

**DIREITO À EDUCAÇÃO E DESVENTURAS DO ENSINO REMOTO:
ATRAVESSAMENTOS DA PANDEMIA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE
LICENCIANDOS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO**

*RIGHT TO EDUCATION AND MISADVENTURES OF REMOTE EDUCATION:
CROSSINGS OF THE PANDEMIC IN THE TRAINING PROCESSES OF GRADUATES
OF A FEDERAL EDUCATIONAL INSTITUTION*

**DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DESVENTURAS DE LA ENSEÑANZA REMOTA:
INFLUENCIAS DE LA PANDEMIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE
EGRESADOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERAL**

Angellyne Moço RANGEL¹

Otávio Cordeiro de Paula PIEROTTE²

Resumo: O novo coronavírus gerou impactos de ordens variadas ao redor do mundo. Dentre os campos e setores afetados pela pandemia, está o educacional. Este artigo propõe uma reflexão sobre o direito à educação no Brasil no contexto da Covid-19 e apresenta percepções de licenciandos de uma Instituição Federal de Ensino sobre a implementação do Ensino Remoto Emergencial. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e uma análise a partir de questionários aplicados para turmas de diferentes cursos de licenciatura. Os resultados evidenciam o tensionamento da garantia de direitos fundamentais, em especial, do direito ao acesso, permanência e qualidade de ensino, e o enfrentamento, pelos estudantes integrantes do estudo, de dificuldades relacionadas à participação nas aulas *online* síncronas e ao tempo de dedicação para a realização das atividades propostas. Depreende-se, nas conclusões deste trabalho, a necessidade de investimento massivo e de políticas públicas que possam confrontar as desigualdades educacionais agudizadas pela situação de calamidade sanitária, tendo em vista refundar cenários de formação e de vida digna.

Palavras-chave: Pandemia; Direito à educação; Ensino Remoto Emergencial.

¹ Docente do Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. Email: amrangel@iff.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2333-7274>

² Docente do Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. Email: otavio.cordeiro@iff.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5049-4470>

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p139-160>

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), que teve seu início na China no final do ano de 2019, provocou impactos de ordem planetária e transformações sociais e econômicas das mais diversas, levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar, logo em janeiro de 2020, Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e a reiterar uma série de orientações preventivas, como a utilização de máscaras, a higienização constante das mãos e o distanciamento social. O objetivo destas medidas era e é conter o espriamento da Covid-19 e evitar o colapso (ou o agravamento) dos sistemas de saúde. No Brasil, a pandemia data de março de 2020 e contabiliza, para além da provável subnotificação, mais de 580 mil mortes³, tendo sido o Brasil considerado o pior país na gestão da pandemia de um total de aproximadamente 100 países, conforme pesquisa do Instituto Lowy de Sidney⁴. Passados pouco mais de 1 ano e 6 meses de pandemia, as mudanças ocasionadas pelo novo coronavírus e suas variantes ainda se fazem presentes, fomentando incertezas e demandando estratégias de enfrentamento aos problemas e às desigualdades evidenciadas neste período.

No âmbito educacional, uma das estratégias adotadas pelos governos das esferas municipal, estadual e federal, no sentido de evitar o aumento do número de infectados pela Covid-19, foi a suspensão temporária das aulas presenciais. Em 2020, o Ministério da Educação (MEC), através de leis, portarias e pareceres (BRASIL, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e), autorizou a oferta de Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto durasse a pandemia, e dispensou os estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Superior, em caráter excepcional, do cumprimento do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar/acadêmico (200 dias), desde que fosse observada a carga horária mínima anual prevista para as etapas e cursos, “[...] sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2020d). De acordo com o Censo Escolar de 2020, mais de 98% das escolas do país empreenderam estratégias não presenciais de ensino, o que incluiu disponibilização de material impresso para retirada nas instituições e oferta de materiais e atividades avaliativas via internet.

Cumprir destacar que o MEC atribuiu a responsabilidade de decisão sobre o fechamento e a reabertura de escolas aos estados e municípios e aos seus respectivos sistemas de ensino, sem um planejamento efetivo de ações articuladas e intersetoriais, mencionado na Lei 14.040/2020, e sem a elaboração de um projeto nacional que pudesse fornecer mais subsídios às instituições, alunos e professores, defrontados com um cenário formativo inédito atravessado pela necessidade de acesso imediato e uso pedagógico constante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – fato que,

³ Para mais informações: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/08/31/brasil-tem-mais-de-580-mil-mortos-por-covid-com-882-obitos-registrados-em-24-horas.ghtml>

⁴ Para mais informações: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2021/01/28/brasil-e-pior-pais-do-mundo-na-gestao-da-epidemia-de-covid-19-aponta-estudo-australiano.htm>

para alguns estudiosos, potencializou a mercantilização da educação, especialmente, a de nível superior (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2021).

As aulas em meios digitais, conforme a Portaria n. 1.038/2020 (BRASIL, 2020e), estavam autorizadas pelo MEC até 28 de fevereiro de 2021, entretanto, dado o ritmo de vacinação no país (os profissionais da educação começaram a ser vacinados, seguindo o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação, apenas em maio de 2021⁵) e o surgimento de novas variantes do vírus, como a variante Delta (que agravaram o risco de transmissibilidade⁶), algumas instituições permaneceram com sua oferta integral através do Ensino Remoto Emergencial (ERE), enquanto outras tem se organizado na modalidade de ensino híbrido ou por escalonamento. De todo modo, em julho deste ano, o ministro da educação, Milton Ribeiro, recomendou, via pronunciamento oficial, o retorno às aulas presenciais⁷, previsto legalmente em Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) publicada em agosto, Resolução CNE/CP n. 2/2021 que instituiu as “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” (BRASIL, 2021a).

Considerando os atos normativos listados, o desvelamento, pela pandemia, de problemas estruturais de um país profundamente marcado por desigualdades de ordens variadas e os efeitos das contradições sociais, econômicas e educacionais sobre as aprendizagens e o trabalho docente, este artigo busca discutir a efetivação do direito à educação no Brasil em tempos disruptivos e de calamidade sanitária bem como evidenciar as percepções de alunos de cursos de licenciatura presenciais de uma instituição pública federal de ensino sobre a implementação do ERE e suas trajetórias acadêmicas frente ao imperativo do *online*. Para tal, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e foram analisados dados de questionários aplicados aos licenciandos na disciplina de Organização e Gestão da Educação Básica I durante o 1º semestre letivo de 2020.

