

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL

IMPACTS OF THE PANDEMIC ON PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL

Marcondes de Lima Nicácio 1
Rair de Lima Nicácio 2

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir os impactos da pandemia de Covid-19 na educação pública do Brasil e os desafios impostos às escolas pelo Ensino Remoto Emergencial. Como metodologia, utilizou-se o enfoque qualitativo e a análise sistemática das bases de dados Scielo e Google Acadêmico (56 artigos selecionados), apoiada em pesquisa bibliográfica e documental, culminando com a análise de dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados mostram que os impactos da pandemia na educação brasileira são de distintas ordens, com destaque para as de natureza econômica, estrutural e psicossocial. Como conclusão, considera-se que é necessária a efetividade de políticas públicas, que devem ser conduzidas pelo Estado para romper os ciclos de pobreza e a exclusão digital.

Palavras-chave: Covid-19. Políticas Públicas. Ensino Remoto Emergencial. Pobreza. Exclusão Digital.

Abstract: This article aims to discuss the impacts of the Covid-19 pandemic on public education in Brazil and the challenges posed to schools by emergency remote education. As a methodology, the qualitative approach was used and through the systematic analysis of the Scielo and Google Scholar databases (56 selected articles), supported by bibliographic and documentary research, culminating in data analysis through Discursive Textual Analysis (DTA). The results show that the impacts of the pandemic on Brazilian education are of different orders, with emphasis on the economic, structural, and psychosocial ones. In conclusion, it is considered that the effectiveness of public policies that must be carried out by the State is necessary to break the cycles of poverty and digital exclusion.

Keywords: Covid-19. Public Policies. Emergency Remote Education. Poverty. Digital Exclusion.

-
- 1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Cruzeiro do Sul). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7276773406279195>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2815>. E-mail: marcondes.nicacio@ifac.edu.br.
 - 2 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor da rede municipal de Marechal Thaumaturgo/Acre. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7498316570414223>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5278-1804>. E-mail: rair.nicacio1@gmail.com.

Introdução

A disseminação de abrangência mundial de uma doença desconhecida tornou o termo “pandemia” de uso recorrente, utilizado para sintetizar e denominar o que vivemos em relação à propagação alarmante de uma enfermidade em um período extremamente curto.

As consequências da pandemia de covid-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, são múltiplas e dizem respeito aos impactos econômicos, políticos, culturais, ambientais e educacionais. O vírus, que se apresentou primeiro na província de Wuhan na China, em dezembro de 2019, até 3 de dezembro de 2021, já registrava 263.563.622 casos confirmados e, do total, 5.232.562 mortes de pessoas pelo mundo (OMS, 2021). No Brasil, em 5 de dezembro de 2021, já se acumulavam 22.143.091 casos confirmados e, do total, 615.636 óbitos, conforme o Ministério da Saúde (MS, 2021).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), considerando o mês de novembro de 2020, em relatório, avaliou que cinco milhões de crianças e adolescentes com idades entre seis e 17 anos foram privadas do acesso à educação no Brasil, uma fatia populacional correspondente a 13,9% de seus habitantes (BECSI, 2020).

Esta produção está dividida em quatro momentos perscrutadores. No primeiro, analisamos a legislação que orienta a educação no período da pandemia no Brasil. Em seguida, discorreremos sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE), de modo a compreendermos melhor os seus conceitos, as condições, os meios de transmissão e as consequências ou os resultados de utilização nas escolas em razão da pandemia. Depois, tratamos do trabalho docente na pandemia em três dimensões específicas: *home office*, jornada de trabalho intensificada e precarização. Por fim, apresentamos os impactos socioestruturais, psicossociais e socioeconômicos e seus múltiplos efeitos sobre a educação pública brasileira no período da pandemia.

Metodologia

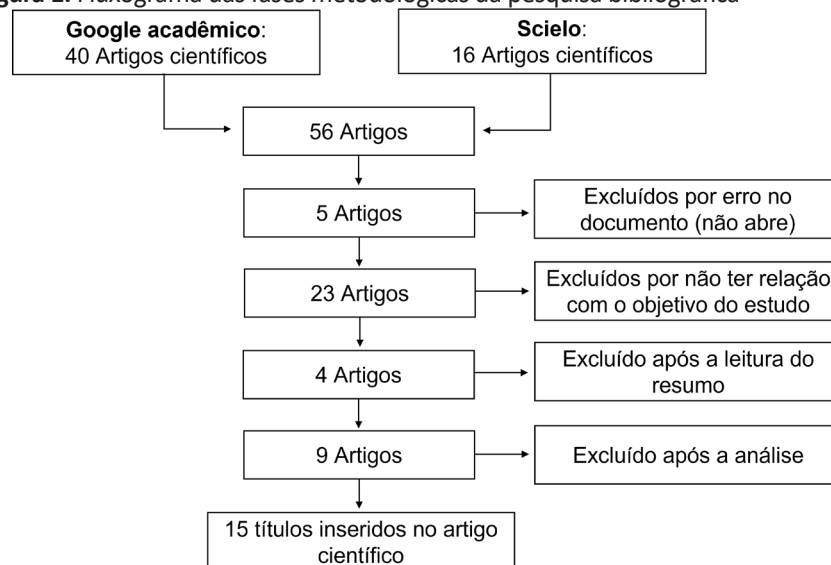
A pesquisa teve enfoque qualitativo e constituiu-se em análise sistemática dada por momentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, mediada pela Análise Textual Discursiva (ATD).

O estudo deu-se através da análise das literaturas em contribuições teóricas vistas e revistas durante todo o processo. Nesse contexto, Medeiro (2006, p. 51) alerta que o levantamento bibliográfico “é passo decisivo em qualquer pesquisa científica, visto que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despender tempo com o que já foi solucionado”. No exame, a análise documental nos colocou em contato com diferentes documentos que complementaram as categorias presentes nos artigos levantados. Medeiros (2006, p. 47) ainda nos fala que, como elementos pertinentes ao objeto de pesquisa, o levantamento de documentos, “compreende o [...] que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa”, podendo o material utilizado ser classificado de diferentes modos.

