

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ALGUMAS LIÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: SOME LESSONS FOR PUBLIC POLICIES BRAZILIAN

Tânia Barbosa Martins 1
Renata Helena Pin Pucci 2
Fernanda Ferreira de Oliveira 3

Doutora pela Universidade Federal de São Carlos. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5986898546764748>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4095-4995>.
E-mail: taniabmartins@yahoo.com.br

Doutora pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do 2
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de
Piracicaba.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4415867437970278>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8880-4243>.
E-mail: renata_pucci@hotmail.com

Doutoranda pela Universidade Metodista de Piracicaba. 3
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6420005411369649>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5390-1206>.
E-mail: nandaferreira4@hotmail.com

Resumo: O isolamento social estabelecido como medida de contenção do avanço da Covid-19 fez com que instituições educacionais, em conformidade à Portaria 343/2020, do Ministério da Educação, substituíssem as aulas presenciais pelo ensino remoto. Todos os níveis e modalidades da educação foram afetados, gerando discussões sobre educação a distância e ensino remoto. Neste trabalho, buscou-se analisar o contexto de diferentes níveis educacionais e evidenciar suas realidades e problemas, com vistas a refletir sobre as lições para as políticas públicas na educação brasileira. Para tanto, foi realizado o levantamento bibliográfico como primeira etapa de mapeamento da temática. O trabalho inclui a análise de artigos de estudiosos brasileiros da educação básica e superior selecionados por serem referências nos estudos de cada nível educacional e de documentos oficiais e publicações diversas de entidades ligadas à área educacional, tais como a ANPED, o ANDES e o MIEIB. Conclui-se que o contexto da pandemia está servindo de justificativa para reformar a educação brasileira tendo como consequência um processo de legitimação do ensino a distância que escancara os graves e históricos problemas de desigualdade social, o que exige o fortalecimento do caráter público da educação e das políticas públicas sociais.

Palavras-chave: Covid-19. Educação Remota. Políticas Públicas.

Abstract: The social isolation established as a measure to contain the advancement of Covid-19 forced educational institutions, in conformity with Portaria 343/2020, of the Ministry of Education, to replace the classes in person with remote teaching. All levels and modalities of education were affected, generating discussions about distance education and remote teaching. In this paper, we sought to analyze the context of different educational levels and highlight their realities and problems, to reflect on the lessons for public policies in Brazilian education. Therefore, a bibliographic research was carried out as the first step to map the theme. The paper includes the analysis of articles by Brazilian scholars who are references in the studies of education, and of official documents and publications from entities linked to the educational field, such as ANPED, ANDES and MIEIB. We conclude that the context of the pandemic is serving as a justification for reforming Brazilian education, resulting in a process of legitimization of distance education that opens up the serious and historical problems of social inequality, which requires the strengthening of the public character of education and social public policies.
Keywords: Covid-19. Remote Teaching. Public Policies.

Introdução

Desde a primeira portaria (Portaria nº 188), na qual o governo federal, por meio do Ministério da Saúde declarava Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV), em 3 de fevereiro de 2020, ao menos outros 430 atos normativos foram expedidos (entre Portarias, Leis, Decretos Medidas Provisórias, Resoluções etc.) até julho do mesmo ano e disponibilizados no site da Secretaria-Geral da República sob o título Legislação Covid-19¹.

No âmbito da Educação, os atos encontrados no mesmo período e *site* e que regulamentam o funcionamento dos serviços educacionais no país foram a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020”, e a Portaria nº 661, de 9 de abril de 2020, que altera o art. 5º da Portaria nº 491 (que estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Coronavírus no âmbito do Ministério da Educação), autorizando o regime de trabalho remoto excepcional e temporário, mediante autorização dos respectivos titulares de unidades, aos servidores que possam exercer as suas atividades funcionais remotamente, sem necessidade de comparecimento ao órgão, e resguardada a efetiva prestação do serviço público.

Frente ao cenário que se impôs, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se manifestou, em 18 de março de 2020, na direção de “elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19” (CNE, 2020, p.1²). Neste esteio, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação também se mobilizaram divulgando resoluções e pareceres orientando a reorganização do calendário escolar e a oferta de atividades não presenciais.

O documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, enviado ao MEC em 28 de abril de 2020 e homologado (parcialmente) em 01 de junho de 2020 (Parecer CNE/CP nº 005), apresenta proposta para a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19, para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica.

Em se tratando da Educação brasileira, nos diferentes níveis educacionais e modalidades, os desafios impostos para o ensino remoto são de diversas ordens. Tendo isso em vista, neste trabalho buscamos evidenciar as principais problemáticas apresentadas no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação superior e as lições desse período com a intenção de apresentar alguns elementos centrais a serem considerados para as políticas públicas na educação brasileira. O trabalho é decorrente da necessidade imperiosa de discussão sobre a educação no contexto atual da pandemia da Covid-19, e originou-se no âmbito da disciplina obrigatória de doutorado intitulada “Estudos avançados em Pesquisa Educacional”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, localizado no interior do estado de São Paulo. A disciplina trata da pós-graduação em educação no Brasil e o conhecimento da produção na área, com destaque para a reflexão sobre a função social da produção de conhecimento em educação, dentre outros aspectos. As discussões ao longo da disciplina enfatizaram o avanço da racionalidade mercantil, que tem afetado os vários níveis educacionais e modalidades educativas, e as várias mudanças demandadas pelas novas referências que impõem total reforma às instituições de ensino (SILVA JÚNIOR, 2017; SGUISSARDI, 2015; DIAS SOBRINHO, 2010; MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008; BOSI, 2007; GOERGEN, 2002). Nesse contexto, a temática da educação remota, do avanço do uso das tecnologias de informação e comunicação na educação (TICs) e as lições da realidade da pandemia da Covid-19 emergiram como uma necessidade de reflexão, considerando o presente cenário de crise e de acirramento da lógica mercantil. O desenvolvimento deste trabalho incluiu o