As discussões e análises aqui propostas permitem compreender que o direito à educação no Brasil, ainda não consolidado amplamente e experienciado em doses homeopáticas pelas camadas populares, tem sido tensionado neste período pandêmico, em que se soma às condições inadequadas de acesso e utilização da internet por parte de alunos e professores, a erosão de uma perspectiva mais humana e humanizadora de “fazer escola”. Ademais, a partir das respostas dos alunos nos questionários, pode-se inferir que, apesar de sinalizarem facilidades quanto à utilização de ferramentas tecnológicas digitais, os estudantes apresentam dificuldades relacionadas à participação sistemática nos encontros síncronos, por motivos de trabalho e demandas da rotina doméstica

⁵ Para mais informações: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-05/covid-19-ministerio-anuncia-vacinacao-para-trabalhadores-da-educacao>

⁶ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/fiocruz-alerta-para-novas-variantes-do-virus-da-covid-19>

⁷ Para mais informações: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/mec-recomenda-volta-as-aulas-presenciais>

sobremaneira, e indicam a ausência de interação mais próxima com colegas e professores como um aspecto que influencia negativamente seus processos de ensinar e aprender.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO E DIGRESSÃO NORMATIVA

O direito à educação no Brasil é uma das pautas mais desafiadoras evidenciadas em nossa história. As discussões acerca do direito à educação no Brasil partem do reconhecimento de diferentes cenários apresentados aos diferentes grupos sociais no que tange ao acesso à escolarização básica, qualidade do ensino, expansão do número de matrículas, índices socioeconômicos e de desempenho escolar, transporte, entre outros aspectos. A compreensão desses diferentes cenários requer que em cada tempo histórico sejam dimensionadas as alterações do sistema produtivo e suas relações de trabalho, bem como das práticas sociais e culturais, a realidade de estados e municípios com características educacionais distintas e, em última instância, as questões relativas às escolas (SAVIANI, 2013). No âmbito das instituições escolares brasileiras, os debates sobre o direito à educação focalizam referenciais curriculares, práticas pedagógicas, práticas inclusivas, respeito à diversidade e aos referenciais étnicos, garantia da matrícula próxima à residência dos estudantes, democratização do modelo de gestão via descentralização e participação (BRASIL, 2013).

Os pontos assinalados acima consubstanciaram avanços no entendimento da temática e contribuíram para criação de um arcabouço da legislação educacional brasileira, notadamente, a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDB), que acompanhou os movimentos em defesa do direito à educação. Dentre o aparato legal brasileiro, a CF acolheu a cidadania como um fundamento e consagrou a educação como um direito social (BRASIL, 1988). Dessa forma, o acesso à educação se tornou um valor a ser perseguido no Brasil, entendido como condição *sine qua non* para a formação do cidadão.

As demandas históricas por ampliação do acesso à educação no Brasil ganharam contornos específicos a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência de Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, por organismos internacionais, a saber: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Este evento pautou um conjunto significativo de ações que deveria ser observado pelos Estados-parte, mediante acordos para o avanço na oferta do ensino obrigatório. O evento também se revelou um marco para a expansão da educação a distância enquanto uma importante via formativa (UNESCO, 1990).

A referida pauta, acolhida na atual LDB, está consagrada em diversos trechos da lei que preconizam a Educação a Distância (EaD). O texto da lei abriu caminho para discussões sobre Educação Básica, formação de professores, democratização do acesso ao

ensino e investimento financeiro na aquisição de equipamentos, softwares e corpo técnico necessário ao seu bom funcionamento. Assim, a EaD passou a ser tratada como uma modalidade de ensino e/ou solução para situações específicas. No que tange ao Ensino Fundamental, a LDB, em seu artigo 32, inciso IV, § 4º, define que a etapa de ensino será oferecida de forma presencial, porém, possibilita a utilização do ensino a distância como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais, não mencionando sua utilização na Educação Infantil (BRASIL, 1996). Logo, a EaD passa a ser defendida como alternativa correlata às ações para a democratização do acesso ao ensino.

A difusão da pandemia da Covid-19 para todos os continentes implicou em novas reflexões sobre a garantia do direito à educação no Brasil e no mundo, pois as recomendações sanitárias, sobretudo de distanciamento social, encadearam a suspensão do ensino presencial em diversas regiões do globo. No Brasil, tais desafios se somaram às disparidades educacionais entre as regiões e aos históricos problemas que fundamentam as desigualdades educacionais nacionais.

PANDEMIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ENTRE DESCAMINHOS POLÍTICOS E ENFRENTAMENTOS PARCIAIS

A pandemia do novo coronavírus atingiu a população mundial e lançou desafios em diversos campos, dentre os quais, o da educação. Segundo informações do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC, 2020), em 2020, aproximadamente, 1,6 bilhão de crianças e jovens foram afetados pelo fechamento das escolas em 191 países.

Governos, sistemas de ensino e instituições precisaram reestruturar seu funcionamento diante do risco de contaminação em massa e replanejar suas ações considerando outras possibilidades de ensino e aprendizagem para além do modelo presencial. Assim, tendo em vista o prosseguimento das atividades na Educação Básica e Superior, muitos estabelecimentos educacionais adotaram como alternativa o Ensino Remoto Emergencial (ERE), lançando mão de plataformas *online*, videoaulas gravadas e disponibilização de material em meios eletrônicos (e-mail, redes sociais, etc).

Citando Hodges e colaboradores (2020), Paiva (2020, p. 62) pontua que este tipo de abordagem envolve o uso temporário de soluções de ensino remotas para aulas anteriormente elaboradas no formato presencial. Segundo Arruda (2020), o ERE difere-se da Educação a Distância (EaD) pois, enquanto o ERE propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas, a EaD fundamenta-se em planejamento administrativo e pedagógico anterior e prevê a participação de diferentes profissionais, numa estrutura de tarefas e funções bem definida, a qual fornece uma logística de apoio permanente ao professor, seja na edição de materiais, na avaliação, entre outras ações.