Assim, a análise foi realizada partindo de uma revisão integrativa, na qual aconteceu buscas de artigos científicos nas bases de dados *SCIELO* (*Scientific Electronic Library Online*) e *Google Scholar* (Google Acadêmico). A busca sucedeu-se utilizando como descritores: “impactos da pandemia na educação pública do Brasil”; “Pandemia e educação pública do Brasil” e “covid19 e educação”.

Foram inicialmente excluídos do estudo os artigos publicados que apresentaram erros no documento (não abriam) e os que não correspondiam aos objetivos da pesquisa pela observação do título. Na sequência analítica, desprezou-se os que, em razão da leitura do resumo e da leitura completa do artigo, não se alinhavam ao objeto da investigação. Assim, encontramos 40 artigos no *Google Acadêmico* e 16 artigos no *Scielo*. Após a vistoria dos erros, desprezamos cinco; com a leitura dos títulos, excluímos mais 23 por não terem relação direta com o objetivo da pesquisa, e restaram 28, que acabaram submetidos à leitura do resumo, a partir da qual se descartou quatro. Na última etapa, na leitura integral, analisamos 24 artigos e nove foram excluídos, restando 15 incluídos na pesquisa.

Figura 1. Fluxograma das fases metodológicas da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Os dados foram examinados por meio da Análise Textual Discursiva e seu encaminhamento metodológico. A ATD

É um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 136).

As fases ou etapas centrais que caracterizam a ATD edificam-se em: *unitarização*, que consiste na fragmentação do todo, criando-se unidades de análise que podem ser frases, parágrafos ou mesmo partes maiores dos textos, divididas, separadas, sem perder de vista o todo; *categorização*, que é a organização das unidades em um processo de classificação das unidades de análise, sendo que os sistemas de categorias podem ser: iniciais, intermediários e finais, que, geralmente, se destacam em categorias a “*priori*” e categorias emergentes; *comunicação dos resultados*, que é a descrição e a interpretação construídas pelo processo de teorização em relação ao fenômeno investigado, e *descrição e interpretação*, que erigem-se pela unitarização e a categorização que leva à produção de um novo texto que assenta a descrição e a interpretação (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No processo geral de categorização, na organização das ideias e agrupamento de itens e unidades convergindo em categorias iniciais, passam as categorias intermediárias até tornarem-se categorias finais. No desfecho do processo, foram edificados seis quadros categoriais: *políticas que orientam a educação no período de pandemia; Ensino Remoto Emergencial (ERE); trabalho e docência; impacto socioestruturais, socioeconômicos e psicossociais.*

Políticas que orientam a educação no período de pandemia

As políticas públicas movidas pelo estado para a educação pública no período de pandemia, em seu quadro legal, foram/estão sendo efetivadas por prenúncios gerais constituídos por leis, decretos, medidas provisórias, portarias, pareceres e resoluções. Nesse tomo, nos dedicamos em cronologia, a apresentar alguns dos elementos legais definidos para a educação nacional.

Como marco central para nortear o ensino no contexto pandêmico, foi acendido o elemento orgânico universal apresentado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dá maior atenção à organização da educação e, dentre suas determinações, estabelece, no Artigo 23, parágrafo 2º, que: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem isso reduzir o número de horas letivas

previsto nesta lei” (BRASIL, 1996).

Na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, há a descrição das medidas de saúde pública para o enfrentamento da emergência causada pelo coronavírus, considerando o surto 2019, orientando as medidas gerais que motivam a elaboração e a publicação de documentos e legislações para o desenvolvimento da educação pública no contexto da pandemia. Dentre as principais medidas, destacam-se as expressas no Artigo 3º:

Isolamento social;
quarentena; determinação de realização compulsória de:
a) exames médicos;
b) testes laboratoriais;
c) coleta de amostras clínicas;
d) vacinação e outras medidas profiláticas; ou
e) tratamento específicos;
uso obrigatório de máscaras de proteção individual;
estudo ou investigação epidemiológica;
exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver;
restrição excepcional e temporária, por rodovias, portos ou aeroportos de [...];
requisição de bens e serviços de pessoas naturais e jurídicas [...];
autorização excepcional e temporária para a importação e distribuição de quaisquer materiais, medicamentos, equipamentos e insumos da área de saúde sujeitos à vigilância sanitária sem registro na Anvisa [...] (BRASIL, 2020a).

A eminente necessidade de promover a educação por meio alternativo ao ensino presencial direcionou o Ministério da Educação (MEC) a publicar a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que orienta a substituição de aulas presenciais por aulas por meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus.

No curto intervalo de tempo, foi publicada a Portaria nº 345, de 19 março de 2020, que alterou o Artigo 1º da Portaria nº 343, que autorizou que as aulas presenciais em andamento pudessem ser continuadas por tecnologias da informação e comunicação na Educação Superior e vedou apenas as práticas profissionais de estágios e de laboratórios.

Em quadro contínuo, como ato do congresso nacional, em 20 de março de 2020, é publicado o Decreto Legislativo nº 6 de 2020, que reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública.

O governo federal, em 1 de abril de 2020, publicou a Medida Provisória nº 934, estabelecendo as normas excepcionais a respeito do ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, considerando o período de emergência de saúde pública. Nos termos da lei, dispensou as escolas de Educação Básica e as instituições de Educação Superior de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos, no entanto, manteve a carga horária mínima de 800 horas de aula por ano com possibilidade de recuperação de aula em turno integral pós-crise ou por aulas não presenciais dadas em razão da pandemia.

O MEC, em 3 de abril de 2020, tornou pública a Portaria MEC nº 376, trazendo a abordagem específica para os cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durasse a situação de pandemia da covid-19. De modo extraordinário, o documento autoriza as instituições da Rede Federal a suspenderem as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), na data de 28 abril de 2020, foi lançado o Parecer nº 5/2020, dentre as suas deliberações, ficou estabelecido que as atividades pedagógicas não presenciais seriam contadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, colocando que tais atividades poderiam ser organizadas por meios digitais em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, por redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, programas de televisão ou rádio e/ou através de material didático impresso entregue aos pais ou aos alunos.

O Parecer nº 11/2020 do CNE, de 7 de julho de 2020, produziu orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Tratando-se de uma complementação ao Parecer nº 5/2020, em que se propõe o

replanejamento curricular de 2020-2021 com foco em ações de recuperação das aprendizagens e processos avaliativos dos estudantes.

