

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

LAÍS KLENNYS CARDOSO SILVA DE ALMEIDA

**“O DESAFIO É LIDAR COM A SITUAÇÃO”: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DE CAMPESTRE DE GOIÁS SOBRE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

**INHUMAS
2024**

LAÍS KLENNYS CARDOSO SILVA DE ALMEIDA

**“O DESAFIO É LIDAR COM A SITUAÇÃO”: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DE CAMPESTRE DE GOIÁS SOBRE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Carla Conti de Freitas

**INHUMAS
2024**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Laís Klennys Cardoso Silva de Almeida

E-mail: laisklennys@gmail.com

Dados do trabalho

Título:

“O DESAFIO É LIDAR COM A SITUAÇÃO”: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE CAMPESTRE DE GOIÁS SOBRE O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

(X) Dissertação

Concorda com a liberação documento? [X] SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Goiânia, 14 / 06 / 2024

Local

Data

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Documento assinado digitalmente
 LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA DE ALMEIDA
Data: 14/06/2024 23:16:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 CARLA CONTI DE FREITAS
Data: 14/06/2024 15:16:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C? Cardoso Silva de Almeida, Laís Klennys
 "O DESAFIO É LIDAR COM A SITUAÇÃO'': PERCEPÇÃO DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE CAMPESTRE DE GOIÁS SOBRE
O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL / Laís Klennys
Cardoso Silva de Almeida; orientador Carla Conti de
Freitas. -- Inhumas, 2024.
 156 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação)
-- Universidade Estadual de Goiás, 2024.

 1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Ensino Médio. 3.
Conectividade. 4. Tecnologia. I. Conti de Freitas,
Carla , orient. II. Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº 13 da sessão de Defesa de Dissertação de
LAÍS KLENNYS CARDOSO SILVA DE ALMEIDA que confere o
título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na área de concentração em **Educação**.

Ao primeiro dia do mês de abril de dois mil e vinte e quatro
(01/04/2024), a partir das 14:30h, nas dependências da UnU Inhumas, de forma híbrida:
meet.google.com/cba-hfw-sca, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação
intitulada “**O desafio é lidar com a situação: percepções de estudantes do Ensino Médio
de Campestre de Goiás sobre o período de Ensino Remoto Emergencial**”. Os trabalhos
foram instalados pelo(a) Profa. Dr^a. Carla Conti de Freitas (Presidente/Orientadora); Prof^a. Dr^a.
Renata Ramos da Silva Carvalho - PPGE/UEG (Membro Interno); Prof^a. Dr^a. Daniela da
Costa Britto Pereira Lima (Membro Externo). Durante a arguição, os integrantes da banca
não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em
sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada
pelos seus integrantes, condicionada à incorporação das indicações da banca e à revisão
rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados
os resultados pelo (a) Profa. Dr^a. Carla Conti de Freitas, Presidenteda Banca Examinadora,
foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos
Integrantes da Banca Examinadora, ao primeiro dia do mês de abril de dois mil e vinte e
quatro.

Banca Examinadora:

Profa. Dr^a. Carla Conti de Freitas
(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Renata Ramos da Silva Carvalho -
PPGE/UEG (Membro Interno)

Prof^a. Dr^a. Daniela da Costa Britto Pereira Lima (Membro Externo)

Prof^a. Dr^a. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto
(Membro Interno/Suplente)

Prof^a. Dr^a. Olira Saraiva Rodrigues (Membro
Externo/Suplente)



Documento assinado eletronicamente por **CARLA CONTI DE FREITAS, Docente de Ensino Superior**, em 01/04/2024, às 16:58, conforme art. 2º, §2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO, Docente de Ensino Superior**, em 01/04/2024, às 17:08, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Costa Britto PereiraLima, Usuário Externo**, em 01/04/2024, às 18:13, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **56875998** e o código CRC **DF3AA460**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA
LUCIMAR -INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processonº 202400020002974