Desde abril de 2020, o CNE reconheceu as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, como possibilidade dos estabelecimentos de ensino cumprirem a carga horária anual “enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares” (BRASIL, 2020f). Dentre as atividades, o parecer destaca: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros; programas de televisão ou rádio; adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020f).

Através da pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) coletou informações sobre as estratégias e a situação das instituições escolares com base no ano letivo de 2020. Os dados coletados foram significativos, tendo contado com a participação de 168.739 escolas, o que representa 94% das escolas brasileiras, sendo 134.606 da esfera pública e 34.133 da iniciativa privada (BRASIL, 2021b).

A pesquisa do Inep, de amplitude nacional, revela um retrato da Educação Básica do Brasil em 2020. No ano passado, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais: a rede pública suspendeu as atividades presenciais em uma média de 287 dias e a rede privada em uma média de 248 dias. Quanto às estratégias de comunicação desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino para viabilizar o contato com alunos e professores, os tipos e os percentuais podem ser observados no quadro a seguir. Importa salientar que tais estratégias envolveram ações de apoio tecnológico aos estudantes (BRASIL, 2021b).

Quadro 1 – Ações de comunicação e apoio tecnológico para os estudantes nos estados e municípios brasileiros em 2020

Estratégias	Estados	Municípios
Manutenção de canal de comunicação com a escola	92,1%	77,0%
Manutenção de canal de comunicação direto com os professores	93,4%	82,3%
Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio	21,2%	2,0%
Disponibilização de equipamentos para uso do aluno	22,6%	4,3%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep (BRASIL, 2021b).

Os percentuais apresentados ilustram alguns dos desafios que estados e municípios tiveram em prol de minimizar os impactos provenientes da suspensão temporária das atividades letivas presenciais. Os percentuais também resguardam a realidade de cada ente federado, em que grande parte dos municípios brasileiros possui

uma menor infraestrutura em comparação às redes estaduais. Assim, em todas as estratégias informadas, relacionadas, diretamente, à implementação do Ensino Remoto Emergencial, os municípios obtiveram um menor percentual em relação aos estados.

Discutindo sobre o ERE, Slavagni, Wojcichoski e Guerin (2021, p. 2) relacionam a pluralidade de oferta de soluções remotas à mercantilização da educação superior, que tem se consolidado, nos últimos tempos, como prática e princípio devido a múltiplos fatores, tais como: tentativas constantes de desqualificação do trabalho das instituições públicas, recorrentes contingenciamentos de verbas das universidades e desvalorização da ciência – fatores correlatos ao enxugamento do Estado que caracteriza o *modus operandi* neoliberal.

O ensino superior se tornou um negócio lucrativo a ser explorado por corporações e grupos empresariais, tendo como meio de expansão algumas bases ideológicas que ignoram a divisão de classes existente e fomentam a ideia de um mundo globalizado dependente da tecnologia vista como solução dos problemas da sociedade (PEREIRA, 2009 apud SLAVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2021, p. 5).

Para as autoras, as corporações de ensino superior, especialmente àquelas ligadas ao capital aberto, promovem a massificação de um conteúdo questionável, na maioria das vezes, oferecido à distância, comercializado a preços baixos e não referenciado teoricamente, sistematizando apenas um rol de práticas homogêneas (SLAVAGNI; WOJCICHOSKI; GUERIN, 2021, p. 9), submetendo, em consequente, a qualidade do ensino à lógica especulativa (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2021). Tal dinâmica de mercantilização, anterior à situação de calamidade sanitária, dado o esvaziamento histórico da educação pública e a propagação de parcerias público-privadas ao longo do tempo, acentuou-se na pandemia com a implementação do ERE e a necessidade de mediação tecnológica para dar continuidade ao trabalho escolar / acadêmico, podendo ser observada na intensificação da compra de pacotes de mídias e tecnologias digitais e de licenças de uso de softwares, na aquisição de plataformas virtuais e materiais didáticos adaptados e na contratação de assessorias especializadas e oferta exponencial de cursos *online*⁸. O crescimento das chamadas *EdTechs* (empresas que investem em ferramentas tecnológicas voltadas para a educação) é um outro indicador deste movimento (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2021).

Paralelamente, cumpre também pontuar que as corporações educacionais pressionaram, sistematicamente, o governo brasileiro para que fosse definido o retorno às aulas presenciais. De acordo com Margot Andras, em dossiê sobre a pandemia e a educação organizado pelo Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, esse comportamento do empresariado, que parece contraditório, se explica porque, embora o

⁸ Para mais informações: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-43-educacao-brasileira-pandemia/>

“[...] ensino à distância seja apresentado como a grande salvação, as atividades presenciais continuam sendo a única garantia de ganhos num contexto de crise e empobrecimento da população” (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2021).

Soma-se a isso o aumento dos índices de evasão escolar: em 2020, 4 milhões de brasileiros entre 6 e 34 anos abandonaram os estudos. Dentre as principais causas, destacam-se: problemas financeiros (26%), tempo sem oferta de aulas (22%) e dificuldades com o ensino remoto (20%) (EDUCAÇÃO, 2021)⁹. Para Bia Carvalho, os empresários “[...] devem ter percebido que uma parte significativa dos estudantes estavam incomodados com o ensino remoto. Talvez tenha havido uma evasão por causa disso e que não ocorreria voltando às aulas presenciais” (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2021). O retorno à presencialidade poderia contribuir para alcançar (ou recuperar) um número mais satisfatório de matrículas, e regularizar os valores das mensalidades, abreviadas por muitos estabelecimentos devido à crise econômica causada pela Covid-19 e à implementação do modelo de oferta *online*.

Junto a variáveis relacionadas aos interesses setoriais quanto ao ERE, encontram-se, como já mencionado, desafios e enfrentamentos da educação brasileira pré-existentes à pandemia, mas fortemente expostos e agravados por esta, que corroboram a relativização do direito à educação para todos.