O CNE, em 8 de junho de 2020, aprovou o Parecer nº 9/2020, fazendo o reexame do Parecer CNE nº 5/2020, tratando especificamente da reorganização do calendário escolar e do cômputo de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima. Na nova análise, ganha destaque a proposta de reforma parcial da parte que concerne às avaliações e aos exames no contexto da situação de pandemia, de modo que não se produzissem prejuízos, especialmente na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Compreendendo as múltiplas dimensões afetadas pela pandemia e o quadro de não especificidade, apresentado na LDB e nas demais normatizações, foi publicada a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que, reconhecendo o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, alterada a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, estabeleceu as excepcionalidades a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. No texto legal, destaca-se que os estabelecimentos de ensino de Educação Básica ficariam dispensados em caráter excepcional de:

- I. na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- II. no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo (Art. 2º, BRASIL, 2020b).

No que concerne à Educação Superior, as instituições também foram dispensadas do cumprimento do mínimo de dias de efetivo trabalhos acadêmicos, desde que:

- I. seja mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso; e
- II. não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão (Art. 3º, BRASIL, 2020b).

Considerando a Lei nº 14.040/2020, o CNE emite o Parecer nº 15/2020, de 6 de outubro de 2020, que expõe a possibilidade de junção dos anos letivos 2020 e 2021 com um contínuo pedagógico para não prejudicar a progressão do estudante. No documento, admite-se ainda a utilização de diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar e a integralização da carga horária mínima do ano letivo prejudicado pela pandemia, considerando as Diretrizes Nacionais do CNE, a BNCC e as demais normas dos sistemas de ensino.

A respeito da especificidade do Atendimento Educacional Especializado, o CNE, no Parecer nº 16/2020, de 9 de outubro de 2020, ao fazer o reexame do item 8 do Parecer nº 11, de 7 de julho de 2020, que tratava das orientações para o atendimento ao público da Educação Especial no período de pandemia, nas orientações, indica-se a importância de manter o ensino com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), através da manutenção do trabalho integrado aos profissionais da educação regular com adaptação dos conteúdos para o ambiente remoto, dados pela elaboração do Plano de Ensino Individual (PEI), com uso de tecnologias em diálogo com a família dos estudantes e a garantia da acessibilidade como Língua Brasileira de Sinais (Libras), legendas, audiodescrição e demais recursos necessários.

Ao final do ano de 2020, introduziram-se o Parecer nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020, e a Resolução nº 2, de 10 de dezembro de 2020.

No Parecer 19/2020, fez-se o reexame do Parecer nº 15 ao tratar da realização de atividades

presenciais e não presenciais na organização dos calendários escolares e do replanejamento curricular, dando destaque para a autonomia dos estados e municípios na solução dos problemas de desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC, bem como a importância do regime de colaboração entre os três níveis de governo para a definição de critérios de retorno às atividades presenciais e da importância da formação de professores para o uso de novas tecnologias e a viabilização de acesso à *internet*.

A Resolução nº 2 estabelece normas educacionais excepcionais para os sistemas de ensino, dimensionando medidas tanto para rede pública, quanto às redes privadas, comunitárias e confessionais no período de calamidade. A norma estabelece prescrições sobre os dias letivos e carga horária, direitos e objetivos de aprendizagem, planejamento escolar, retorno às atividades presenciais e atividades pedagógicas não presenciais, além de definir as normas específicas para a Educação Superior e as avaliações.

Além dos elementos legais já mencionados, o CNE emitiu, para o período de pandemia, normatizações que tratam de especificidades ou que dizem respeito à implantação de políticas definidas anteriormente ao período inicial da pandemia, como: Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020 - guarda religiosa do sábado na pandemia da covid-19; - Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020 - prorrogação do prazo ao que se refere o Artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da covid-19; Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020 – prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 - dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da covid-19.

No que diz respeito às normatizações durante o ano de 2021, dois documentos ganham destaque: o Parecer nº 6/2021, de 6 julho de 2021, e a Resolução nº 2, de 5 de agosto de 2021.

No Parecer nº 6/2021, novamente tem-se a análise do calendário escolar, agora focando na necessidade de retorno às atividades presenciais de ensino e aprendizagem. Através do parecer, é constituída a Resolução nº 2/2021, através da qual são instituídas diretrizes nacionais orientando a implementação de medidas de retorno ao ensino presencial e a regularização do calendário escolar, versando sobre as normas tanto para a Educação Básica, quanto para a Educação Superior e para a Educação Especial.

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

A suspensão das aulas presenciais no Brasil aconteceu a partir do registro dos primeiros casos de infecção pelo novo coronavírus no país, especialmente por iniciativa dos governos municipais e estaduais. Na pesquisa *Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil*, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em complementação às informações do Censo Escolar 2020, responderam ao estudo 168.739 escolas públicas e privadas de Educação Básica, mostrando que 99,3% das unidades de ensino brasileiras suspenderam suas atividades presenciais (INEP, 2021).

O Brasil, em razão da pandemia no ano de 2020, teve uma média de 279 dias de suspensão das atividades escolares presenciais no conjunto das instituições públicas e privadas. Este quadro contrasta-se em relação a países da Europa, como França e Portugal, que, respectivamente, tiveram a interrupção de 43 e 67 dias, assim como países da América Latina, como Chile e Argentina, que suspenderam as aulas presenciais por 199 dias (INEP, 2021).

O ensino remoto durante a pandemia se constituiu como meio para mitigar a interrupção dos processos de aprendizagem, trazendo como benefícios aos alunos a continuidade de suas rotinas e as motivações à continuidade dos processos formativos, no entanto, muitos desafios se apresentam para sua efetividade.

O primeiro desafio diz respeito à compreensão do próprio conceito de ensino remoto, por conseguinte, como seria efetivado no período de quarentena. Nesse sentido, a percepção do ERE precisaria ser absorvida. Nisso, Paula; Rodrigues; Soares; Lima (2021) caracterizam-no como a

transposição do ensino presencial físico para os meios digitais por conexão via rede de *internet*.

Entretanto, no período de pandemia, as aulas remotas foram caracterizadas pelo modelo de regência assumido pelos mesmos professores do ensino presencial, com o adicional de que tais profissionais passariam a utilizar recursos tecnológicos, mantendo-se, assim, em sua generalidade, o exato horário de aulas com a presença física.