1 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/quadro_portaria.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

2 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2020.

levantamento bibliográfico como primeira etapa de mapeamento e compreensão da temática (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), a análise de artigos de estudiosos brasileiros da educação básica e superior e de documentos e publicações de entidades ligadas à área educacional, tais como a ANPED, o Andes e o MIEIB. Especificamente, buscou-se analisar o contexto educacional de diferentes níveis educacionais, no qual evidenciamos as realidades e problemas com vistas a refletir sobre as lições para as políticas públicas na educação brasileira. Além dessa introdução e das considerações finais, o trabalho inclui ³ seções. Cada seção apresenta apontamentos sobre as realidades e alguns problemas da educação em tempos de pandemia na educação infantil, no ensino fundamental e médio e na educação superior.

Educação em Tempos de Pandemia na Educação Infantil

A pandemia da Covid-19 impactou a Educação Infantil na medida em que as crianças e os professores deixaram de frequentar as creches e pré-escolas, esse território infantil que tem por objetivo propiciar o desenvolvimento integral de crianças de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físicos, afetivos, psicológicos, cognitivos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Se por um lado a luta por uma educação infantil gratuita e de qualidade tem fortalecido os discursos contra uma visão de educação assistencialista e centrada no desenvolvimento de competências do sujeito pelo viés da competitividade, ou seja, se estava sendo construído o reconhecimento das especificidades da Pedagogia da educação infantil incluindo o debate da linguagem tecnológica e suas inovações frente às crianças, nesse momento de pandemia em que se proliferam as “enxurradas” de *lives* e aulas remotas na educação infantil, a discussão em defesa de uma educação da escuta, do olhar, dos gestos e de espaços/tempos que valorizem as diferentes formas de ser criança deve ser reforçada.

A ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), com apoio da coordenação do GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos e do GT05 – Estado e Política Educacional, no dia 20 de abril de 2020 lançou um manifesto³ de cinco páginas em defesa de que a modalidade de educação a distância (EaD) não se aplica à Educação Infantil,

A necessidade de distanciamento social em decorrência da pandemia do Covid-19 levou à suspensão das atividades presenciais nas instituições educacionais. Algumas redes de ensino público e escolas privadas implementaram a Educação a Distância (EaD) ou a proposição de atividades remotas mediadas pelas tecnologias como forma de dar continuidade ao cômputo dos dias previstos no calendário escolar. Este posicionamento da Anped é feito para alertar aos profissionais da educação e às famílias sobre a impropriedade da modalidade EaD na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, na qual a sua utilização não está prevista na legislação educacional por ser, sobretudo, inadequada. Ainda, neste documento, ratificamos a defesa incondicional dos direitos das crianças, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo responsabilidade do Poder Público, da família, da comunidade e da sociedade em geral, assegurar, com prioridade absoluta, a proteção das crianças, principalmente dos seus direitos à vida, à saúde, à alimentação e à educação.

O manifesto destaca ainda sobre a ilegalidade da proposta de implementação de atividades escolares remotas para crianças pequenas, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) não prenuncia a utilização da EaD na Educação Infantil, nem em casos emergenciais, como o faz para o Ensino Fundamental.

A LDB também prevê o mínimo de 200 dias letivos e carga horária de 800 horas, entre-

³ Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 30 jul. 2020.

tanto, o texto da Medida Provisória nº 934/2020 dispõe que escolas de educação infantil serão dispensadas de cumprir os 200 dias do ano letivo e a carga mínima de 800 horas no ano de 2020 devido à pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, não há motivo para a desesperação que se instalou nas escolas de educação infantil, principalmente nas escolas particulares, mas que respinga diretamente nas públicas, em preparar tarefas para serem executadas pelas crianças em suas casas. Assim, como o próprio Manifesto da Anped (2020) enfatiza, visto que o objetivo principal da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, e que isso acontece de maneira complementar à ação das famílias e da comunidade, conforme preconiza a LDB, a garantia dessa integralidade no desenvolvimento das/os pequenas/os depende de condições favoráveis e de qualidade que não podem ser oferecidas por uma ideia falsa da transposição do que deve ser realizado presencialmente para atividades remotas, delegadas às famílias.

Sobre a questão de aulas remotas para crianças pequenas, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em 19 de abril de 2020, apresentou um posicionamento relativo ao chamamento de consulta pública, publicado em 17 de abril de 2020 pelo CNE, anteriormente à elaboração do Parecer CNE/CP nº 005, sobre a reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Composto por um texto de três páginas o posicionamento do MIEIB enfatizou que o parecer do CNE se equivoca e poderia trazer implicações graves para creches e pré-escolas, para as/os profissionais que nelas atuam, para bebês e crianças pequenas, bem como para suas respectivas famílias, pois ao separar o cuidar do educar acaba descaracterizando e infligindo a natureza da educação infantil bem como a concepção de interação e brincadeiras de seu currículo.

Compreende-se que as ações da família e da escola são complementares, e de modo algum sobrepostas e, portanto, não justificam sugestões de atividades às famílias como proposto pelo parecer CNE/CP nº 005.