SEI 56875998

A minha família, que me manteve firme nos meus sonhos.
A minha filha, que soube compreender meus momentos de
ausência com afeto e beijos motivadores

AGRADECIMENTOS

Falar desta dissertação é falar de um sonho que me acompanha desde muito nova, para tanto não foram apenas dois anos de mestrado, foram anos sonhando e planejando. O sonho foi sutilmente cultivado em mim, desde pequena, pela minha mãe, Jacivone, a quem eu sempre serei imensamente grata, já que em cada passo na minha vida tenho a certeza de que tenho o seu apoio. Para que o sonho saísse do planejamento, pude contar com o companheirismo e a paternidade inabalável de meu amado marido, Daniel, afinal, sonhar a sós é infinitamente triste e tivemos a oportunidade de juntos crescermos no sonho um do outro.

Por trás da minha formação, sempre existiram mulheres fortes que me ajudaram, desde a inspiração até grandes conselhos. A estas mulheres, o meu mais sincero obrigado. Em especial, quero dedicar este trabalho à memória de Lidiane Aparecida Sartin de Oliveira, cuja a inspiração e o apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, que nas nossas caminhadas me ensinou a caminhar sozinha.

A minha filha, que, em pensamento, esteve comigo em todas as aulas, trabalho de campo, estágio, apresentações e leitura de texto. Transborda de mim todo amor do mundo, através de você.

À medida que o sonho se construía, conheci o PPGE-Inhumas, que me ensinou um significado muito maior do que o de ser professora, ensinou-me a esperar, um verbo que deve ser transformado em luta. Assim, sou grata por ter tido a oportunidade de conhecer na delicadeza e inteligência mulheres incríveis, em quem a luta continua com uma dedicação admirável: Renata, Valdirene e Sylvana, o meu mais sincero obrigado.

É preciso também um agradecimento especial, à minha orientadora de estágio, Simone, que tão bem me acolheu como estagiária em sua turma de Pedagogia, e a mim dedicou seu tempo, me ensinou por viver a empatia em sala de aula e a excelência em ser quem é.

Agradeço infinitamente as professoras citadas, que contribuíram tanto para me acolher e acalmar até a chegada da minha orientadora. Por passarem este momento comigo com paciência e afeto, serei eternamente grata.

Durante a minha vivência no PPGE, por motivos que não controlamos, minha jornada começa com a notícia de que seria feito um processo seletivo para uma orientadora. Houve, então, uma expectativa e ansiedade para que todo o processo acontecesse. Quando, enfim, pude conhecer a minha orientadora, Carla Conti, tive a certeza de que valeu a pena esperar.

A você, Carla, agradeço por me motivar a descansar antes de desistir, por me encorajar a ser a escritora que me cabe ser, por levar a vida com leveza em suas caminhadas, ensinando a levar meus próprios desafios com leveza. A sua criatividade que ilumina saídas, obrigada.

Às professoras, membros da banca, que fizeram uma leitura atenta que tanto me auxiliaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Foi por meio de tais considerações que esta pesquisa chegou até aqui.

Por fim, e tão importante quanto, agradeço aos colegas de turma e companheiros de jornada, a estes deixo a seguinte mensagem: “Temos um caminho tão longo pela frente... – suspirou o menino. – Sim, mas veja como já chegamos longe – disse o cavalo” (*O menino, a toupeira, a raposa e o cavalo*, de Charlie Mackesy).