De modo que, mais que a materialidade da ação educativa, o ensino remoto envolve elementos teóricos e formativos característicos das práticas pedagógicas dimensionadas por plataformas ou ambientes digitais. A emergência gerada pelo contexto pandêmico em muito não permitiu espaços para reflexão das práticas, metodologias, métodos e epistemologias que envolvem os processos de ensino e aprendizagem próprios ao ensino remoto e à educação por meio digitais.

As condições gerais do ensino remoto emergencial dão conta, geralmente, de um modelo que se assemelhou à educação à distância, buscando-se a mesma efetividade do ensino presencial. Porém, o conjunto das desigualdades sociais que é a realidade brasileira, reproduz processos de insuficiência de recursos digitais e faz com que a maior parte dos estudantes tenha como alternativa de exequibilidade e acesso ao ensino, as atividades impressas, excluídos os processos de socialização e interação com os professores e demais colegas.

As metodologias adotadas no ensino remoto emergencial são de natureza diversas e construídas como alternativas adaptadas às necessidades coletivas no momento, alguns exemplos são: atividades síncronas e assíncronas, aulas on-line ao vivo ou gravadas, conteúdos digitais, atividades diversas em rede, reuniões on-line, atividades em livros e materiais didáticos das bibliotecas escolares, videoconferências etc.

Ainda assim, em pesquisa do INEP, as estratégias mais recorrentes para garantir o contato com os estudantes foram, de acordo com Becsi (2021, p. 44), “[...] a comunicação direta entre aluno e professor, por meio de e-mail, telefone, redes sociais e aplicativo de mensagem (93,4% das escolas estaduais e 82,3% das escolas municipais adotaram a estratégia)”.

Os meios de transmissão, ou seja, as ferramentas ou plataformas mais utilizadas como suporte no processo de aprendizado são: *Google for Education* (GSuite), *Google classroom* (Google Sala de Aula), *Hangout Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Drives*, *Skype*, *Chats*, *Lives*, TV aberta, Rádio, redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Youtube*), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), aplicativos etc.

Todavia, as condições de acesso ao ensino remoto emergencial também são adversas, pois, imediatamente, estudantes e professores tiveram que centralizar o processo de ensino e aprendizagem e a comunicação exclusivamente por meio dos aparelhos de computadores e de celulares. Desta feita, a efetividade também nem sempre se fez possível por motivo de ser um modelo formativo que exige, especialmente para as crianças menores, o acompanhamento e a intervenção nas atividades escolares por parte dos pais ou responsáveis.

As condições também dizem respeito ao papel dos alunos e professores. Os discentes que não dispunham de equipamentos tecnológicos e conexão de internet foram, em muitos casos, submetidos ao estudo por materiais impressos, e a aula, transmitida pela televisão ou por rádio. Os professores, em seu fazer docente em adaptação, foram obrigados a gerir com celeridade os meios digitais de ensino no mesmo intervalo em que tiveram que passar por formação continuada voltada ao modelo de ensino.

Alguns pontos críticos relacionados às condições do ensino remoto emergencial estão relacionados às condições de acesso dos alunos anteriormente mencionadas. As medidas superficiais de resolução que atenuam, mas não resolveram os problemas, são, por exemplo, a abertura pontual de unidades de ensino para acessarem laboratórios e equipamentos ou a disponibilização de material impresso, que, de todo modo, nos lembraram de problemas outros, como as dificuldades que os alunos da zona rural têm para acessarem a estes instrumentos em razão de dependerem do transporte escolar que, no curso da pandemia, estava suspenso.

No que diz respeito às condições de acesso ao ensino remoto:

Em pesquisa realizada pelo INEP por meio de questionários enviados às escolas no ano de 2020 (INEP, 2021), verificou-se que apenas 8,68% das escolas públicas e 11,23% das escolas privadas disponibilizaram equipamentos para uso dos alunos/as (computador, notebook, smartphones etc.). Inclusive, as dificuldades de acesso à tecnologia no contexto escolar também foram tratadas por Renata Macedo, a qual apontou insuficiência de políticas públicas educacionais para garantir a conexão via internet durante a pandemia (MACEDO, 2021). Desta maneira, compreende-se que o maior agravante foi optar pelo modelo à distância sem a plena condição de igualdade de acesso remoto para os estudantes (JANUÁRIO, 2021, p. 5).

A educação inclusiva também foi fortemente afetada com o ERE, pois, mesmo os que dispunham de acesso à internet e celulares ou computadores, enfrentaram a barreira de acessibilidade, como nos relata Ribeiro; Oliveira (2021, p. 10): “[...] Em uma pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020), foi identificado que em relação ao acesso aos sites educacionais apenas 3,88% não apresentam barreiras de acessibilidade, o que representa um índice muito baixo”.

Os impactos da Covid-19 sobre a análise dos resultados do ERE nos apresentam, sobretudo, quatro discussões centrais que são reflexos das dificuldades do modelo metodológico, sendo eles: evasão, atraso e abandono escolar, exclusão escolar, efetividade do ensino remoto e participação nas aulas.

A análise da evasão, atraso e abandono escolar é ilustrada nos estudos de Cunha; Silva (2020), Becsi (2020) e Januário (2021), que apresentam, respectivamente, em primeira dimensão, nos estudos do IBGE (2019), a relação direta entre as condições socioeconômicas, a evasão e o atraso escolar, chamando atenção também que esta vinculação é muito mais acentuada entre os jovens de 15 a 17 anos, população que se encontra no Ensino Médio (CUNHA; SILVA, 2020, BECSI, 2021). Geralmente, associa-se o abandono e a evasão às dificuldades trazidas pelo ensino remoto durante a pandemia, especialmente ligadas ao acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos (BECSI, 2021).

Quanto à exclusão escolar, ressalta-se que crianças e adolescente pretos, pardos e indígenas, considerando os dados de 2020 do UNICEF, são mais excluídos da Educação Básica, sendo os dados preocupantes, à medida que corresponde a 18,5% pretos, 16,7% de pardos e 34.10% de indígenas (BECSI, 2021).