O texto do MIEIB nos lembra que, no Brasil, os currículos das instituições da educação infantil são organizados a partir das experiências e dos saberes produzidos pelos bebês e pelas crianças pequenas, integrados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico dentro de uma concepção de espaço/tempo. Ou seja, diferentemente do que acontece nas propostas curriculares das outras etapas que constituem a educação básica, cuja estrutura se organiza por conteúdos escolares, a educação infantil não dissocia as experiências de cuidado e educação quando pensa o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

Normatizar a ideia de que enviar virtualmente tarefas para as famílias realizarem com seus filhos e filhas em nome da continuidade do trabalho pedagógico, numa visão explicitamente comercial, é de certa forma contaminar a educação infantil com um discurso escolarizante e cognitivista do desenvolvimento infantil, deixando de lado o compromisso com a formação plena de bebês e crianças pequenas. Forçar qualquer tipo de trabalho escolar contando com a mediação pedagógica das famílias: 1) é desconsiderar a formação docente específica, que é a licenciatura em pedagogia, e que permite atuar de forma intencional, pois leva-se em conta o desenvolvimento integral das crianças; 2) é também desrespeitar a realidade brasileira que é desigual, uma vez que uma grande parcela das famílias ainda luta por sua sobrevivência e por condições básicas, que deveriam ser garantidas pelo estado, como previsto inclusive pela Constituição Federal de 1988. Então, por que cobrar das famílias um repertório didático pedagógico em entendimento às especificidades dos bebês e das crianças pequenas?

Assim, qualquer proposta que permita a legitimação de ações educativas (educação domiciliar, ensino remoto, adoção de sistemas apostilados, dentre outras) que reforcem, ainda mais, as desigualdades sociais e educacionais entre as crianças e suas famílias deve ser evitada a todo custo por este Conselho e pelos demais órgãos governamentais, como entes federativos que têm o dever de garantir o direito à educação de todas e todos no Brasil. (MIEIB, 2020).

O trabalho que constitui e caracteriza a educação infantil não deve ser confundido com a visão mecânica de ensino na qual uma série de exercícios e desenhos estereotipados são impressos, bem como não se pode cometer o equívoco de entender a mediação da tela (celular, computador) como propícia para o ensino de conteúdos. Defendemos que se deve valorizar o espaço/tempo que acolhe os encontros e as múltiplas dimensões da infância. Quando se resalta a educação integral está se falando de uma concepção de educação que visa a múltiplas dimensões do ser humano (intelectual, corporal, ética, estética e política), por isso integral. Não se tem o enfoque em apenas um aspecto, mas compreende o bebê e a criança pequena inseridos no seu contexto cultural e histórico.

Entretanto, a cultura escolarizante é presente em nossa sociedade e cria-se uma ideia de um momento certo para aprender determinadas coisas – alfabetização na idade certa, por exemplo. Essa visão afeta a compreensão do papel da educação e distorce o seu valor que seria formativo para o cumulativo. Nesse sentido, o que algumas famílias estão vivenciando, como vem sendo veiculado na imprensa, são as cobranças de conteúdos para serem trabalhados em casa, com a justificativa das crianças serem prejudicadas em seu nível de aprendizagem, ou seja, há uma série de equívocos que permeia esse tipo de discurso. Em primeiro lugar, a educação infantil não constitui pré-requisito para o nível de ensino subsequente, assim como preconiza o artigo 31 da LDB (Lei 9.394/96), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) determinar que a avaliação das crianças da educação infantil não pressupõe retenção e nivelção de conteúdos aprendidos.

Compreender a educação infantil em tempos de pandemia é prever um planejamento de forma colaborativa entre o governo e a sociedade civil, principalmente junto aos poderes públicos municipais de forma intersetorial junto às suas secretarias, garantindo a proteção da infância e a participação, por meio da escuta ativa, dos profissionais da educação e das famílias.

Se realmente o caminho a ser pensado para a educação da pequena infância se constitui dentro do campo do direito, como previsto na LDB o direito à educação integral e plena, não visa apenas o desenvolvimento cognitivo de bebês e crianças pequenas. Nessa direção, o discurso de EaD na educação infantil nem deve ser cogitado, no sentido de contaminar qualquer ação educativa que se queira desenvolver.

A partir desse ponto de vista, e considerando o contexto de isolamento social, em que as famílias prioritariamente estão com os bebês e as crianças pequenas, a escola ainda pode e deve continuar com seu papel de responsável na educação das crianças, assim como a comunidade, premissa essa disposta tanto na Constituição Federal (1988), na LDB (1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Construir e fortalecer o diálogo com as famílias é, em si, uma forma que possibilita o estreitamento das relações por meio da interlocução, sobretudo, na orientação em relação às possíveis dúvidas com o cuidado e educação das(os) pequenas(os), a respeito de informes sobre a própria doença e sua prevenção, esclarecimentos e direcionamentos sobre programas sociais que permitam o acesso à alimentação, medicamentos e outras necessidades.

Superar o olhar romantizado frente à idealização de família é primordial neste momento, porque o discurso de que o confinamento oportunizou o estreitamento das relações familiares em seus aspectos afetivos e emocionais não é uma realidade em todas as casas.

É preciso desconstruir o mito da família como porto seguro e agradável de toda e qualquer criança. Muito se tem falado sobre outras vivências desse momento, com destaque especial para aqueles casos em que a dor e a negligência foram e seguem sendo experimentadas por crianças e mães de família. Não podemos perder de vista que a quarentena implica o enfraquecimento ou o rompimento com a esfera pública do que constitui a rede de cuidado de uma criança. E ainda que os choques dessa quebra sejam sentidos de modo generalizado pelas famílias, seus efeitos variam drasticamente conforme o grau de centralidade que o governo ocupa nessa

rede de cuidado. (PEREIRA, BIZZOTTO, 2020, s.p.).

Identificar a situação em que as crianças e suas famílias se encontram nesse momento é uma oportunidade de compreender quais são as reais necessidades para se desenvolver uma educação integral em tempos de pandemia. Dados como: se a família possui renda suficiente, se as crianças estão em situação de risco - de vida, se estão conseguindo se alimentar corretamente, se as crianças que precisam de cuidados especializados de saúde estão sendo atendidas, dentre outras emergências, devem fazer parte de um plano previsto pelo município e suas respectivas escolas como forma de ação educativa, pois em condições de quarentena é possível entender essas estratégias como uma maneira de ganhar o ano letivo e não o perder.

