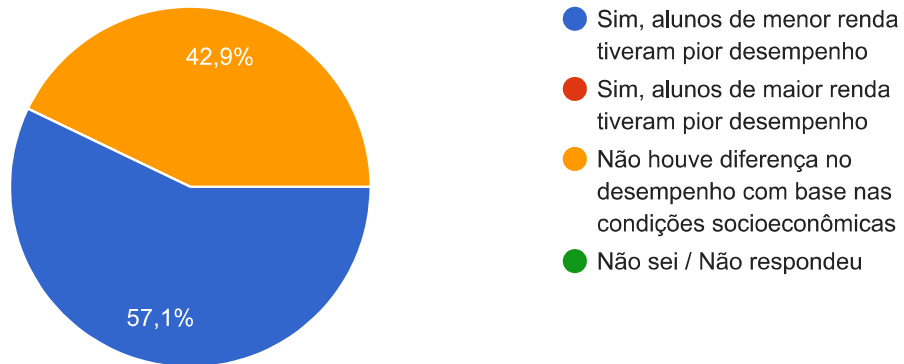
7- Você recebeu treinamento ou orientações oficiais específicas sobre como lidar com as desigualdades socioeconômicas de seus alunos durante o período do ensino remoto?

7 respostas



8- Durante a transição do ensino remoto para o presencial, você notou prejuízo no desempenho escolar de seus alunos com base em suas condições socioeconômicas?

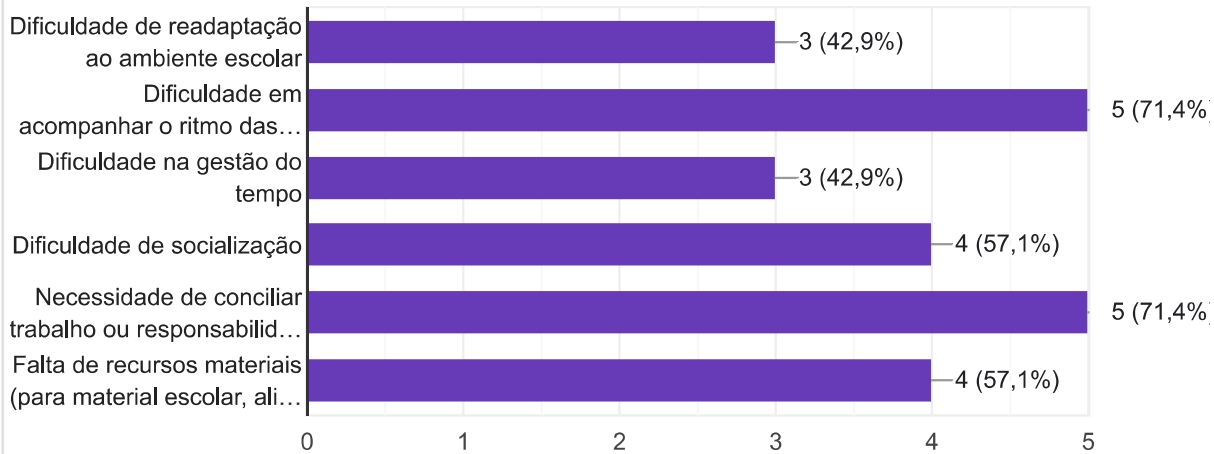
7 respostas





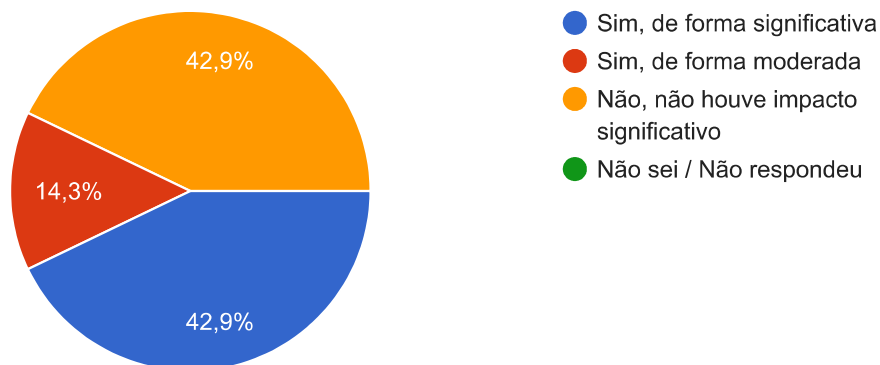
9- Quais foram os principais desafios enfrentados por seus alunos que pertencem a famílias de baixa renda durante a transição para o ensino presencial? (Marque todas as opções que se aplicam)

7 respostas



10- Durante o retorno para o ensino presencial, você percebeu se as desigualdades socioeconômicas entre os alunos afetaram a dinâmica da sala de aula ou as relações sociais entre eles?