PANDEMIA E DIREITO À APRENDIZAGEM: ENTRE (IN)DEFINIÇÕES E IMINÊNCIAS HISTÓRICAS

Historicamente, conforme seção anterior, nossa realidade educacional é marcada por “[...] graves desigualdades que incluem [...] dificuldades de acesso ao ensino, abandono precoce dos estudos, subfinanciamento e precariedade material das instituições [...]” (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2021). Com o distanciamento social imposto pela pandemia e a necessidade de medidas educativas remotas, assiste-se a reverberação de problemas ligados ao acesso e uso das tecnologias digitais, à inadequação ou insuficiência de condições de estudo e de ensino *online*, à precariedade estrutural dos estabelecimentos públicos de educação (oriunda de décadas de desinvestimento) e às fragilidades psíquicas e materiais de alunos, professores e profissionais da educação que, não raro, foram inseridos num redesenho de seus processos de ensino e aprendizagem de forma improvisada (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29).

A pesquisa empreendida pelo Inep (BRASIL, 2021b), tendo como referência o ano escolar de 2020, traz informações relevantes quanto aos redesenhos pedagógicos das redes de ensino. Os dados contidos no quadro a seguir focalizam: acesso a materiais educativos em diversos formatos, sistema de avaliação, atendimento aos estudantes, modelo das aulas, entre outros.

⁹ Para mais informações: <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/26/abandono-escolar-da/>

Quadro 2 – Ações pedagógicas de estados e municípios brasileiros durante o período de suspensão temporária do ensino presencial em 2020

Estratégia	Estados	Municípios
Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos para retirada na escola e/ou entrega em domicílio	95,3%	94,1%
Disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet	88,2%	74,2%
Realização de avaliações e testes, remotamente, pela internet ou com envio/devolução de material físico	85,0%	58,6%
Atendimento virtual ou presencial escalonado a alunos, seus pais ou responsáveis	77,2%	55,3%
Suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para a elaboração e o desenvolvimento de planos de estudos/estudos dirigidos	68,8%	50,3%
Realização de aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor	63,3%	27,4%
Disponibilização de aulas assíncronas previamente gravadas pela internet	61,3%	48,0%
Transmissão de aulas síncronas ao vivo pela internet	54,4%	18,4%
Treinamento junto aos pais e alunos para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial	43,8%	18,1%
Transmissão de aulas assíncronas previamente gravadas por TV ou rádio	31,9%	9,4%
Transmissão de aulas síncronas ao vivo por TV ou rádio	24,5%	4,1%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep (BRASIL, 2021b).

O alcance das ações dos estados e municípios indica que o acesso aos materiais didático-pedagógicos foi parcialmente provido, ultrapassando, no formato impresso, 95% nos estados e um pouco abaixo desse percentual na atuação municipal; já em relação ao acesso aos materiais em formato digital, mais de 88% das escolas estaduais investigadas acolheram essa possibilidade e 74,2% das instituições municipais garantiram o acesso. A não disponibilização dos materiais para todos pode estar correlacionada à oferta insuficiente de subsídios de internet (pacote de dados), pelos poderes públicos, aos estudantes. Todos esses fatores permitem inferir que as ações listadas contribuem fortemente para o grau de efetividade do direito à educação, pois, nos casos de não provimento de recursos para estudo para parte da população, acaba-se por evidenciar a diferença no acesso aos bens escolares, o que, por sua vez, contribui para a perpetuação de desigualdades educacionais agudizadas pela pandemia.

A ausência de um movimento coordenado em âmbito nacional para minimizar os impactos da pandemia na educação brasileira contribuiu para que os dados educacionais do ano de 2020 retratassem os diferentes cenários de estados e municípios. Neste

ínterim, o preceito constitucional de colaboração federativa e a busca por maior apoio técnico e pedagógico entre os sistemas de ensino mostraram-se insuficientes, pois as estratégias adotadas se deram por iniciativas próprias dos sistemas de ensino e/ou de suas unidades escolares, consubstanciando as diferenças de recursos financeiros, capacidade técnica e pedagógica, infraestrutura escolar, quantidade e qualidade de internet, entre outras variáveis que impactam a democratização ao direito à educação.

Para Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1636), as soluções implementadas para a educação no contexto da Covid-19 se deram na pressa, no imprevisto e na lógica de reificação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais, em uma “tentativa de mudança na continuidade” que reforça, naturaliza e legitima as desigualdades; dito de outro modo, em “uma forma de negar e desacreditar que o direito à educação é um direito de todos”. Seguindo este entendimento, Cunha, Silva e Silva (2020, p. 36) indicam que o ERE foi implantado sem considerar as múltiplas realidades brasileiras ou as reais condições para sua efetivação: ainda que tenha ocorrido um esforço pelos sistemas de ensino, sobressaíram as ausências formativas e as debilidades técnicas e estruturais das instituições escolares.

A CF de 1988 e a LDB de 1996 preconizam a educação como direito público e subjetivo e asseveram a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. No plano concreto, os direitos fundamentais, incluindo a educação, são vivenciados e usufruídos de maneiras diferentes pelos indivíduos e grupos sociais por conta das desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Hoje, ainda nos defrontamos com índices preocupantes de analfabetismo pleno e funcional e de evasão / abandono escolar: são 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade, 38 milhões de analfabetos funcionais (COSTA, 2019)¹⁰ e 69,5 milhões de adultos sem o Ensino Médio completo (PNAD EDUCAÇÃO 2019, 2020). Na pandemia, o percentual de evasão aumentou: “[...] a quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes” – em 2019, este percentual era de 2%, segundo fontes da Pnad Contínua (FOSTER, 2021)¹¹. Conforme dados do IBGE (2019), existe uma correlação direta do atraso e da evasão escolar com a condição socioeconômica, pois eles atingem “[...] a população mais pobre em até oito vezes mais que o estrato mais rico” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32).

Num cenário de Covid-19 e ERE, as desigualdades educacionais são também acompanhadas pela exclusão digital, que impacta, sobretudo, os grupos em situação de vulnerabilidade social. Segundo pesquisa da TIC Domicílios (2019, p. 23), cerca de 20 milhões de domicílios brasileiros não tinham acesso à Internet em 2019, e os

¹⁰ Para mais informações: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>

¹¹ Para mais informações: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/>

computadores estavam presentes em apenas 14% dos domicílios das classes D e E. Quanto ao uso individual da internet, 47 milhões de pessoas não utilizavam a rede no país, sendo a quase totalidade (45 milhões) pertencentes às classes C, D e E. Dentre as pessoas que utilizavam, o acesso em 2019 deu-se, principalmente, via telefone celular (99%). Para 58% dos usuários, o acesso foi feito exclusivamente pelo celular – proporção que chega a 85% nas classes D e E.