Os bebês e as crianças pequenas têm seu tempo e constituem sua própria vivência diante das adversidades causadas pela pandemia, como sujeitos que se apropriam da cultura ao mesmo tempo em que a modificam, capazes de interpretar e ressignificar as situações experienciadas. Nesse sentido, a educação infantil que compreende essas especificidades é uma educação que olha para as potencialidades da pequena infância e se reconhece como lugar que possibilita a formação de pessoas criativas, empáticas e emancipadas. Assim sendo, os argumentos apresentados fundamentam uma educação infantil integral que supera uma proposta de EaD ou ensino remoto para crianças de 0 a 6 anos de idade.

Educação em Tempos de Pandemia no Ensino Fundamental e Médio

A educação remota no Ensino Fundamental e Médio evidenciou uma multiplicidade de tensões, decorrentes, especialmente, das consequências geradas pelas graves desigualdades sociais na sociedade brasileira. Primeiramente, cabe destacar as diferenças na oferta de aulas e/ou atividades entre os estados e municípios (redes estaduais e municipais de educação). Em abril, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) divulgou o levantamento nacional sobre a oferta de atividades educativas de forma remota durante a quarentena⁴. O estudo ocorreu durante o primeiro mês da quarentena e obteve respostas de 54,5% dos municípios e 77,8% das secretarias estaduais do total nacional. Enquanto na esfera dos municípios, as soluções ainda eram parcas e a principal alternativa consistia na disponibilização de conteúdo para os alunos por meio do envio de materiais digitais pelo professor aos estudantes da sua turma (18,9%), nas esferas estaduais, 40% das secretarias “afirmaram contar com um processo mais estruturado sobre como irão proporcionar a aprendizagem remotamente”, apresentando como estratégias “plataformas *on-line*, disponibilização de videoaulas gravadas via redes sociais e compartilhamento de materiais digitais via redes sociais”.

Especificamente, sobre as secretarias de educação estaduais, em levantamento realizado pelo portal de notícias G1, 4 meses após a suspensão das aulas presenciais, junto às secretarias de 25 estados e o DF sobre as aulas remotas, observou-se que o fato de terem implantado o ensino remoto não resolveu o acesso dos alunos a elas. Segundo o levantamento:

Na BA, não há aulas *on-line*, mas, sim, roteiros de estudo. No PI, apenas 9% dos alunos da rede estadual de ensino assistem às aulas pela internet – 91% estão fora das plataformas *on-line* de educação. Em RR e SP, mais da metade dos alunos não tem acesso aos conteúdos pelas plataformas digitais. Em 5 estados, o ensino *on-line* não chega de 20% a até 25% dos estudantes⁵.

Em segundo lugar, destaca-se a desigualdade no acesso à tecnologia. A compreensão de ensino remoto é diretamente associada ao uso da tecnologia, fato que expõe a desigualdade ao seu acesso entre os alunos e mesmo professores. Segundo a pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018,

4 Disponível em: <https://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-criese-da-covid-19/>. Acesso em: 30 jul. 2020

5 “60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram ‘apagão’ do ensino público na pandemia”. G1. 06 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/06/60percentos-estados-monitoram-acesso-ao-ensino-remoto-resultados-mostram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2020.

divulgada em 2019, pela CETIC⁶, 67% dos domicílios brasileiros possuem acesso à rede de internet, sendo 99% pertencentes à classe A, 94% à classe B, 76% à classe C e 40% às classes D e E. Observa-se no referido relatório que quase a totalidade dos usuários, 97%, utilizou a rede pelo telefone celular, sendo que 56% a utilizou exclusivamente por esse dispositivo. Ainda que o acesso à Internet venha crescendo nas classes D e E, o relatório evidencia a importância de ampliar o olhar para o fenômeno da exclusão digital, uma vez que esse público é o que mais utiliza apenas o celular para acessar a rede, “mostra um uso mais limitado e menos diversificado da Internet” e, ainda, “é comum que a conexão do celular seja feita exclusivamente pelo WiFi, o que está relacionado também a uma frequência de uso mais baixa do que a encontrada nas demais classes sociais” (CETIC, 2019, p. 23-24).

Considerando esses elementos na análise do ensino remoto durante a pandemia, consideramos que as diferenças entre o acesso tecnológico estão presentes na mesma escola, na mesma sala de aula, entre os professores e, ainda, “é preciso entender que a disposição de recursos tecnológicos é heterogênea entre os alunos e que aqueles que já têm desempenho acadêmico melhor tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas”⁷. Nesse sentido, entre outros aspectos, a pandemia vai escancarando as mazelas do ensino público no país e a desigualdade social. Dentro desse contexto, a assimetria entre o ensino público e o privado fica mais evidente, ampliando disparidades com as quais já convivíamos na sociedade, “de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EaD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis” (SENHORAS, 2020, p. 134).

Em terceiro lugar, ainda há de se considerar a faixa etária que abrange o Ensino Fundamental I e II e Médio, que comporta diferenças significativas nas abordagens de ensino e, por parte dos alunos, na autonomia de estudos. O Parecer CNE/CP nº 005, prevê essa diferença e orienta, de acordo com os níveis de ensino. Na etapa do Ensino Fundamental I – anos iniciais, há a dificuldade para as crianças, que se encontram em fase de alfabetização formal, acompanhar atividades *on-line*, exigindo, assim, a supervisão de um responsável para a realização de atividades. “Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças” (CNE, 2020). Ainda que o parecer informe que a mediação dos familiares não deva substituir a dos professores, elemento que deve ser levado em conta na proposição de atividades, deixa uma tarefa difícil de mensurar, já que, inevitavelmente, coloca os responsáveis no lugar antes ocupado pelo professor. Bonilla-Molina (2020, s.p.) argumenta sobre a tarefa coletiva de aprender durante a pandemia, que também não é equiparável entre as famílias.