RESUMO

Uma pandemia para a qual o mundo não estava preparado gerou uma forte crise econômica e sanitária. Pensando em conter o contágio da COVID-19, o Estado recorreu ao fechamento das escolas e a adoção de um Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para tanto, a conectividade passou a ser considerada como fundamental, inclusive na educação, visto que a imersão na cultura digital foi acelerada pelo processo pandêmico vivido. Frente a tal conjuntura, esta pesquisa visa compreender a percepção dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio na cidade de Campestre de Goiás sobre o ERE. Deste modo a pesquisa se justifica por promulgar o debate a respeito da educação pública e, assim, analisar o alcance de políticas públicas que garantam o direito de acesso e permanência na escola, assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal (CF), visando as próximas gerações. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso com entrevistas semiestruturadas. A cidade apresenta uma diversidade demográfica, abrangendo tanto a zona urbana quanto a rural. Para coletar dados significativos sobre as vivências dos estudantes, foram utilizados formulários e narrativas. Esses instrumentos permitem uma compreensão mais profunda dos impactos do ensino remoto emergencial e proporcionam uma visão detalhada das desigualdades sociais e digitais enfrentadas pelos estudantes. Para a análise foi utilizada uma fundamentação teórica com autores que se ocupam de tal temática, tais como Prodanov e Freitas (2013); Gil (2017); Sacavino e Candau (2020). Ao compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas famílias, foi possível perceber o desgaste socioemocional dos estudantes com o período, levando a uma dificuldade no ensino, com resquícios na sua formação.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Ensino Médio; Conectividade; Tecnologia.

ABSTRACT

A pandemic for which the world was unprepared generated a severe economic and health crisis. In an effort to contain the spread of COVID-19, the government resorted to closing schools and adopting Emergency Remote Education (ERE). Connectivity thus became fundamental, especially in education, as the pandemic accelerated immersion in digital culture. In this context, this research aims to understand the perceptions of 12th-grade students in the city of Campestre de Goiás regarding ERE. The research is justified by promoting the debate about public education and analyzing the reach of public policies that guarantee the right to access and remain in school, as ensured by the Statute of the Child and Adolescent (ECA) and the Federal Constitution (CF), with an eye towards future generations. This is a qualitative study conducted through a case study with semi-structured interviews. The city features demographic diversity, encompassing both urban and rural areas. To collect significant data on students' experiences, forms and narratives were used. These instruments allow for a deeper understanding of the impacts of emergency remote education and provide a detailed view of the social and digital inequalities faced by students. For analysis, theoretical grounding was employed, referencing authors who address this topic, such as Prodanov and Freitas (2013); Gil (2017); Sacavino and Candau (2020). By understanding the difficulties faced by students and their families, it was possible to perceive the socio-emotional strain students experienced during this period, leading to challenges in education and lingering effects on their development.

Keywords: Emergency Remote Teaching; High school; Connectivity; Technology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAES	Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CE	Comissão de educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comitê Operativo de Emergência
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
EaD	Ensino a Distância
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GAEPE	Gabinete de Articulação para Enfrentamento da Pandemia na Educação Pública em Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPV	Medida Provisória
OMS	Organização Mundial de Saúde
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para todos

REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
STF	Supremo Tribunal Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das mortes por COVID-19 (março de 2020 - março de 2021)	63
Gráfico 2 - Dificuldades da conectividade de Estudantes e Professores	73
Gráfico 3 - Domicílios, por presença de computador e internet.....	74
Gráfico 4 - Domicílios, por presença de computador e internet, quanto a Classe.....	75
Gráfico 5 - Perfil Racial das turmas trabalhadas: distribuição demográfica e diversidade étnica	76
Gráfico 6 - Estudantes envolvidos em atividade remunerada	106
Gráfico 7 - Distribuição de estudantes por Zona de Residência, matutino	116
Gráfico 8 - Distribuição do Grau de Instrução dos Residentes no Mesmo Domicílio	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reflexões dos Estudantes sobre o Período de Ensino durante a Pandemia de COVID-19	81
Figura 2 - Sentimentos no ERE	82
Figura 3 - Vivências do ERE na zona rural	84
Figura 4 - Momentos vinculados ao ERE.....	90
Figura 5 - Uso das redes sociais durante o isolamento social	98
Figura 6 - Expressão de sentimentos de aluna durante o ERE	109
Figura 7 - O impacto da pandemia representado por um cemitério e Percepções de um estudante sobre a pandemia: o luto	119
Figura 8 - Percepções dos Estudantes sobre o Período de Pandemia COVID-19.....	126