Os resultados da pesquisa TIC Domicílios de 2020 indicaram um aumento no número de domicílios com computador (45%), especialmente na área urbana e entre as classes A e C, e com acesso à internet (83%). Apesar do aumento, as desigualdades no acesso persistem, concentrando-se nas classes mais altas e entre jovens de maior escolaridade. Sobre atividades desenvolvidas com a mediação da internet, a classe C realizou mais cursos à distância (18%) e estudos por conta própria (45%), mas ainda em proporções inferiores à da classe A; 91% dos usuários de 10 a 15 anos relataram ter realizado atividades escolares; e atividades de trabalho pela internet foi reportada em maior proporção pela classe A (72%) e por usuários com Ensino Superior (66%) (TIC DOMICÍLIOS 2020, 2021).

Ainda que esses percentuais possam sinalizar um potencial acesso às TDIC por parte dos grupos menos favorecidos e, em decorrência, um ínfimo crescimento nas possibilidades de contato com as estratégias remotas de ensino e aprendizagem, mesmo que as defasagens quanto ao acesso e as incapacidades relacionadas à utilização pedagógica das TDIC sejam factuais, faz-se necessário tecer ponderações que ultrapassem a questão meramente técnica vinculada à viabilização do ERE. De acordo com Arruda (2020, p. 266), a educação remota não se restringe à “[...] existência ou não de acesso tecnológico, [...] [ela] precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados [...] em condições de fragilidades em suas atividades”. Soma-se aqui a complexidade representada por discentes em condições materiais e simbólicas de vida afetadas pela urgência em sobreviver.

Para Magalhães (2020, p. 3), as medidas que objetivem estimular o ensino remoto devem ter em vista a realidade de estudantes que tem responsabilidades domésticas; que trabalham; que tem um telefone celular, mas sem dados suficientes para acesso a plataformas e aplicativos educacionais; que não possuem os aparatos tecnológicos necessários à aprendizagem; que não tem um espaço próprio para estudo em suas residências; que se encontram desempregados, enlutados e/ou mesmo em situação de insegurança alimentar e de abalos na saúde física e mental.

Nas palavras de Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 42),

Uma educação à distância [ou remota] sem práticas inclusivas e alternativas tende a alimentar as discrepâncias socioeconômicas e culminar em altos índices de reprovação e baixa de desempenho de alunos menos favorecidos economicamente que apresentem dificuldade de acesso às tecnologias necessárias à educação em tempos de pandemia.

O acirramento das desigualdades educacionais aparece no horizonte como uma possibilidade real, pois “[...] o vínculo entre educação e vida, ensino e aprendizagem e condições para a sua realização tem sido reiteradamente negligenciado no discurso e na prática das instâncias das políticas educacionais. [...]” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 1637). Já existem pesquisas que asseveram que o período sem aulas presenciais significou um “apagão na aprendizagem” para muitas crianças e jovens (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2021). Nesse sentido, concordando com Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 39), “um direito de todos negado a alguns é uma nítida hipótese de esvaziamento de um direito fundamental”. Por isso, nesses tempos de relativização de garantias constitucionais básicas e de ataques diretos à democracia, um dos desafios mais urgentes consiste em defender e fortalecer o direito à educação, numa perspectiva ampla, emancipatória e formadora de sujeitos comprometidos com a coletividade.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO: ENTRE ADAPTAÇÕES E VERTIGENS DIGITAIS

Como a quase totalidade dos estabelecimentos de ensino no Brasil, em decorrência da pandemia da Covid-19, a instituição pública federal pesquisada, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes – RJ, suspendeu as aulas presenciais em março de 2020. Seu reinício ocorreu, via ERE, seis meses depois, em setembro do mesmo ano. Durante o período de suspensão das atividades letivas, foram delineadas, pelos gestores e comunidade acadêmica, diretrizes que fundamentaram o ERE, denominado pela instituição de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) e desenvolvido, basicamente, a partir das plataformas virtuais de aprendizagem Moodle e Google Classroom¹².

Com a retomada das aulas no formato *online*, um dos autores deste artigo realizou a aplicação de questionários, via Google Forms, a estudantes dos cursos de licenciatura matriculados na disciplina de Organização e Gestão da Educação Básica I¹³, no 1º semestre letivo de 2020 (fases 2 e 3)¹⁴. O questionário inicial teve o intuito de coletar informações sobre as condições de estudo dos licenciandos, os desafios enfrentados por eles numa conjuntura de crise econômica e sanitária e as expectativas quanto ao ERE. O questionário final buscou compreender as percepções destes estudantes quanto ao período letivo cursado e suas experiências de aprendizagem, através do ensino remoto, na disciplina. Ao todo, 174 alunos participaram do levantamento, sendo 174 respondentes

¹² Cumpre destacar que, no ano de 2020, a instituição viabilizou capacitação à distância para os professores sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e lançou um edital de apoio tecnológico para os estudantes. Também houve mobilização da comunidade acadêmica para a distribuição de bolsas de alimento e de apoio financeiro aos alunos.

¹³ A autora deste trabalho ministrou essa disciplina no 1º semestre letivo de 2020 e realizou a aplicação dos questionários junto às turmas, via Google Forms.

¹⁴ A instituição organizou o 1º semestre letivo de 2020 em três fases, sendo as fases 2 e 3 acompanhadas de ciclos de aulas. A fase 2 compreendeu os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020 e a fase 3, os meses de fevereiro, março, abril e maio de 2021.

no questionário inicial e 94 respondentes no questionário final. Em ambos os casos, a participação foi voluntária.

Foi aplicado o questionário inicial para 92 estudantes na Fase 2 e 82 estudantes na Fase 3; e aplicado o questionário final para 48 estudantes na Fase 2 e 46 estudantes na Fase 3. Os dados a seguir retratam as duas fases de aplicação do questionário.

No início da Fase 2, perguntados se receberam (ou continuaram a receber) algum tipo de auxílio do *campus*, podendo ser considerado esse auxílio uma estratégia institucional em resposta aos desafios impostos pela pandemia, 20,7% dos respondentes informaram ter recebido algum auxílio. No início da Fase 3, foram 21,7%.