E aprender no plural, porque se tornou exercício de mãe, pai, avós, tios e estudantes; todo aquele que cooperava com o aprender em casa tiveram que dar o “salto para o tecnológico” em pouco tempo, sem manuais, nem aulas metódicas. Isso também depende do capital cultural de uma família, porque, em alguns casos, ter um computador e a internet não é suficiente; então você precisa pedir “ajuda” de alguém externo no meio da quarentena.

No Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, de acordo com o Parecer, as dificuldades para a realização de atividades online “são reduzidas ao longo do tempo com maior autonomia dos estudantes, sendo que a supervisão de adultos pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente” (CNE, 2020). Como visto, as dificuldades para a realização das

6 Cetic - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (<https://cetic.br/pt/>). Estudo disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

7 ANÁLISE: ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 30 jun. 2020.

atividades *online* são relativizadas considerando a idade dos alunos, contudo, a variação e a quantidade dos conteúdos tornam o estudo mais complexo e desafiador. Uma das consequências da tentativa de abranger os conteúdos e ocupar o aluno é evidenciada também por Bonilla-Molina (2020, s.p.), quando argumenta:

[...] o volume de conteúdo e tarefas que chegam aos estudantes, como educação bancária virtual, é impressionante: eles passam cinco, seis e até oito horas por dia resolvendo as tarefas, questionários, desenhos, exercícios, palavras cruzadas, *sudokus* etc., na lógica comunicacional unidirecional. Em muitos casos, os vídeos enlatados enviados a eles são de empresas transnacionais de educação. Essa dinâmica está enviando milhões de estudantes para os braços do “Dr. Google”, para a reprodução mecânica e não reflexiva de conteúdos.

Dentre tantos elementos a se considerar nesse cenário pandêmico que afetam os alunos da educação básica, estudos já publicados expõe a preocupação com as relações que se rompem e as que se intensificam que se mostram prejudiciais às crianças e adolescentes. As relações sociais são, de fato, alteradas, modificadas, transformadas. As relações estabelecidas na escola sofrem com o distanciamento social dos sujeitos, do contato social que ali se vivencia e as relações estabelecidas em casa são modificadas pela convivência ampliada que é imposta.

No primeiro caso, o distanciamento dos alunos com os colegas e os professores acarreta dificuldades, por exemplo, no acompanhamento mais individualizado do professor frente às dificuldades apresentadas pelos alunos (OLIVEIRA; SOUZA, 2020). Se antes, em salas de aulas lotadas, já era difícil para o professor dar a atenção individual aos alunos, ou mesmo tentar sanar uma dificuldade coletiva de sua turma, com o ensino remoto essa tarefa é quase impraticável. Kohan (2020) argumenta ainda que o fechamento das escolas devido à pandemia nos permitiu ver “o tanto de coisas que se fazem em uma escola”, que vão além do ensinar e do aprender, que também acontecem, em grande parte, influenciados pelas relações que ali são vividas, contudo, o autor chama a atenção para a dimensão social da escola, trazendo à tona o que a pandemia revela sobre ela.

[...] para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas; a insubstituível presença de professoras e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis; a inescusável necessidade de formar os e as docentes atuantes nas escolas para que possam ser os e as docentes que desejam ser; as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância; a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes, corpos que se tocam, se abraçam, se cheiram e até se empurram e se atropelam; a tensão entre a casa e a escola ou, em outras palavras, a importância de a escola ter um espaço próprio, separado, apartado das outras instituições sociais; ainda, em outras palavras, a impossibilidade de ser mãe e docente, pai e docente ou filha/filho e aluno ao mesmo tempo. (KOHAN, 2020, p. 05).

Quanto às relações estabelecidas em casa, já adiantamos a exigência da participação de familiares e/ou responsáveis na mediação do ensino. Porém, pontuamos que para muitas crianças e adolescentes o aumento do contato familiar, o isolamento em casa, sem a possibilidade de ir à escola, significa privação de alimento, de acolhimento e também a maior suscetibi-

lidade a abusos, inclusive, no início de junho de 2020, o Tribunal de Justiça de São Paulo lançou a campanha “Não se cale!” para estimular denúncias de abuso. A campanha foi motivada pela queda nos registros de abusos em comparação com o ano anterior. As escolas cumprem um papel importante na percepção dos abusos e na realização de denúncias. Segundo Luciana Terner, diretora do Instituto Liberta, o afastamento das crianças e adolescentes da escola rompe com o principal canal de denúncias de violência usado por elas, o professor, além de confiná-las, por vezes, juntamente com o seu agressor⁸.

Tendo em vista a realidade da educação fundamental e (média), cabe ainda mencionar que o ministério da Educação, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, revoga portarias anteriores (portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020) e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. A portaria autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais nas instituições de Educação superior do sistema Federal por “recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais”, até dezembro de 2020, no entanto, há cerca de 4 meses antes do final do ano, sem controle da doença, sem previsão de vacina e, com as dificuldades e pressões dos setores empresariais da educação, o governo federal transmite a responsabilidade sobre a retomada da aula aos municípios, gerando discordância e conflitos na sociedade.

Educação em Tempos de Pandemia no Ensino Superior

Desde a Medida Provisória 934/2020, que autorizou as instituições de ensino superior a substituírem as aulas presenciais pela modalidade à distância como medida para o enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, estudiosos e representantes lidaram com o assunto com muita apreensão, sobretudo, porque ainda que se destaque o caráter excepcional, há a preocupação de que o governo esteja se aproveitando da situação para induzir algo que já tinha sido pensando a planejado, instituindo a expansão e a legitimação da Educação a Distância (EaD) para além de si mesma, como ferramenta ou modalidade já consolidada, mas como processo de contínua substituição progressiva do ensino presencial no ensino superior, com a possibilidade de racionalização extremada dos custos da educação, impactando fortemente no ensino superior, especialmente as instituições privadas de ensino (ANDES, 2020).