No mesmo sentido, também prevalece a preocupação quando tratamos da efetividade do ensino remoto. Estudo realizado pelo Tribunal de Contas de São Paulo alerta que oito a cada dez alunos das escolas estaduais não permaneceram mais de duas horas sendo assistidos pelo ensino remoto no ano de 2020, ou seja, 80% dos estudantes não passaram tempo superior a duas horas em aulas remotas. O UNIBANCO também desenvolveu uma investigação, contudo, focando no Ensino Médio e, na análise, evidencia que os estudantes que acessam ao 3º ano em 2020 em língua portuguesa alcançaram como pontuação nove pontos a menos e dez em matemática na escala SAEB, o que seria esperado se tivessem cursado o 2º ano de modo presencial, representando grande perda de proficiência, o que pode resultar nas estatísticas relacionais entre competência matemática e remuneração, o que, conforme os estudos, equivale a 10% de diminuição em remuneração e trabalho ao longo da vida (BECSI, 2021).

Outra questão pertinente corresponde à participação nas aulas. César; Santiago; Brum; Jung (2021) indicam uma significativa redução de matrículas no processo de aulas presenciais para aulas remotas; o público da investigação indica o decréscimo correspondente a 60% dos profissionais entrevistados, que tinham, no máximo, a metade dos estudantes com participação ativa nas atividades encaminhadas.

Contudo, os prejuízos e a consequência gerados pelas problemáticas anteriormente apresentadas correspondem à perda de desempenho, que é muito mais acentuada em razão da deficiência de acesso aos meios tecnológicos. Nisso, afeta-se também a capacidade de aprendizagem das crianças. Em se tratando das populações mais suscetíveis às desigualdades sociais, esses

indivíduos têm mais probabilidade de retornar para a escola, Becsi (2021, p. 58) indica que a interrupção pode impactar ainda com o aumento das “[...]violências outras vulnerabilidades- está fora da escola também aumenta o risco de gravidez na adolescência, exploração sexual, casamento infantil, violência e outras ameaças”.

Além disso, nos chama atenção que as escolas são também espaços de acesso a serviços essenciais, como imunização e alimentação, que, por consequência da pandemia, foram interrompidos. Assim também como se destacam as dificuldades vividas por estudantes em razão de perderem, com o fechamento da escola, o apoio psicossocial, vivendo problemas de saúde mental, como estresse e ansiedade, aflorados pela perda de contato com outros colegas, espaços ou pessoas (BECSI, 2021).

Outro efeito do ERE é a carência de suporte em casa para os estudantes em virtude da falta de tempo dos pais/familiares trabalhadores e da insuficiência de instrução devido à baixa ou nenhuma escolaridade (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Contudo, desvela-se, nesta análise, que o ensino remoto emergencial adotado no período de pandemia não produz efetividade e qualidade no processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, um ajuste momentâneo para o enfrentamento a este momento de crise sanitária, sua efetividade passaria também pela discussão e análise das condições de acesso, permanência e êxito nos processos de aprendizagem.

Trabalho docente na pandemia

O trabalho docente, em sua totalidade e relações fundamentais, sofreu, em razão do contexto da pandemia, significativas alterações. Em termos contextuais, as transformações elencadas na descrição do ERE produziram e/ou intensificaram quadros de precariedade no trabalho nas escolas, uma condição que passa também pela perda de autonomia profissional, de gerenciamento do ensino e do tempo dos espaços de trabalho.

Para as atividades de ensino, os professores foram abruptamente confrontados com a necessidade de uso total de tecnologias digitais para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, sem que houvesse, por efetivo, uma formação continuada adequada e efetiva que colaborasse no desafio do enfrentamento da interação professor-aluno, outrora interrompida.

Cunha; Silva e Silva (2020, p. 34) apontam dados sobre a necessidade de formação apresentada pelos professores:

[...] acordo com pesquisa realizada pelo Movimento Todos Pela Educação, com base nos dados do CETIC (2018) e INEP (2017), 67% dos professores, por exemplo, declaram necessidade de aperfeiçoamento ou formação para fazerem o uso pedagógico das tecnologias para mediar adequadamente o processo de ensino. O estudo evidencia, ainda, que 76% dos professores se mobilizaram para aprender a respeito das tecnologias educacionais, cujo objetivo foi superar as dificuldades do momento. Além disso, apontam que a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial e nem continuada a preparação para o uso de tecnologias na educação.

As condições objetivas do trabalho docente pelos efeitos do modelo de aulas remotas é a perda de privacidade, dado que os espaços de trabalho nas aulas, que antes era a escola, no modo on-line, passaram a ser a casa do professor, o seu aparelho de celular e suas redes sociais, numa invasão de seus ambientes e condições individuais. Além disso, incide o problema das relações éticas, não que estas não existissem no ensino presencial, porém, à medida que as aulas passaram a ser gravadas ou acessadas por uma coletividade o professor, perdeu-se o controle sobre o seu conteúdo, o que, em tempo de distorções de conteúdos digitais e *fake news*, pode incorrer manipulações de informações e prejuízos pessoais ou profissional ao docente (MENEZES; FRANCISCO, 2020).

A partir destas reflexões, pontua-se também que os docentes tiveram que aderir ao

home office. O trabalho em casa ou no espaço doméstico, que passou a caracterizar o fazer do profissional deste profissional na pandemia, é, por vezes, romantizado, dando a entender ser mais fácil, confortável e menos exigente, quando, na verdade, é um trabalho intensificado, pois aumenta o fluxo de atividades. Por ser cumprido em plataformas e redes sociais e pelas condições socioeconômicas dos discentes, o professor acaba sendo requisitado continuamente, o que gera sobrecarga.

As condições econômicas dos professores também acabam sendo afetadas, pois a atuação profissional intradoméstica ocasionou o aumento em gastos, à medida que houve a necessidade de aquisição de equipamentos pessoais e na conta de energia elétrica, e ainda resultou na necessidade de melhoria de pacotes de internet fixa ou móvel para o atendimento profissional. Podemos destacar também as condições de acesso à internet e equipamentos por parte dos professores, portanto, há uma latente necessidade de garantia por parte das secretarias de educação a fim de oferecerem o acesso tecnológico (CORDEIRO, 2020; SALES; NASCIMENTO, 2020).