No que diz respeito aos aparatos tecnológicos para o acompanhamento das aulas *online*, a maior parte dos respondentes do questionário inicial da Fase 2 utilizou celulares com internet (87,8%) e notebooks (75,6%), seguidos de impressoras (23,9%) e computadores (19,5%). A maioria informou que compartilha recursos tecnológicos com outras pessoas da residência (53,3%). No questionário inicial da Fase 3, os percentuais referentes aos recursos tecnológicos utilizados se mantiveram basicamente os mesmos: celulares (82,6%), notebooks (72,8%), impressoras (23,2%) e computadores (18,5%). Foi registrado o compartilhamento desses recursos com outras pessoas na residência por 53,3% dos respondentes (mesmo resultado da fase 2).

Além disso, na Fase 2, os estudantes avaliaram a qualidade do seu sinal de internet para a realização das atividades educacionais como: ótimo (8,5%), bom (46,3%), regular (40,2%), ruim (3,7%) e péssimo (1,2%); já no início da Fase 3, a avaliação foi: ótimo (9,8%), bom (45,7%), regular (37,0%) e ruim (7,6%).

Estes percentuais se coadunam com o relatório de pesquisa sobre o 1º semestre letivo de 2020 elaborado pela instituição analisada. Segundo o relatório (INSTITUTO intercontinental, 2021), os estudantes da Educação Básica Profissionalizante bem como os da Educação Superior (Bacharelados, Tecnólogos e Licenciaturas) sinalizaram problemas de conexão à internet, sendo este indicador uma “prioridade crítica” para a instituição.

No que se refere à existência de espaço adequado para estudo em suas residências, considerando nível de ruído e iluminação, 69,5% dos alunos da Fase 2 disseram possuir boas condições, enquanto 30,5% sinalizaram dificuldades; na Fase 3, 68,5% informaram possuir boas condições e 31,5% informaram não possuir.

Embora esses índices demonstrem um aspecto positivo e favorável aos processos formativos dos licenciandos frente a um modelo de ensino *online* e a um período de necessário distanciamento social e maior permanência no espaço familiar doméstico, 30% é um resultado significativo, devendo ser levado em conta no conjunto de desafios para a efetivação do direito à aprendizagem por parte dos estudantes. No levantamento empreendido pela instituição (INSTITUTO intercontinental, 2021), a atribuição de

dificuldades de acesso aos materiais das atividades assíncronas e síncronas, incluindo o acompanhamento das aulas, por parte dos estudantes, foi expressiva, tendo sido este fator intitulado como prioridade “crítica”. Na categoria “prioridade alta”, encontrava-se o grau de satisfação dos estudantes quanto às atividades síncronas e assíncronas.

Para Paiva (2020, p. 67), “[...] as atividades síncronas transferem para o virtual os mesmos rituais que vemos nas salas de aula e nos eventos acadêmicos. A diferença é a ausência do olho no olho e a sensação de desconforto [...]” – se nas atividades síncronas os professores sentem falta de uma interação mais efetiva e do *feedback* dos estudantes, estes se sentem sozinhos no ambiente virtual, nos momentos assíncronos.

Em pesquisa sobre aulas remotas, Miranda, Lima, Oliveira e Telles (2020), aplicaram questionários a professores e alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, das redes públicas estaduais de municipais de cidades localizadas no Rio Grande do Norte. Como dificuldades para os discentes, os autores salientam: ausência de internet e recursos tecnológicos, sendo o celular o único recurso disponível para a participação no ERE, distração, dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos, inexistência de um ambiente adequado para estudo e falta de motivação e de acompanhamento da família no processo de ensino e aprendizagem.

Verifica-se, pois que, apesar da diversidade de realidades educacionais e de níveis de escolarização, os enfrentamentos vivenciados por estudantes se assemelham. Tais enfrentamentos são correlatos à problemática das desigualdades sociais e econômicas que perpassam as instituições de ensino e às limitações do ERE no que se refere às dinâmicas formativas instauradas nos ambientes virtuais.

Um fator de impacto nas atividades formativas dos licenciandos da presente pesquisa foi identificado na pergunta sobre disponibilidade de livros e materiais para estudo em suas residências: na fase 2, 13,4% não possuem nenhum; 57,3% possuem até 10; 18,3% possuem de 11 a 20; 6,1% possuem de 21 a 50; e 4,5% possuem mais de 50; na fase 3, os respondentes sinalizaram que 9,8% não possuem nenhum; 50,0% possuem até 10; 19,6% possuem de 11 a 20; 12,0% possuem de 21 a 50; e, 8,7% possuem mais de 50%. Estes dados endossam a importância de estratégias institucionais para provimento de materiais para estudantes, conforme se identificou nas experiências educacionais dos sistemas de ensino pelo país, uma vez que o volume de material disponível não atende às demandas inerentes à formação de cursos de ensino superior.

Os dados do questionário final da Fase 2 explicitam também a avaliação dos estudantes em relação ao grau de aprendizagem na experiência do ERE: partindo de uma escala de 1 a 5, registra-se que 4,3% dos licenciandos consideraram péssimo; 26,1% ruim; 39,1% regular; 23,9% bom; e 6,5% excelente. Ao final da Fase 3, os participantes assinalaram seus graus de aprendizagem: 4,2% como péssimo; 35,4% ruim; 35,4% regular; 22,9% bom; e apenas 2,1% consideraram excelente.

A percepção dos estudantes sobre o desempenho na retomada *online* das atividades acadêmicas relaciona-se à revisão da literatura que versa sobre as dificuldades identificadas no desenvolvimento do ERE. Para Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 42), “[...] provavelmente, a perda de desempenho será maior entre estudantes de baixa renda, pois além da deficiência de acesso às tecnologias, tendem a sofrerem mais os impactos emocionais da crise financeira [...]” agravada pela pandemia.

São elencados, no quadro 3, as dificuldades sinalizadas pelos estudantes participantes do estudo ao longo das fases 2 e 3 do período de APNP/ERE.