Há, independente do contexto pandêmico atual, um processo em curso de evidente criação de uma ampla rede de legislação com a finalidade de expandir a EaD no país. A Educação a Distância (EaD) se consolidou como modalidade educativa no cenário brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) quando no artigo 80 afirma a missão do poder público de incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. A partir desse momento desenvolveu-se amplo processo regulatório de normas e regimentos para a EaD. O Decreto 2.494/1998 determina que as instituições interessadas em ofertar a EaD devem ser credenciadas com essa finalidade, conforme exigências estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), enquanto o Decreto 2.561/1998 determina as normas de credenciamento e avaliação dos cursos de EaD.

Na década de 2000 proliferam normas e procedimentos, destaca-se o Decreto 6.303/2007 e o Decreto 5.773/2006, mais específicos em relação à oferta do ensino a distância no sistema federal. Uma iniciativa importante da política educacional de incentivo à EaD foi a Portaria 2.253/2001, que introduziu na organização pedagógica e curricular do ensino superior presencial a oferta de 20% de disciplinas não presenciais, articulando o ensino não presencial ao ensino presencial, tornando-o, portanto, semipresencial.

A oferta do ensino a distância no ensino presencial foi criada pela Portaria 4.059/2004 que estabeleceu as normas de inserção das disciplinas semipresenciais nos cursos de nível superior. A referida Portaria 4.059/2004 autoriza que até 20% do curso de ensino superior seja

⁸ Isolamento dificulta denúncias de abuso infantil e deve levar a alta de casos, diz especialista. BBC News. 20 maio 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52735898>. Acesso em: 30 jun. 2020.

feita em plataformas virtuais, desde que a instituição de ensino superior tenha pelo menos um curso na modalidade EaD.

Nessa direção, a Portaria 1.134/2016, determina que as instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância, não sendo mais necessário solicitar autorização para o ensino semipresencial que poderá ser automático a partir do reconhecimento do curso. Um ano depois, o Decreto 9.057/2017 permite a abertura de cursos em EaD, mesmo que a instituição não possua cursos na modalidade presencial. Um mês depois, a Portaria Normativa 11/2017, que instrui sobre a aplicação do Decreto 9.057/2017, autoriza a oferta de EaD sem a necessidade de os cursos estarem atrelados aos cursos presenciais da mesma instituição.

Diante das novas possibilidades amparadas na legislação da EaD, inúmeras instituições de ensino superior, desde antes da emergência decorrente da pandemia da COVID-19, vêm promovendo mudanças para atender a introdução do percentual de 20% de disciplinas semipresenciais. Mais recentemente, a Portaria 1.428/2018, amplia a porcentagem de 20% para 40% das disciplinas semipresenciais, contudo, estabelece regras para a ampliação do percentual como meio de prevenir uma desordenada e inadequada expansão sem as garantias da qualidade da educação no ensino superior. De qualquer forma, apresenta uma modificação bastante drástica alinhada à inserção da EaD no Ensino Presencial, modificando substancialmente as perspectivas do Ensino Superior.

Tendo esse cenário em vista, cabe salientar que há em curso uma crescente tendência de expansão da EaD e da inserção das metodologias do ensino a distância no ensino superior, incentivado e acelerado na atual conjuntura do ensino remoto, provocado pela pandemia sanitária mundial. Essa situação no âmbito do ensino superior ampliou os debates sobre EaD e a necessidade de diferenciar a EaD do ensino remoto. Assim sendo, de acordo com a legislação em vigor, especialmente o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, “a educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros) e com estudantes e profissionais da educação em lugares e tempos diversos.”

Cabe destacar que a própria LDB 9.394/96, em seu artigo 80, determinou que o Poder Público deveria “incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Assim, nos termos da legislação vigente, tanto a educação básica quanto a educação superior podem ser ofertadas na modalidade a distância. A EaD então é regulada pelo Estado, ainda que existam controvérsias, é reconhecida como modalidade educacional, que tem diretrizes e embasamento educacional, pedagógico e político.

Já o ensino remoto trata-se de uma experiência nova decorrente da Pandemia da COVID-19. Relaciona-se a uma medida extraordinária para que professores possam continuar desenvolvendo alguma atividade pedagógica com os estudantes, por meio de vários recursos, tais como TV, rádio e plataformas digitais, dentre outros. Apesar das diferentes experiências, no ensino remoto, as aulas também podem ser ao vivo ou gravadas, pode ocorrer a interação com o professor da turma/disciplina por meio de atividades sincrônicas, o calendário é flexível e as avaliações adaptadas e centradas nas aulas (GARCIA et al., 2020). O ensino remoto foi, então, denominado para lidar com os desafios na conjuntura de Pandemia, que se pressupõe o isolamento social e acontece no tempo e espaço da residência, tanto do professor quanto do aluno.

Observa-se, portanto, que nas últimas décadas se desenvolveu um processo de indução às iniciativas de EaD e do uso das TICs na educação superior (BARRETO, 2008). Embora o discurso oficial justifique a EaD como meio de interiorizar e expandir os cursos superiores, ou seja, por uma suposta democratização do ensino, há controvérsias em relação à política educacional do governo federal que induz a expansão do ensino superior de jovens por meio da EaD em detrimento do ensino presencial.