SUMÁRIO

PREÂMBULO	18
INTRODUÇÃO	22
1 CRUZANDO CAMINHOS: DESIGUALDADES, DIREITO À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA	31
1.1 REPENSANDO AS RAÍZES DA DESIGUALDADE NO BRASIL.....	32
1.2 UM PANORAMA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988	39
1.3 FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL XXI.....	44
1.4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	54
2 EXPLORANDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA: NARRATIVAS, DESAFIOS E REFLEXÕES	69
2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM GOIÁS.....	70
2.2 UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA.....	77
2.3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO MUNDO DIGITAL.....	102
2.4 DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA NA VOZ DOS ESTUDANTES	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A	146
APÊNDICE B.....	150
APÊNDICE C	153
ANEXO A.....	148

PREÂMBULO

Para me reconectar com a criança que fui e contar essa história, preciso voltar a Cecília Meirelles – *A moda da menina trombuda*:

É a moda
da menina muda
da menina trombuda
que muda de modos
e dá medo.

(A menina mimada!)

É a moda da menina muda
que muda de modos
e já não é trombuda.

(A menina amada!)

Fui a criança que viajava na voz da mãe entre as Reinações de Narizinho e o Sítio do Pica-pau-amarelo. Fui a menina trombuda, o Eugênio Gênio, a minhoca levada à beça, destas que desafiava o perigo, corria riscos e enfrentava seus medos. Pude crescer visitando a biblioteca Cora Coralina e a gibiteca da cidade. E no curso natural da escola, em um trabalho em grupo, fui à frente e falei sobre o Antigo Egito! Eu já estava encantada pela docência, eu já adorava as histórias!

Enquanto criança, tive acesso a projetos integradores de arte e educação, os quais me deram a oportunidade de perceber tamanha desigualdade social vivida pela população. Passei a analisar as marcas da desigualdade, principalmente o impacto para a vida de crianças e adolescentes. Com esse olhar para o mundo, cresci. Tive o privilégio como filha, sobrinha e neta, de crescer entre o campo e a cidade. Ora na fazenda, ora na capital, onde realizava meus estudos. Na medida em que ia crescendo, eu ficava ainda mais próxima de um questionamento latente – repito: as diferenças de oportunidades entre pessoas da mesma faixa etária.

Apesar do caminho traçado, a docência é um trabalho que gera desafios e, às vezes, resistência, seja pelo lado financeiro, reconhecimento ou tipo de jornada. Então, o curso de veterinária entrou no meu caminho. Lá tive acesso a um outro universo, o universitário. É bem dito que conheci pessoas que possuíam diferentes vivências e lá também assisti a um profundo quadro de desigualdade social, quando comparados os estudantes oriundos do sistema de cotas e os estudantes que entraram pelo quadro universal.

O meu desejo pela docência foi maior do que a necessidade da minha realização profissional por outras pessoas. Assim, acabei por me transferir para o curso de licenciatura em História onde pude alinhar-me com os sonhos da criança que um dia eu fui.

Durante a graduação, participei de eventos acadêmicos e tive contato com pesquisa científica de forma mais próxima. Durante a minha formação como professora de História, comprometi-me com uma educação antirracista e na luta constante pela equidade social.

Assim, gestei, ao mesmo tempo, o desejo de me formar como pesquisadora e a minha filha. À medida que continuava os estudos, conhecia também a realidade da sala de aula, seus desafios e a oportunidade de transformação que a sala de aula proporciona.

Pôr em prática tudo que vivenciei na graduação me instigou mais e mais sobre as diferentes “educações” que temos no nosso país. Trabalhei em distintas escolas, particulares e públicas, incluindo escolas militarizadas. Por toda minha formação, procurei entender a educação, da antiguidade aos dias atuais, suas mudanças e semelhanças. Aproximei-me muito da Psicologia da Educação e entendo que a história é filha do seu tempo, e o período histórico que vivemos abre lacunas ainda não pesquisadas sobre as consequências da pandemia.