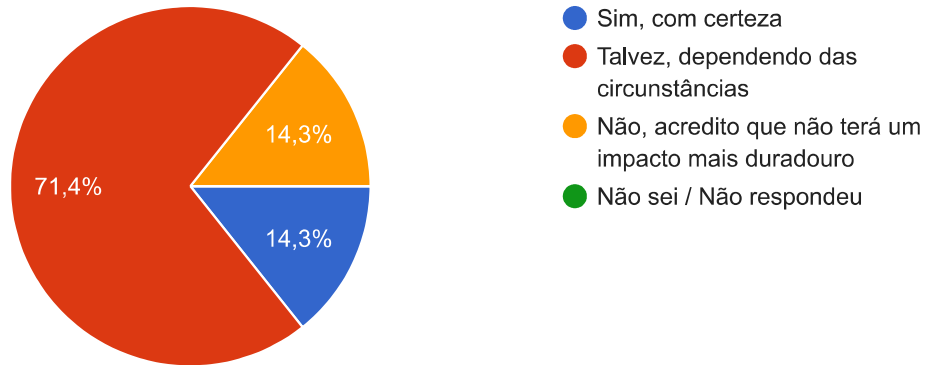
7 respostas





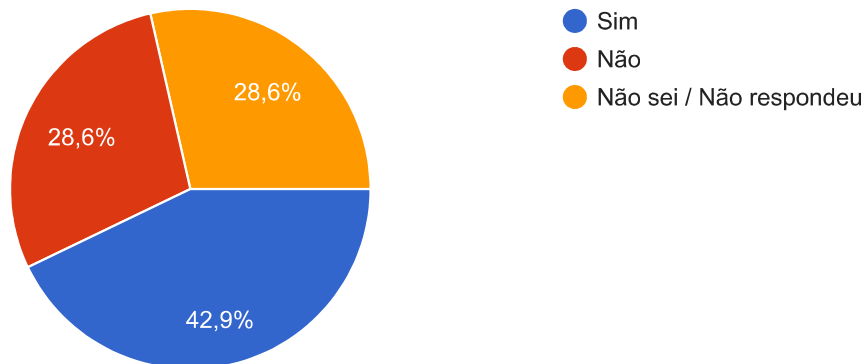
11- Você acredita que as marcas de desigualdade social percebidas nos alunos durante o ensino remoto podem afetar seu desenvolvimento acadêmico e pessoal no longo prazo?

7 respostas



12- A escola ofereceu suporte ou sugeriu propostas específicas para ajudar os alunos que enfrentaram dificuldades socioeconômicas durante a fase de transição do Ensino Remoto para o Ensino Presencial?

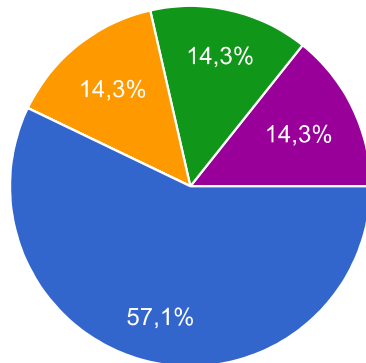
7 respostas



13 - Você acredita que a escola poderia ter melhorado a abordagem pedagógica a fim de atender às necessidades de alunos vulneráveis socioeconomicamente que passaram por situações que evidenciaram essas desigualdades durante o ensino remoto e presencial?



7 respostas

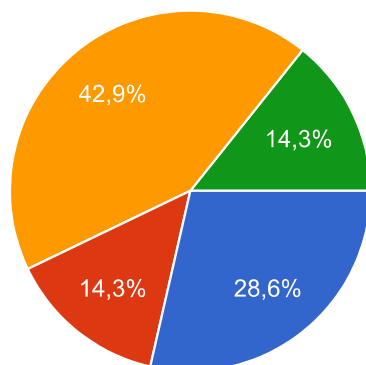


- Não poderia ter melhorado a abordagem pedagógica
- Poderia ter melhorado ao buscar fomento através do go...
- Poderia ter melhorado ao fornecer recursos adicionais...
- Poderia desenvolver programas de acolhimento e suporte soci...
- Poderia investir em infraestrutura tecnológica e a...

14- Você considera ter tido suporte adequado da escola ou dos órgãos oficiais competentes durante o período de transição do ensino remoto para o presencial?