O *home office* colocou em evidência também as desigualdades entre homens e mulheres. De acordo com Cunha; Silva e Silva (2020), por meio dos dados do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), as mulheres, em média, têm gasto de tempo com afazeres domésticos de 7,5 horas a mais do que os homens em todas as faixas etárias a partir dos 10 anos, independentemente de sua raça. Para as professoras, esta realidade não se excetua, pois garantir o ensino remoto e realizar afazeres domiciliares gera extremo desgaste físico e psicológico e tem efeito em suas atividades laborais e domésticas.

Dados sobre o *home office* nesse período de pandemia, desenvolvidos pela SEMrush, revelam um espectro dessa realidade:

De acordo com a pesquisa, no dia 01 de abril de 2020, mais de 25 milhões de reuniões foram realizadas de maneira online em todo o mundo pela plataforma Zoom, contribuindo para que ações da empresa saísse de US\$ 68, em janeiro, para US\$ 150,25, em 22 de abril de 2020. É importante que se ressalte que a plataforma Zoom já estava em pleno uso antes da pandemia, só que por e para um público restrito de empresas particulares, vinculadas ao mundo dos negócios. A necessidade gerada pela COVID-19, contudo, disseminou essa tecnologia, mudando hábitos e usos das pessoas (ROCHA; LIMA, 2021, p. 383).

O aumento da carga de trabalho ao docente tem ligação com o problema de domínio das tecnologias da informação e comunicação, já que a não competência repercute na preparação das aulas e atividades para ensino remoto. A este respeito, Silva e Silva (2020) apresentam os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Península em maio de 2020 com 2.400 professores. Este estudo revelou que, para 88% dos professores, as aulas remotas eram uma situação inédita, e 83,4% não se consideram preparados. Este quadro reproduz os seguintes efeitos entre os pesquisados: ansiedade, em 67% dos entrevistados; 38% de cansaço, e 36% de tédio, estas informações reforçam a complexidade do trabalho docente em *home office* em período de pandemia.

Outra condição afetada pelo modelo de ERE diz respeito ao trabalho dos professores temporários. De acordo com Oliveira; Santos (2020), muitos municípios brasileiros que empregam professores temporários interromperam contratos de trabalhos com esses profissionais da educação.

Contudo, uma das condições mais danosas ao trabalho docente é o fato de terem que manter-se atuando mesmo enfrentando sucessivas realidades de acometimentos de amigos e familiares pela covid-19, assim como, a vivência lamentável do luto em razão das vidas perdidas para a doença.

Impactos Socioestruturais

Os impactos socioestruturais da pandemia sobre educação brasileira são resultados de

múltiplos elementos atinentes às desigualdades sociais mais amplas. Nossa análise volta-se, especificamente, para duas condições centrais, a saber: as condições de acesso à internet e o afloramento intensificado das desigualdades educacionais, conjuntura já tão asseverada no quadro da educação nacional anterior à pandemia.

Para se discutir os desafios das condições de acesso, necessitamos, de antemão, considerar ser reflexo do desenvolvimento do setor de telecomunicações no Brasil, como afirma Becsi (2021), pois é uma realidade expressamente excludente quando se considera as populações mais vulneráveis economicamente, já que, de 47 milhões de brasileiros, 45 milhões das ditas classes C e D/E não têm conexão de internet.

Na análise do número de domicílios, uma pesquisa do CETIC indica que, no Brasil, são 29% dos domicílios, algo em torno de 19,7 milhões de residências que não possuem acesso à internet. Considerando o número de desconectados, 59% não contratam o serviço em razão de poderio econômico e 25% não têm devido à localidade onde moram (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Becsi (2020) traz dados específicos do IPEA para apresentar as condições de acesso dos alunos em relação à internet banda larga ou móvel em casa, são, então, apenas seis milhões. Esta situação é mais prevalente no meio rural, no interior do que nas capitais, e entre os negros e estudantes de baixa renda. Conforme dados consolidados:

- a) Rural x urbano - na educação básica pública, a carência de internet para atividades remotas de ensino-aprendizagem é realidade na casa de 45% dos estudantes domiciliados em áreas rurais e na casa de 10% dos estudantes domiciliados em áreas urbanas;
- b) Interior x capital - na educação básica, moradores do interior correspondem a 66% dos matriculados em estabelecimentos públicos, mas são 84% dos sem acesso domiciliar à internet de qualidade;
- c) Pessoas negras x brancas - nos estabelecimentos públicos da educação básica, as crianças e os jovens negros e indígenas são mais de 70% dos estudantes sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G (BECSI, 2020).

A exclusão digital anteriormente apresentada envolve um quadro muito mais complexo, pois não diz desrespeito apenas ao não acesso dado por questões de pobreza, renda familiar e idade, mas também envolve o uso qualificado, ou seja, as competências e habilidades necessárias para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), o que se relaciona com outras dimensões, como socioculturais, econômicas e demográficas (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2021).

Nesse contexto, a questão das desigualdades educacionais entra em tela. Quando nos referimos às desigualdades educacionais, focamos não apenas nos elementos sistêmicos das políticas públicas, mas também nos elementos efetivos da aprendizagem. O ensino remoto colocou ainda mais à prova a efetividade formativa. Macedo (2021), ao apresentar elementos da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020, investigação que envolveu 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos, chama atenção para o relatório conclusivo que afirma que entre as famílias mais vulneráveis economicamente em relação às mais favorecidas, concernente às atividades escolares realizadas em casa, a diferença entre pobres e ricos pode chegar até 224 horas de aulas/tarefas, o que equivale a 50 dias letivos.

As circunstâncias das desigualdades educacionais também envolvem elementos do ambiente de moradia dos alunos, muitos delas impróprias, sem condições adequadas de espaço ou com isolamento de movimentos, ou barulhos que permitam a concentração para a aprendizagem.

A complexidade em questão chama atenção, pois coloca uma contradição à medida que esta realidade é identificada, pois, Januário (2021), quando nos traz informações da investigação do processo de ensino e aprendizagem, aponta o aumento na taxa de aprovação, o que certamente não resulta em qualidade na educação ofertadas pelo ERE.

Impactos Psicossociais

Um dos impactos psicossociais com repercussão sobre a educação é a saúde mental. Becsi (2021), discorrendo sobre uma pesquisa divulgada por *JAMA Pediatrics*, realizada com 80.000 crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, indica que duplicaram os casos de depressão e ansiedade em relação ao período pré-pandêmico. O estudo revelou ainda que um em cada quatro adolescentes no mundo apresentou sintomas de depressão alta, assim como um em cada cinco jovens sentiu ansiedade excessiva.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde mental é “um estado de bem-estar o qual o indivíduo consegue usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a comunidade” (UFLA, 2021, p. 6).