Quando a minha pequena completou apenas 7 meses de vida, veio a pandemia de COVID-19¹. Entre o medo e a readaptação da vida, pude ver aqueles que cresceram comigo passarem profundas necessidades, que perderam pessoas queridas sem nem poderem se despedir em um velório, de acordo com nossos costumes. Era sempre caixão lacrado e tempo diminuído. O meu desejo de fazer pesquisa, então, retorna, porém, amadurecido devido a tais acontecimentos.

Em meio a esse caos, um menino de 12 anos passa a bater na minha porta. Com ele, um carrinho de reciclagem, “dá licença, tem pet pra mim, moça?”, ele perguntava. Assim, passamos a conversar pelo portão. Pude saber sobre a sua família e, em um desses encontros, fico sabendo que ele deixou a escola “prá depois”. Mesmo com o acompanhamento do conselho tutelar, o garoto subia e descia a rua com seu carrinho de recicláveis. Passei a oferecer filtro solar em troca de algumas conversas sobre a escola e entrei em contato com a avó do menino. Eram duas crianças na mesma família que deixaram de frequentar a escola por não terem acesso ao Ensino Remoto Emergencial, no período de fechamento das escolas devido à pandemia. Eles buscavam as atividades escolares apenas para ter o alimento e não desenvolveram. Com isso, ao invés de aprender e brincar, passavam o dia recolhendo e organizando recicláveis.

¹ O termo “COVID-19”, foi utilizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Assim, nesta dissertação, adotaremos a mesma grafia.

Tal garoto e casos parecidos, vividos por quem cresceu comigo na fazenda, fizeram-me perceber o abismo social entre as oportunidades disponíveis em uma cidade que fica a 54 km da capital. Posto isso, torna-se impossível deixar de lado o movimento que define a organização social de um povo, sua história e cultura, que torna a experiência de viver uma constante análise das desigualdades sociais. Com a pandemia, em muitos momentos, pensei sobre quantos garotos como aquele que me visitava havia por aí, pensei nas políticas públicas para este caso e, entre um livro e outro de descanso na rede, deparei-me com Carolina Maria de Jesus, que, em seu livro *Quarto de despejo*, relata: "A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso país, tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos, fraquíssimos. E tudo o que está fraco, morre um dia." (Maria de Jesus, 2019, p. 42)

Pensando que os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais, temos uma geração que nasceu na pandemia, com uso de máscaras, distanciamento social, quarentena, álcool gel, entre outras medidas de segurança. Temos gerações que atuam dentro de salas virtuais e já naturalizaram o fato. Quais serão as consequências para estes estudantes? Quais são os estudantes mais afetados? A pandemia é igual para estudantes de classes sociais distintas? Quais brasileiros o "tempo histórico" está formando? Eis minhas indagações que pretendo desenvolver no mestrado.

Procurando onde me encaixaria neste campo de pesquisa, deparei-me com o Programa de Pós-Graduação em Educação – UEG/Inhumas, e a linha de pesquisa "Trabalho, Estado e Políticas Educacionais". Ingressei, dediquei-me ao estudo das políticas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e desenvolvi a pesquisa na cidade onde meu coração habita, em família, Campestre de Goiás.

Na pesquisa em curso, procuro investigar a conectividade na comunidade escolar por meio das narrativas de estudantes do Ensino Médio durante o período de Ensino Remoto Emergencial, foco principal deste estudo. Além disso, (i) examinar as políticas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Estado de Goiás em relação ao acesso dos estudantes do Ensino Médio à educação; (ii) identificar e analisar dados relacionados ao acesso à Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio durante a crise sanitária global da COVID-19; e (iii) analisar as experiências dos estudantes com o ERE com base em seus relatos durante o período em questão.