Quadro 3 – Dificuldades encontradas pelos licenciandos durante o período de APNP / ERE no 1º semestre letivo de 2020

Dificuldades apontadas pelos estudantes durante as APNP/ERE	Fase 2	Fase 3
Qualidade de conexão com a Internet para acompanhar as disciplinas	28,3%	35,4%
Tempo insuficiente para realizar e entregar as atividades avaliativas	50%	41,7%
Participação nos encontros síncronos por motivos de trabalho e rotina doméstica	37%	58,3%
Ausência de contato mais próximo com o (a) professor(a)	45,7%	33,3%
Desenvolvimento de uma postura mais disciplinada para estudos	41,3%	43,8%
Necessidade de desenvolver maior autonomia pessoal para com o processo de aprendizagem	28,3%	16,7%
Falta de interação mais próxima com colegas e professores	43,5%	47,9%
Relação com a tecnologia (uso de recursos, acesso ao AVA e outros)	21,7%	18,8%

Fonte: Elaboração própria.

Amaral e Polydoro (2020, p. 55-56), mencionando alguns estudos sobre ERE, apontam desafios que vão desde a precariedade de infraestrutura de *home office* com internet banda larga e falta de domínio de recursos e competências digitais para o ensino *online*, a limitações dos estudantes quanto à disponibilidade de tempo para realização das atividades e à autorregulação do próprio comportamento no que tange às metodologias à distância.

Resultados semelhantes foram encontrados pelas autoras em pesquisa sobre a adoção do ERE na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no âmbito dos cursos de graduação, no 1º semestre de 2020. Conforme as autoras, os graduandos relataram dificuldades relacionadas à “organização da disciplina [...], videoaulas longas, ausência de encontros síncronos ou encontros não disponíveis por meio de gravação, reduzida atividade em grupo, sobrecarga de atividades [...]” (AMARAL; POLYDORO, 2020, p. 57). Em termos de aspectos socioafetivos, os estudantes pontuaram ansiedade,

preocupação com a formação e conclusão dos cursos, falta do convívio presencial, dificuldade de concentração. Por outro lado, os professores salientaram “[...] a baixa participação dos estudantes nos momentos síncronos, a obtenção de pouco *feedback* dos estudantes e reduzido domínio sobre o ensino remoto e os recursos digitais” (AMARAL; POLYDORO, 2020, p. 57).

Por fim, as informações fornecidas pelos licenciandos da instituição pesquisada sobre seus desempenhos e sobre suas dificuldades quanto à dinâmica de aulas *online* são importantes para elucidar: as intempéries geradas com o ERE; as adaptações que se tornaram necessárias para a consecução das práticas educacionais no ensino superior; a alteração no tempo, espaço, ritmo e interações próprias do ensino presencial. Se manter o engajamento dos estudantes nas aulas presenciais já se apresentava como um desafio, “[...] no ensino à distância esse desafio é potencializado pelas alterações emocionais causadas pelo isolamento social e pelo aumento de elementos de distração ao alcance do aluno” (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 42).

Cabe o registro da percepção dos estudantes sobre as facilidades ao longo do ERE. Ao final da Fase 2, 22,9% experienciaram o desenvolvimento de uma postura mais autônoma quanto aos estudos e 45,8% uma relação mais próxima com as tecnologias digitais, especialmente, no uso dos recursos e no acesso ao AVA. Ainda sobre estes quesitos, os registros do final da Fase 3 foram de 17,4% e 50%, respectivamente.

Paiva Júnior (2020, p. 128), após pesquisa com estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão *campus* Santa Inês, detectou que, ao resumir o ERE em uma única palavra, os alunos citaram mais vezes, em ordem decrescente, “entediante”, “animador” e “bom”. O autor concluiu que os alunos entendem o ERE como temporário, mas acreditam que o mesmo não repara as perdas educacionais ocasionadas pela suspensão da presencialidade.

Assim, mediante as reflexões sugeridas, pode-se inferir que os dados dos questionários analisados neste trabalho corroboram apontamentos de outras pesquisas sobre a Educação Básica e Superior no contexto de aprendizagens mediadas pelas tecnologias e pela virtualidade, abarcando tensões e desafios semelhantes, incitadores de questionamentos sobre qual modelo educacional é necessário e possível para construir outros cenários de vida digna para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos da pandemia na educação brasileira tentem a gerar um cenário de incertezas em relação aos resultados das aprendizagens mediadas pelo Ensino Remoto Emergencial. As avaliações em larga escala dos sistemas de ensino e de seus respectivos estudantes, bem como os dados produzidos pelas instituições escolares, devem trazer

elementos para a análise do impacto das ações institucionais das diferentes esferas administrativas ao longo deste período de excepcionalidade.

Espera-se que um eventual reconhecimento pelo Estado das perdas e dos atrasos no campo educacional sirva de motriz para a realização de um planejamento estratégico e a formulação de políticas que intencionem os ajustes necessários para a reparação dos prejuízos – como indicam as pesquisas que retratam a percepção dos estudantes – e que o país assuma, de fato, o compromisso no investimento educacional, tendo em vista superar as desigualdades produzidas e aprofundadas pela Covid-19, com a devida responsabilização dos poderes públicos, avançando-se, definitivamente, na democratização do acesso, permanência e oportunidades de formação.

A ausência de uma ação planejada e coordenada pelo MEC acentuou os desafios de estados e municípios na adequação ao cenário imposto pela pandemia. O estado de inércia nas decisões educacionais, corroborado pela média do tempo de paralisação das atividades presenciais, certamente exigirá uma releitura do pacto federativo, uma vez que foi agudizado o hiato entre os sistemas de ensino.

Conforme assinalado no decorrer deste artigo, as restrições oriundas da situação sanitária, acompanhadas de queda generalizada na renda da população, também ocasionaram impactos no nível socioeconômico dos estudantes, impondo limitações adicionais para a aquisição de equipamentos e serviços de internet que viabilizam o ERE, ratificando, ainda mais, a prevalência das disparidades entre estados e municípios, com maior pressão para aqueles com menor capacidade técnica e orçamentária.

Com base nos dados aqui tratados, é possível problematizar o entendimento de que o ensino mediado por tecnologias produz, em sua essência, maior democratização da educação e que auxilia práticas mais autônomas pelos atores envolvidos. Os dados dos questionários aplicados atestam as dificuldades encontradas pelos estudantes no formato *online* no que se refere à organização do tempo e protagonismo no próprio processo formativo e à orquestração das atividades acadêmicas com o trabalho e a rotina doméstica. Portanto, cabe o destaque de que as narrativas e elocubrações acerca das TDIC contrastam com os limites em seus usos Brasil afora e nos permitem entender que, em parte, resguardam interesses de agentes econômicos no campo da educação em detrimento dos interesses coletivos. Cumpre pontuar que não se trata de assumir uma postura negacionista quanto ao uso das TDIC na educação ou desqualificar as potencialidades do ferramental tecnológico nas atividades formativas, tampouco desacreditar as estratégias remotas acionadas pelas instituições de ensino; contudo, há de se considerar, para um exame crítico do momento presente, as relações de poder que compõem esta problemática e descortinar seus efeitos sobre o direito à educação de qualidade.