Focando ainda na saúde mental, outro estudo da *Global Student Survey*, desenvolvido entre outubro e novembro de 2020 com 16,8 mil estudantes universitários brasileiros, aponta que 76% dos estudantes afirmaram que, na pandemia, apresentaram algum impacto em seu bem-estar psíquico (BECSI, 2021).

Nessa vertente, outras repercussões psicológicas também foram identificadas nos estudantes, como: estresse pós-traumático e raiva, medo, frustrações, tédio, redução do convívio social, perda de rotina, sensação de isolamento, além das efetivas perdas, o luto e o risco de contaminação. Em igual sentido, os professores também foram atingidos por distúrbios de ansiedade, estresse e/ou depressão, como é apontado pela pesquisa Nova Escola, que ouviu 1900 profissionais participantes da pesquisa ocorrida em agosto de 2020, indicando que 72% destes trabalhadores relataram ansiedade, estresse e/ou depressão na pandemia (MENEZES; FRANCISCO, 2020).

Mudanças de comportamento em geral são identificadas como impactos psicossociais nos alunos, descritas como problemas de imaturidade, autodisciplina, convivência e motivação (SILVA; SILVA, 2020; ROCHA; LIMA, 2021).

Impactos Socioeconômicos

As desigualdades sociais que circundam historicamente a realidade de nosso país, mais que um fenômeno, constituem-se como a natureza contraditória de nossa organização social manifesta em sua conjuntura estrutural, econômica e política.

Os processos produtivos que determinam as condições de vida, desigualdade e pobreza são e estão presentes em vários setores, níveis e regiões. Segundo Melo (2021), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao tratar da evasão escolar, coloca o percentual de 53% de jovens com maior vulnerabilidade e 4,8 milhões de estudantes sem acesso à internet.

Trazendo também outros estudos para ilustrar o cenário de desigualdades, a pesquisa *TIC Domicílio*, realizada anterior à pandemia (2018), com 23,5 mil pessoas nas várias regiões brasileiras, mostra que 30% das casas não tinham acesso à internet, geralmente as mais pobres. Ainda que se indique 126,9 milhões de usuários, correspondendo a 70% da população, um crescimento de 3% em relação a 2017, ao passo que, na classe A, 92%, nas classes D e E, apenas 48% de acesso. O alto custo do serviço é, em definitivo, o que determina as condições de acesso. Logo, estes dados são, indubitavelmente, atribuídos à desigualdade social como aponta a análise.

As desigualdades sociais se configuram como elemento inicial e de destaque que precisa ser desdobrado para a compreensão dos impactos na educação. Como não poderia deixar de ser, os indicadores gerais do país são a base para compreendermos a totalidade dos problemas existentes. Os dados, como da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) sobre as tecnologias da informação (TIC) e comunicação, são, portanto, informações essenciais para este entendimento, ou seja, para que se tenha a consciência de que o acesso à educação na pandemia é diferente e efetivado por determinantes sociais.

Pois, como é exposto por Melo (2021) na análise PNAD-IBGE (2020), nas escolas privadas, 66% dos estudantes facilmente dispõem de internet, computadores, notebooks, tablets, celulares, ambiente adequado e rotina de estudos. De maneira oposta, os estudantes das escolas públicas, 60% são das classes D e E, somando os 47 milhões de brasileiros, e 58% de seus domicílios não têm

computadores e 33% não têm acesso algum à internet.

Os impactos socioeconômicos do desemprego também repercutem sobre a educação no período da pandemia. Este quadro já era preocupante, anterior à pandemia, o Brasil já tinha 12,9 milhões de desempregados antes da eclosão. Em 2020, consolidando dados do IBGE e da FGV, no momento mais crítico da pandemia, a taxa de desempregados, que era de 10,5%, já havia subido para 14,3%. A crise pandêmica repercutiu sobre o trabalho e atingiu, pelo menos, um membro de cada 57,2% das famílias brasileiras, o isolamento social impossibilitou o trabalho em 45,5% das famílias e 14,3% perderam totalmente o trabalho (MACEDO, 2020).

Por fim, mas não menos importante, a universalização dos serviços de telecomunicações é também um dos elementos que impactam as condições socioeconômicas. A este respeito, o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicação do Brasil, instituído pela Lei nº 9.998, em 17 de agosto de 2000, já deveria estar consolidado no objetivo de destinar recursos para atender a cobertura de custos dos serviços aos que não possam ter acesso em razão da exploração adequada do serviço (CARDOSO, FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Ademais, os dados e as informações que constituem os elementos da análise desenvolvidas neste texto, sejam os apresentados por pesquisa de instituições públicas, sejam por pesquisa setoriais, devem considerar uma realidade sócio-histórica anterior à pandemia, representada a título de exemplo por condições de 2018 em relação à conectividade de internet como recurso adicional ao modelo de ensino já desenvolvido. Nisso, Paula et al. (2021) partilham conosco que:

[...] cerca de 16% dos alunos de Ensino Fundamental (aproximadamente 4,35 milhões de alunos) e 10% dos alunos de Ensino Médio (até 780 mil pessoas) não tinham acesso à internet no país. Dados recentes da (TIC Domicílios, 2019) apontam que 20 milhões de brasileiros não tinham acesso à internet.

A análise da educação na pandemia, no que concerne aos seus impactos, não é tarefa fácil ou deve ser reservada aos professores ou pesquisadores em educação. Ela exige reflexões amplas e coletivas, assentadas, especificamente, nas transformações sociais necessárias que não se isolam no processo educacional, mas que têm neles eixos de suas possibilidades, como bem nos lembra Paulo Freire em sua célebre expressão “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”, o que deve envolver a todos.

Considerações Finais

A pandemia de covid-19, causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2), tornou ainda mais perceptível as desigualdades sociais no Brasil. Os impactos são de distintas ordens, portanto, nesta análise, destacam-se os econômicos, estruturais e psicossociais que, como um efeito em cadeia, afetam a educação.

As medidas necessárias passam pela efetividade de políticas públicas que devem ser conduzidas pelo Estado brasileiro para romper, seja por ordenamentos legislativos educacionais, seja programas reparatórios, os ciclos de exclusão digital.