Pesquisar o acesso à educação e a conectividade é dar luz às narrativas dos estudantes, colocá-los sob o protagonismo do processo vivido e compreender os desafios de uma educação que precisa ser pensada após a pandemia. Passei a me envolver com pesquisas e grupos de estudo que se comunicam com tecnologia, letramento digital e formação docente.

Durante o mestrado, aprendi algo que marcaria a minha vida. Entendi o significado de “esperançar”. É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (Freire, 1992, p. 110-111)

Pude entender como a pesquisa muda não só quem a faz, mas o meio em que ela se constrói. Não é apenas ter esperança, mas é levantar-se, ir atrás, construir, não desistir. É um chamado para a ação, para unir-se a outros na transformação. Essa compreensão moldou minha abordagem à pesquisa e me motivou a envolver-me em estudos sobre tecnologia, letramento digital e formação docente.

Minha jornada é marcada por uma constante busca por compreender as diversas "educações" em nosso país, desde a infância até os desafios contemporâneos da educação em meio à pandemia. Ao final, o que fica é a certeza de que a pesquisa não apenas muda quem a faz, mas é capaz de impactar profundamente o meio em que se insere. A pesquisa, para mim, é mais do que um exercício acadêmico; é uma ferramenta para a construção de um futuro mais igualitário e esperançoso. A menina que um dia foi trombada mudou de modos e aprendeu, na poesia e no afeto, a entender a educação como um ato revolucionário.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, marcou um período de profundas transformações e desafios em escala global. Desde seu surgimento, no final de 2019, o vírus rapidamente se espalhou por todo o mundo, desencadeando uma crise de saúde pública sem precedentes. Com sua alta transmissibilidade e gravidade, a doença exigia medidas urgentes de contenção, incluindo o fechamento de fronteiras, restrições de viagens, distanciamento social e quarentenas em larga escala. Além dos impactos diretos na saúde, a pandemia teve consequências socioeconômicas significativas, afetando áreas como a saúde, a economia global, a educação e o bem-estar social.

Com a pandemia, veio o fechamento parcial das escolas, com o modelo de "aulas remotas", alterando o contexto da educação. Como posto por Schlemmer, Menezes e Wildner (2020, p. 3), “a educação tal como a conhecíamos antes da pandemia já não existe mais, a sala de aula nunca mais será a mesma”. Essa afirmativa leva a um campo do pensamento um tanto quanto assustador, as mudanças ocorridas durante o curso da pandemia no contexto escolar. Mas a reflexão leva também a perceber que não foi só o campo da educação que mudou com a pandemia, mas a própria percepção de mundo. Compreendemos algo que não seria mais possível ignorar – a necessidade do uso das tecnologias em nossas dinâmicas sociais.

A pandemia expõe e destaca questões urgentes em nosso país, como observado por Santaella durante sua exposição no programa Café Filosófico CPFL (Santaella, 2023). Diante de suas notáveis contradições, a pandemia ressalta a necessidade de um progresso tecnológico. É fundamental confrontar essas questões de forma direta para que possamos abordá-las e promover mudanças sociais significativas. A pandemia, ao expor essas questões, nos alerta sobre a importância de investir no acesso a tecnologias e, principalmente, em uma maior justiça social.

Para o desenvolvimento desta dissertação, foi, portanto, necessário que houvesse a compreensão da esfera dos meios digitais como também uma extensão das desigualdades presentes em nossa sociedade. Isto é, compreender o espaço da cultura digital como demarcada pelas dinâmicas de acesso e não acesso significa refletir e produzir uma sociedade desigual.

Nesse sentido, esta pesquisa surge da necessidade premente de compreender as profundas repercussões da pandemia de COVID-19, especialmente no contexto das políticas de Ensino Remoto Emergencial adotadas pelo Estado de Goiás. A crise sanitária desnudou um impacto relevante nas estruturas educacionais, que agrava as desigualdades socioeconômicas preexistentes e exigindo uma investigação sobre a precarização crescente da educação pública,

em um contexto marcado por influências neoliberais nas políticas educacionais.