A própria expansão da EaD se desenvolve num contexto histórico de Reformas do Estado e de suas instituições, alinhadas aos princípios mercantis e neoliberais. Daí que alguns pesquisadores em educação e representantes sindicais afirmam que o projeto de instituir o ensino a distância no Brasil têm sua relação com o projeto do capital para a educação superior na América Latina, conforme recomendação nos documentos de organismos multilaterais, que apresentam uma concepção de educação mercantil.

É preciso destacar que o aprofundamento do polo mercantil do Estado vem afetando drasticamente as instituições públicas e privadas em suas identidades, sendo essas obrigadas a comportar-se de modo muito semelhante à cultura própria do mercado (SILVA JÚNIOR, 2017). Ademais, a redução orçamentária imposta à educação pública se acentuou nos últimos anos, em especial após a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que limita os gastos governamentais por 20 anos, demonstrando o desenvolvimento de um acelerado processo de reestruturação institucional do ensino superior, assim como se pode observar em várias análises sobre os significados do projeto Future-se, proposto pelo atual governo (GIOLO; LEHER; SGUISSARDI, 2020; AMARAL, 2017).

Disso decorre que o cenário produzido pela emergência da pandemia da COVID-19 no ensino superior serve de justificativa para a ampliação das reformas a partir da lógica mercantil. O ensino remoto e as necessidades de uso das TICs no ensino colaboram com a expansão da EaD no ensino superior e a reforma do próprio ensino presencial. O ensino remoto, entendido como algo provisório, precário, temporário, está servindo de justificativa para a própria reforma das instituições de ensino superior (IES), tanto no âmbito do setor público e, especialmente, da iniciativa privada.

Ademais, para além do contexto de crise sanitária e econômica, inadimplência e evasão, que marcou a educação, as demissões em massa de professores pelas instituições de ensino superior privadas é reflexo do acentuado processo de enxugamento da força de trabalho e de medidas educacionais e tecnológicas articuladas com a perspectiva de ensino remoto, aproveitando-se da conjuntura.

O que a conjuntura trouxe e mostrou com o ensino remoto, também no ensino superior, é a grande diversidade e desigualdade socioeconômica dos sujeitos envolvidos na educação, tanto professores como alunos, ou seja, as condições necessárias e que permitiriam algum sucesso ao ensino remoto são precárias, pois o acesso a equipamentos e serviços de TICs são em número insuficiente e de qualidade bastante deficitária. Ficou evidente a grande desigualdade social, especialmente, da população mais empobrecida em relação ao acesso às benesses produzidas historicamente na sociedade, como a educação de qualidade, a informação, a cultura, a internet e as tecnologias, sem as quais é impossível até mesmo a sobrevivência de um ensino superior reformado na direção da EaD. Destaca-se, ainda, que as TICs são parte integrante da sociedade moderna, parte de um mundo culturalmente tecnológico, mas que os estudantes carecem de condições dignas de vida, de trabalho, de estudo, de acesso e de domínio dos aparatos tecnológicos e das condições intelectuais propícias de aprendizagem (ANDES- SN, 2020).

O que se tem visto é o acesso às tecnologias como consumo e não como produção e criação intelectual, é predominante a preocupação com o consumo de informações e conhecimentos fúteis, ideológicos, sexuais, voláteis, mercadológicos, próprios das redes sociais virtuais, cujo interesse mercantil conseguiu abarcar, adentrando em todas as esferas sociais, especialmente, a política, tornando-a mero jogo de vaidades e de disputas cuja consequência é, efetivamente, separar o homem da política, como essência do ser humano. Diante dos fatos, a lição do ensino remoto (atrelada à EaD e às TICs) é que a educação superior tende a se voltar cada vez mais para a educação a distância como desenvolvimento das forças produtivas, mas, criando contraditoriamente suas próprias limitações e dificuldades, sem tornar a EaD uma política qualificada e consistente de ensino superior na sociedade do conhecimento, que somente pode acontecer com um verdadeiro processo de inclusão social não assistencialista.

À guisa de Conclusão: algumas lições para as políticas públicas

Pelas informações apresentadas sobre o cenário do ensino remoto na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e no Ensino Superior, verifica-se um cenário marcado pelos problemas das desigualdades sociais e pela primazia da lógica mercantil na condução da educação brasileira.

Em relação à educação infantil, observa-se a própria lógica da cultura escolarizante em detrimento da compreensão das necessidades e especificidades das crianças e suas singularidades; nesse nível educacional se revela mais os temores das instituições de educação infantil de fecharem as suas portas no contexto de crise, do que de respeitar as especificidades próprias das crianças. Tal fato tem desdobramento no setor público, que também é contaminado pela cultura escolarizante na educação infantil. Em relação ao ensino fundamental e ensino médio, as grandes questões no contexto de ensino remoto perpassam pelos problemas relacionados à diferenciação na oferta entre municípios e estados, assim como entre os setores públicos e privados, que apresentam grande diversidade e garantias desiguais de continuidade do ensino. Por sua vez, as instituições de ensino superior não podem ignorar o fato de que os estudantes, atualmente, majoritariamente oriundos das classes menos favorecidas e que tiveram a oportunidade de estudar nas universidades públicas e privadas, não têm a sua disposição as condições e os instrumentos necessários para acompanhar e nem produzir uma mudança de paradigmas frente à EaD. Ademais, para um processo real de expansão e democratização do ensino superior é preciso considerar a educação como um bem público, coletivo, de direito subjetivo das pessoas e de interesse estratégico de uma nação soberana, que se propõe a colocar a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura, a ética, a política, como valores essenciais de uma sociedade culta e civilizada. Daí a necessidade de se pensar em políticas públicas sociais como direito universal e obrigação do Estado.