7 respostas

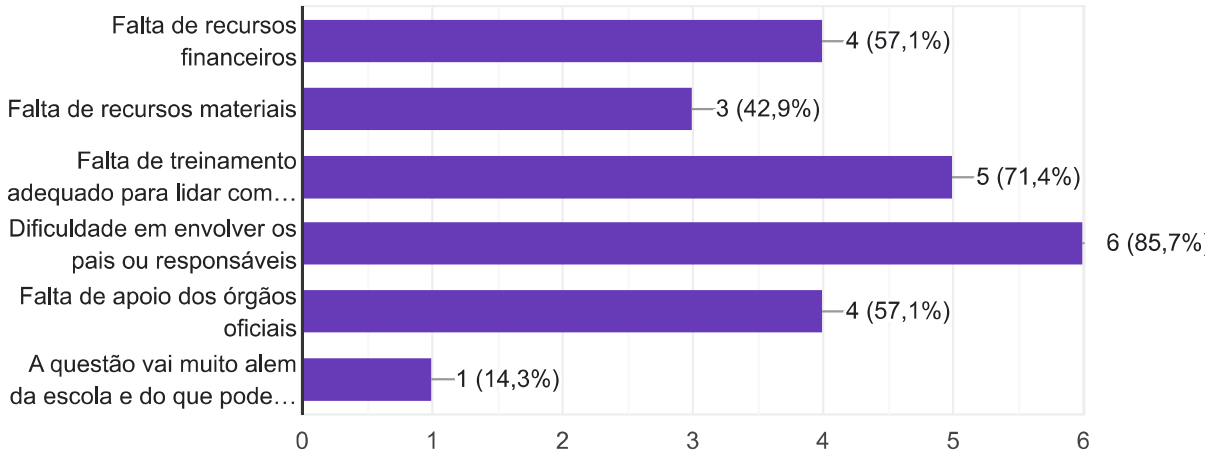


- Sim, o suporte foi adequado
- O suporte foi parcialmente adequado
- Não, o suporte foi insuficiente
- Não sei / Não respondeu



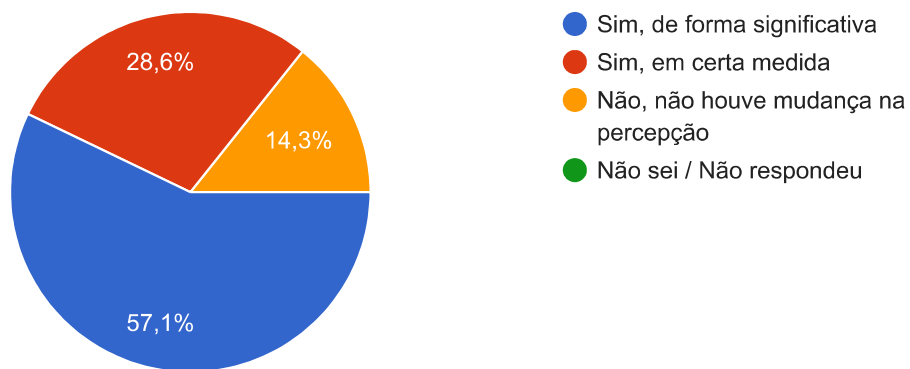
15 - Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pela sua escola para combater as desigualdades sociais entre os alunos no contexto da pandemia da COVID-19? (Marque todas as opções que se aplicam)

7 respostas



16- Você acredita que ter passado pela experiência da pandemia de COVID-19 mudou a forma como você percebe as desigualdades sociais entre os alunos?