Com a expectativa de retomada gradativa das aulas presenciais, a massificação de investimentos em educação, acompanhada da devida observância das realidades materiais

e existenciais dos estudantes, configura-se como uma medida crucial de enfrentamento ao agravamento da qualidade do ensino e das diferenças de aprendizagem percebidos durante o período de Ensino Remoto Emergencial no país. Para tanto, preciso definir o modelo de sociedade e de educação que se quer refundar e contra o qual se quer resistir, para que sejam criados sentidos outros de ensinar e aprender.

RANGEL, A. M.; PIEROTTE, O. C. P. Right to education and misadventures of remote education: crossings of the pandemic in the training processes of graduates of a federal educational institution. *ORG & DEMO* (Marília), v. 22, n. 2, p.139-160, Jul./Dez., 2021.

Abstract: The new coronavirus generated several impacts around the world. The education is one particularly field between other fields and sectors affected by the pandemic. This article proposes a reflection on the right of education in Brazil in the context of Covid-19 and presents in the perceptions of undergraduates of a Federal Education Institution in the process of implementation of Remote Emergency Education. The research contains a bibliographical study and analysis based on questionnaires applied to groups of different undergraduate courses. The results illustrate the tensioning of the guarantee of fundamental rights, in particular, the right to access, permanence and quality of education, and the confrontation, by the students participating in the study, of difficulties related to participation in synchronous online classes and the time of dedication to do the academic activities. The conclusions of this study show the need of massive investment and public policies that can confront educational inequalities that are aggravated by the health calamity situation, with a view to refunding scenarios for human formation and a life with dignity.

Keywords: Pandemic; Right to education; Emergency Remote Learning.

Resumen: El nuevo coronavirus generó impactos de diferentes órdenes en todo el mundo. Entre los campos y sectores afectados por la pandemia se encuentra la educación. Este artículo propone una reflexión sobre el derecho a la educación en Brasil en el contexto del Covid-19 y presenta las percepciones de los estudiantes de cursos de formación de maestros de una Institución Educativa Federal sobre la implementación de la enseñanza remota. Se realizó una investigación bibliográfica y un análisis a partir de cuestionarios aplicados a grupos de diferentes cursos de formación de maestros. Los resultados muestran la relativización de la garantía de los derechos fundamentales, en particular, el derecho al acceso, permanencia y calidad de la educación, y por parte de los estudiantes participantes en el estudio, dificultades relacionadas con la participación en clases sincronizadas en línea y el tiempo de dedicación a la realización de las actividades propuestas. Las conclusiones de este artículo muestran la necesidad de inversiones masivas y políticas públicas que puedan enfrentar las desigualdades educativas agravadas por la situación de calamidad en salud, con miras a refundar escenarios de formación y de vida digna.

Palabras clave: Pandemia; Derecho a la educación; Enseñanza Remota.

REFERÊNCIAS

EDUCAÇÃO. 4 milhões de brasileiros abandonaram a escola na pandemia. **Educação**. Redação. São Paulo, 26 jan. 2021. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/26/abandonoescolar-da/>. Acesso em: 07 set. 2021.

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp–Brasil. **Linha Mestra**. Campinas, n. 41a, p. 52-62, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392>. Acesso em: 07 set. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/download/621/575>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado, 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-Covid-19. 2020a. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/>

Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

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. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº. 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3127/portaria-mec-n-473-2020>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Lei 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. Brasília, DF, 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CP n. 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: <TTP://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 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. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. 2021a. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Escolar 2020: Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – 2020**. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

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**. Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em: 07 set. 2021.

COSTA, G. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21**. Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em: 07 set. 2021.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Senso**. 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: 07 set. 2021.

FOSTER, P. Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef. **CNN Brasil**. São Paulo, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef/>. Acesso em: 07 set. 2021.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **O CoronaChoque e a educação brasileira: um ano e meio depois**. Dossiê 43. 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-43-educacao-brasileira-pandemia/>. Acesso em: 07 set. 2021.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. Relatório de Pesquisa das APNP. Período 2020-1: Fase 2 e Fase 3, 2021.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA (OEMES). **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais sobre o mundo**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/ensinomedioemsc/editorialmensal>. Acesso em: 07 set. 2021.

MAGALHÃES, R. C. da S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, 30 jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2021.

MIRANDA, K. K. C. de O.; LIMA, A. da S.; OLIVEIRA, V. C. M. de; TELLES, C. B. da S. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. 02 a 04 de dezembro (ONLINE), 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

PAIVA, V. L. M. *de O e*. O Ensino remoto ou ensino a distância feitos da pandemia. **Estudos Universitários**. Recife, v. 37, n. 1, p. 58-70, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044#:~:text=Este%20texto%20discute%20os%20feitos,que%20n%C3%A3o%20seja%20o%20presencial>. Acesso em: 07 set. 2021.

PAIVA JÚNIOR, F. P. de. O ensino remoto na perspectiva do aluno. In.: PAIVA JÚNIOR, F. P. de (org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB, 2020, p. 120-129. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

PNAD EDUCAÇÃO 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE Notícias**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2021.

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. e38898-e38898, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38898>. Acesso em: 07 set. 2021.

SANTOS, E. dos; LIMA, I. de S.; SOUSA, N. J. de. “Da noite para o dia” o ensino remoto:(re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Cabula, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>. Acesso em: 07 set. 2021.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em: 13 set. 2021.

TIC DOMICÍLIOS. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. TIC Domicílios 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em: 07 set. 2021.

TIC DOMICÍLIOS. **TIC Domicílios 2020: lançamento dos resultados**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_

[coletiva_imprensa.pdf](#). Acesso em: 07 set. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 07 set. 2021

Submetido em: 24/09/2021

Aceito em: 17/11/2021