De modo geral, ficou evidente com o ensino remoto a histórica desigualdade social e seu impacto na educação brasileira em todos os níveis educacionais. Além disso, as tecnologias, descontextualizadas dos objetivos e finalidades educacionais e sociais, vêm se constituindo no próprio paradigma da educação, não se atentando para a necessidade de ações e políticas públicas para enfrentar o cenário de desigualdade instalado no país. A maior lição desse contexto é a necessidade de valorização do caráter público da educação, no sentido de que a educação tem um caráter público comum a todas as instituições de ensino, sendo obrigação do Estado, da família e da sociedade. Isso quer dizer que tanto a escola pública quanto a particular tem o dever de patrocinar a educação pública (e não a educação de uma parcela específica da sociedade, de uma elite), uma educação que não seja mercadológica, doméstica, moral-cívica, cívico-militar. Se há algo que deve ficar desse contexto pandêmico para a educação é que a educação pública precisa ser valorizada como direito subjetivo das pessoas, independentemente de suas condições socioeconômicas. Todos têm direito a uma educação de alta qualidade formativa, inclusive, com valorização dos professores de todos os níveis e modalidades, com melhores condições de trabalho, com valorização salarial, valorização da carreira e das condições de vida. O ensino remoto não pode servir como subsídio para tornar ainda mais precário o trabalho dos professores e o aprendizado escolar.

Referências

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227145, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

ANDES- SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ensino Remoto em Substituição ao Ensino Remoto? Tô Fora! **InformANDES**. Informativo nº 106, Brasília-DF, Julho de 2020. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/750baf505abe750a87729de257316e06_1596736630.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Educação a Distância na Educação Infantil, Não!** 20/04/2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf . Acesso em: 02 jul. 2020.

BARRETO, R. G. As Tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores a Distância: entre a expansão e a redução. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/190036368.pdf> . Acesso em: 15 set. 2020.

BONILLA-MOLINA, L. Os desaparecidos e torturados pelo modelo global de educação em casa. **REVISTA IHU ON-LINE**. 21 Julho 2020. Tradução: João Francisco Migliari Branco. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/600918-os-desaparecidos-e-torturados-pelo-modelo-global-de-educacao-em-casa> . Acesso em: 20 ago. 2020.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998. **Regulamenta as normas de credenciamento e de avaliação do ensino a distância para jovens e adultos e para a educação profissional de nível técnico nas Instituições de Ensino Superior**. Brasília, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001. **Autoriza a Instituição de Ensino Superior a introduzirem em seus currículos 20% da carga horária do curso em modalidade EaD**. Brasília, 2001. Disponível em: www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº. 4.059, de 13 de dezembro de 2004. **Estabelece a modalidade de ensino semipresencial**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. de 2020.

BRASIL. Decreto nº. 5.773, de 09 de maio de 2006. **Regulamenta o sistema de avaliação do Ensino superior**. Brasília, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/raduação/decreton57731.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** Brasília, 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-publicacaooriginal-89961-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº. 1.134, de 10 de dezembro de 2016. **Revoga a Portaria nº. 4.059 e estabelece nova redação para o ensino semipresencial.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.faal.com.br/arquivos/portariaAVA.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

BRASIL. Decreto no. 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: www.portal.impresnacional.gov.br. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa no. 11, de 20 de junho de 2017. **Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no. 9057 de 25 de maio de 2017.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 2018. **Regulamenta o credenciamento das instituições interessadas em disponibilizar o ensino a distância.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Portaria nº 661, de 7 de dezembro de 2020. **Regulamenta o artigo 9º da Portaria AGU n. 488, de 27 de julho de 2016, no âmbito da Procuradoria-Geral Federal.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-661-de-7-de-dezembro-de-2020-292732114>. Acesso em: 03 jul. 2020.

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros.** Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo, 2019.

CNE. Ministério da Educação. PARECER CNE/CP Nº: 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 28 de abril de 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: https://www.imesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf . Acesso em: 30 ago. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n.113, out-dez 2010, p. 1223-1245. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

GARCIA, T. C. M.; MORAES, I. C. D.; AROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino Remoto Emergencial: Proposta de design para a preparação das aulas.** UFRN. SEDIS. 2020. Disponível em: <https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/1MYt6NuPXEA8Zz0ltLH4BanyEKLj5WkHPWUbzD7.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se: Ataque à autonomia das Instituições Federais de Educação superior e sua sujeição ao mercado.** São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020.

GOERGEN, P. A instituição universidade e sua responsabilidade social: anotações críticas. **Quaestio, Revista de estudos da educação**. Sorocaba, vol. 4, nº. 1, pp. 9-25, maio de 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1393/1376>. Acesso em: 15 set. 2020.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 ago. 2020

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil:** Relativa à Proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wpcontent/uploads/2020/04/POSICIONAMENTO-MIEIB-PARA-O-CNE-FINAL-19.04.2020.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MILL, D. R.; SANTIAGO, C. F.; VIANA, I. S. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista Extra-Classe**, nº1, vol. 1, fev. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228666021_Trabalho_docente_na_educacao_a_distancia_condicoes_de_trabalho_e_implicacoes_trabalhistas . Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, H. do V. de; SOUZA, F. S. de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**. ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREIRA, K. L. BOZZOTTO, L. M. Infâncias e desigualdades sociais: privilégios da quarentena? **Pensar a Educação: Um Jornal para educação brasileira.** Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/infancias-e-desigualdades-sociais-privilegios-da-quarentena/?fbclid=IwAR2oa5IpijX6okgNcTzREmxTSvDCVero4k20F2NkZlJp5UILOIUfFOGYZ8> . Acesso em: 20 jun. 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)** ano II, vol. 2, n. 5, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **Democratização ou massificação?** Política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012. São Carlos: Diagrama Editorial, 2015. Disponível em: <http://doi.org/5kk> . Acesso em: 18 jun. 2018.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The New Brazilian University:** A busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru: Canal 6 Editora, 2017.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Recebido em: 29 de setembro de 2020.

Aceito em: 14 de outubro de 2021.