A análise proposta transcende a mera compreensão das realidades atuais, buscando também problematizar os desafios e consequências dessa crise, na época ainda sem precedentes. A pesquisa deixou posta as disparidades de acesso à educação agravadas pela pandemia, ressaltando ainda a urgência de medidas para mitigar esses efeitos e promover a equidade educacional.

Ao investigar os impactos da pandemia na educação, esta pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e resilientes. Em última análise, o objetivo é promover uma educação de qualidade e acessível para todos, mesmo diante dos desafios impostos pela crise sanitária global.

Assim, neste estudo, interpreto a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) sob a perspectiva dos estudantes. De tal maneira que, ao mesmo tempo que investiga o ambiente digital e os meios da educação remota no contexto da pandemia, esta dissertação oferece um panorama da forma com que os estudantes tiveram de lidar com as mudanças ocorridas de forma tão emergencial dentro daquele contexto, diante do medo do novo, medo da morte ou medo do que foi chamado de “novo normal” – ou, como define um dos estudantes participantes², “o desafio é lidar com essa situação” (T3E2³) – compreendendo-a e a adaptando pensando no processo de ensino e aprendizagem.

Como contexto desta pesquisa, consideramos os Colégios Estaduais de Campestre de Goiás. A cidade possui dois colégios, o Nossa Senhora das Graças e o Castelo Branco. O primeiro atende a faixa etária referente ao ensino fundamental II e, no noturno, o EJA. Já o colégio Castelo Branco atende o Ensino Médio. Pensando no recorte da pesquisa, foi feita a escolha de trabalhar com os estudantes referentes ao Ensino Médio. Logo, trabalhamos com o Colégio Castelo Branco, que acolhe 173 estudantes, entre eles estudantes da cidade, do assentamento de Canudos e da zona rural. Campestre de Goiás fica situada na região da Bacia do Paranaíba, a 54 km da capital do Estado de Goiás.

Sua população, conforme dados do IBGE de 2010, é diversificada, abrangendo tanto a zona urbana quanto a zona rural, com uma contagem inferior a 4 mil habitantes. O entorno da região é caracterizado por extensas áreas de latifúndios rurais. A cidade abriga uma indústria cerâmica, que, em conjunto com a demanda industrial proveniente da cidade vizinha, Palmeiras de Goiás, representa a principal fonte de geração de empregos para a comunidade.

² Lista de participantes está disponível no Anexo C

³ No decorrer da escrita deste texto, trabalhei com o uso de nomenclaturas que velassem os nomes dos participantes. Cada participante recebe um código próprio a fim de mantê-lo anônimo.

A cidade teve seu início em 1949, quando começou o povoamento em torno do córrego campestre, porém, foi elevada ao título de município somente em 1963. Neste cenário, para realizar a pesquisa, consideramos os dados referentes ao município disponíveis na Secretaria de Educação do Estado, dos anos de 2019 a 2023.

A escolha de uma cidade do interior do Estado se deu porque “[...] a brecha entre áreas urbanas e rurais, assim como entre os diferentes grupos socioeconômicos é grande”. (Candau; Sacavino, 2020, p. 127) Assim, a amostragem de uma cidade interiorana que possui população rural e urbana “[...] possibilitou não só uma aproximação com aquilo que desejava conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. (Minayo, 2002, p 51)

Pensando no desenvolvimento da pesquisa, cabe descrever que a cidade de Campestre de Goiás recebeu um projeto de assentamento, como relata Paulo Scalize *et al.* (2011, p. 42):

O Projeto de Assentamento Canudos (PA Canudos) foi planejado no período de 2000 e efetivamente implantado em 2003, com a realização do Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA). Abrange os municípios de Palmeiras de Goiás, Campestre e Guapó, Estado de Goiás, cuja área mede aproximadamente 13 mil hectares, pertencente à bacia do rio dos Bois, e abriga 329 famílias assentadas e uma Reserva Particular de Proteção Natural (RPPN), situação singular entre os assentamentos de reforma agrária.