Os impactos que se figuram na educação e estão, sobremaneira, na totalidade socioeconômica, socioestrutural e psicossocial exigirão, em específico, um plano nacional integrando todos os sistemas de ensino, centralizados nas escolas e na efetividade do processo de ensino e aprendizagem, mitigando os efeitos da suspensão das aulas presenciais e as lacunas ainda presentes, mesmo com a oferta do ensino remoto, na formação dos estudantes.

Nesse sentido, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também se dispôs a elaborar diretrizes para a educação pós-pandemia. Duas carências centrais são indicadas, a primeira diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação em relação às tecnologias da informação e comunicação (TICs) voltadas à educação, e a segunda trata-se da criação de plataformas tecnológicas de acesso livre e com condições adequadas de implantação e uso para as instituições e educadores a fim de corroborar com o ensino presencial (BECSI, 2021).

Fica evidente a necessidade de promoção de formação a partir do desenho diagnóstico que evidencie a realidade comunitária dos professores e estudantes para o enfrentamento à interrupção/mutação educacional que afetou, de modo desproporcional, os níveis e as modalidades de ensino na educação brasileira, assim como suas fragilidades e vulnerabilidades sociais.

Ademais, as consequências da pandemia na educação serão evidenciadas de diferentes modos e em diferentes espaços de tempo. Adversidades, como abandono escolar, discrepância no desempenho, reprovação e baixa autoestima dos estudantes, podem ser reveladas em curto espaço de tempo. A médio e longo prazo, questiona-se a qualidade da educação, já que os indicadores das instituições de ensino podem retroagir em suas médias nas avaliações externas, evidenciando as desigualdades entre regiões e segmentos sociais. Na conjuntura educacional, gerarão ainda mais fragilidades no alcance do Plano Nacional de Educação (PNE).

É imprescindível, portanto, que os agravamentos das desigualdades sociais expostas e insufladas pela pandemia reproduzam impactos em diferentes ordens e intensidades na sociedade e seus segmentos sociais, com efeitos intensificados nas classes mais pauperizadas. Assim, o enfrentamento aos impactos da pandemia na educação são indispensáveis para que as transformações das realidades objetivas dos brasileiros sejam concretizadas e o direito à educação não seja admoestado por obstáculos interpostos aos estudantes pobres.

Referências

BECSI, A. T. **Pandemia e o direito à educação**: uma análise acerca dos impactos da pandemia de Covid-19 e dos desafios impostos aos gestores públicos na área de educação no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 158, v. 27, p. 1, 7 fev. 2020.a.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 159, p. 4, 19 ago. 2020.b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 134, v. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 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 n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 63-A, p. 1, 1 abr. 2020.b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 342, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 53, p. 39, 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 54-D, p. 1, 19 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 66, p. 66, 6 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abr. 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 103, p. 32, 1 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de jun. 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 130, p. 129, 9 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de jun. 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 148, p. 57, 3 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 15 de out. 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 198, p. 93, 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 8 de dez. 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 236, p. 106, 9 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020**, 9 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de jul. 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 147, p. 34, 5 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2021, de 5 de ago. 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 148, p. 51, 6 ago. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Decreto Legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 158, n. 55-C, p. 1, 20 mar. 2020.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: [O impacto da pandemia na educação a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino.pdf](https://www.idaam.edu.br/impacto-da-pandemia-na-educacao-a-utilizacao-da-tecnologia-como-ferramenta-de-ensino.pdf) (idaam.edu.br). Acesso em: 3 dez. 2021.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

INEP. **Censo Escolar 2020**: Resultados do questionário respostas educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

JANUÁRIO, E. **Taxa de rendimento no ensino médio, São Paulo e Brasil**. 2021. Disponível em: <https://sites.usp.br/defesadaescolapublica/wp-content/uploads/sites/966/2021/10/Impactos-da-Pandemia-na-Educacao-Basica-Texto-Analitico-1.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p.262-280, maio/ago., 2021.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MELO, M. A. F. Pandemia da COVID-19: Efeitos retratados na educação pública brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 7, n. 20, p. 79–97, 2021.

MENEZES, S. K. O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 985-1012, dez. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: [Coronavírus Brasil \(saude.gov.br\)](https://saude.gov.br). Acesso em: 30 nov. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, T. M. de.; SANTOS, F. V. Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento: educação básica em tempos de pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 99–106, 2020.

OMS. **Painel da OMS Coronavírus (COVID-19)**. 30 nov. 2021. Disponível em: [WHO Coronavírus \(COVID-19\) Dashboard | WHO Coronavírus \(COVID-19\) Dashboard With Vaccination Data](https://covid19.who.int/). Acesso: 30 nov. 2021.

PAULA, A. S. do N. de; RODRIGUES, M. B. do N.; SOARES, T. T.; LIMA, K. R. R. Impactos da pandemia da Covid-19 nas avaliações de larga escala no Brasil: breves reflexões. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. e021010, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6382>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CÉSAR, G. P.; SANTIAGO, H. O.; BRUM, I. S. K.; JUNG, H. S. A pandemia e os professores alfabetizadores: um olhar para a rede pública no sul do Brasil. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 8, p. e21015, 2021.

RIBEIRO, J. T. F.; OLIVEIRA, L. M. **O cenário de pandemia no Brasil**: impactos da desigualdade social e o ensino remoto na educação inclusiva. Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Psicologia, Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2021.

ROCHA, E. M.; LIMA, J. M. da S. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377–390, 2021.

SALES, M. R.; NASCIMENTO, D. S. Educação é um direito de todos?: Os desafios da prática docente nas periferias em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. especial 2, p. 18-31, jun./out., 2020.

SILVA, F. R.; SILVA, A. A. Ensino remoto e educação em tempos de pandemia do novo coronavírus no Brasil: aproximação crítica sobre os impactos no ensino-aprendizagem. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 2, n. 24, p. 87-109, jul./dez. 2020.

UFLA. **Boas práticas em saúde mental**. Labras, maio. 2021. Disponível em: <https://praec.ufla.br/images/Campanhas/CartilhaSaudeMentalUFLA.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2021.

Recebido em 06 de janeiro de 2022.

Aceito em 19 de dezembro de 2022.