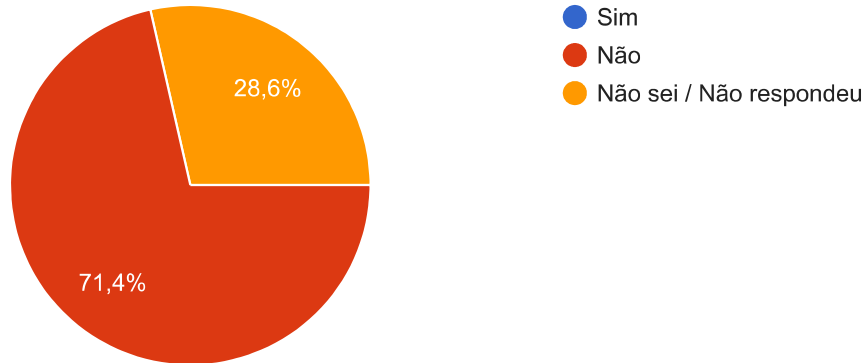
7 respostas





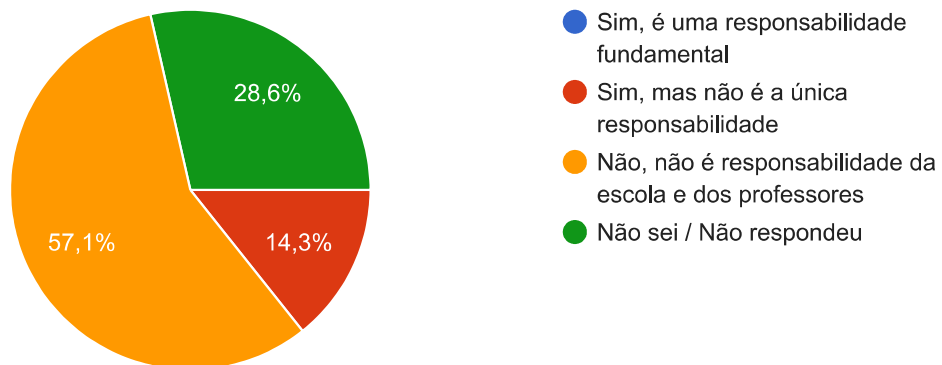
17- Você recebeu apoio, orientação ou capacitação para lidar com questões de equidade e desigualdade social em sala de aula quando do retorno ao modelo presencial?

7 respostas



18- Você acredita que é responsabilidade da escola e dos professores buscarem a redução das desigualdades sociais que afetam os alunos?

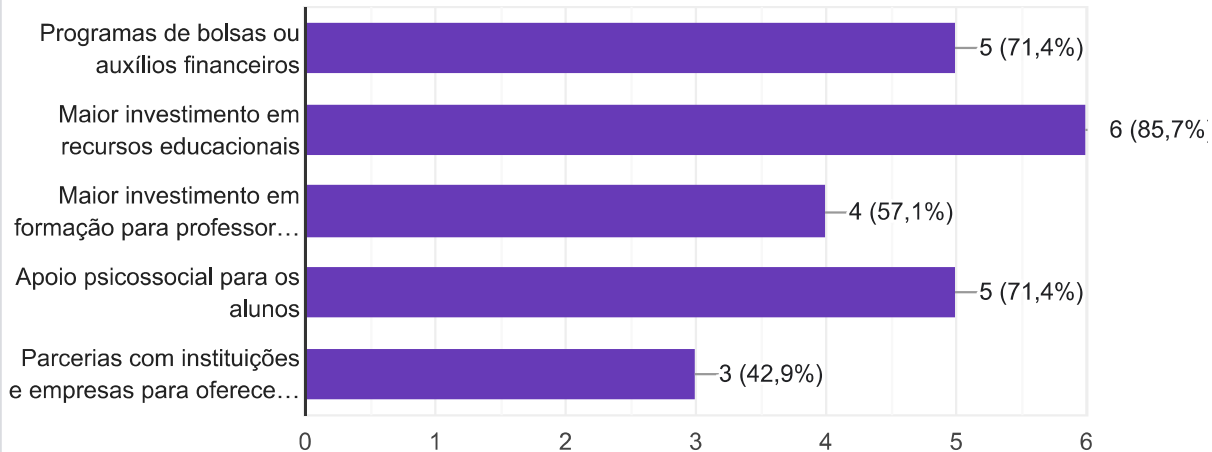
7 respostas





19- Quais estratégias ou ações você acredita que poderiam ser implementadas para reduzir as desigualdades sociais entre os alunos no contexto educacional? (Marque todas as opções que se aplicam)

7 respostas



20- Existe alguma outra questão, observação ou sugestão que você gostaria de compartilhar sobre suas experiências na transição do ensino remoto para o presencial em relação às marcas de desigualdade social percebidas em seus alunos?

3 respostas

Os alunos, e as famílias, estão no limite em relação à recursos financeiros para manter o estudante na escola.

Os alunos voltaram extremamente eufóricos, foi difícil lidar com eles no começo.

Percebemos uma defasagem dos estudantes em relação aos conteúdos que deveriam ter sido aprendidos nos anos em que estivemos em pandemia. E também uma dificuldade de socialização, talvez mais conflitos presentes, mais isolamento.

Sobre a desigualdade, podemos contribuir dando uma educação de qualidade e buscando garantir que tenham uma boa colocação profissional, não vejo como poderíamos ajudar a reduzir a desigualdade de outra maneira, como professores e escola, penso que esta seria a nossa contribuição.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