O Projeto de Assentamento Canudos demonstra a dinâmica de interação social com o espaço da pesquisa, visando compreender as dificuldades dos estudantes no que concerne à conectividade e ao acesso à educação, bem como às tecnologias de informação, comunicação e às mídias digitais. Partindo desses espaços, temos estudantes que protagonizaram esta pesquisa.

Dessa forma, os estudantes que participaram ativamente do presente trabalho são protagonistas não apenas deste estudo, mas das complexidades vivenciadas no contexto educacional, em especial o ERE e suas implicações para a comunidade. Assim, os participantes da pesquisa são estudantes da terceira série do Ensino Médio, que passaram o 9º ano do Ensino Fundamental e 1º série do Ensino Médio no Ensino Remoto Emergencial, tendo vivido a fase de retorno às aulas presenciais no 2º série do Ensino Médio e no curso da pesquisa encerraram o 3º série. A escolha da cidade se deu pela ampla amostragem no município de Campestre de Goiás, que se propôs a atender estudantes tanto do meio rural quanto do meio urbano.

Os dados do IBGE (2017) mostram que, no município de Campestre de Goiás, existem 163 estudantes matriculados no Ensino Médio e 457 matriculados no Ensino Fundamental. Quanto à questão das avaliações, as notas apresentadas pelo IDEB são: anos iniciais do Ensino

Fundamental, 6,2; anos finais, 5,7. O colégio estadual, campo desta pesquisa, possui duas turmas de 3º série do Ensino Médio.

Levando em conta os distintos perfis dos estudantes, tomamos a decisão de realizar a pesquisa com ambas as turmas, tanto matutino como noturno. A turma do matutino era composta por 17 estudantes; já a turma do noturno, por 19. Um ponto de atenção significativo é que houve necessidade de autorização dos pais para os estudantes do matutino participarem desta pesquisa, por serem menores de idade. Enquanto isso, os estudantes do noturno, apesar de cursarem o terceiro ano do ensino médio, eram, em sua grande parte, maiores de idade. Portanto, temos duas turmas e dois perfis distintos cursando a mesma série escolar. Um outro fator chama a atenção, visto que os estudantes do noturno eram moradores da zona urbana, ao questionar a diferença entre matutino e noturno quanto à zona de moradia, fui informada de que não há transporte escolar no período noturno, o que dificulta para que pessoas que trabalham em atividades que dependem da luz natural, como é o caso da agropecuária, deem continuidade aos seus estudos.

Ambas as turmas, matutino e noturno, são compostas por 60% de estudantes do gênero feminino e 40% de estudantes do gênero masculino. Sendo que, nesta amostragem, 100% dos estudantes se declararam pessoas cisgênero.

Enquanto a questão do gênero biológico se equipara entre as duas turmas, a faixa etária dos participantes era bastante diversa comparando as duas turmas analisadas. Enquanto no matutino temos uma turma integralmente entre os 16 e 18 anos, no noturno, há uma mescla maior, sendo 50% dos estudantes maiores de 20 anos, e, entre eles, 60% têm 40 anos ou mais.

Quando o assunto é o tom da pele, houve predominância significativa na autodeclaração como pardo, que, somando ao preto, resulta em 80% de negros na turma. Enquanto 33,3% dos estudantes do matutino realizam atividades remuneradas, esse número se inverte no noturno, em que 60% dos estudantes realizam tais atividades. Dentre os principais trabalhos citados, estão: ajudante de caminhão, peão de fazenda, trabalhos em comércios da região, servente de pedreiro. Cabe ressaltar que:

Qualificar e manter vivas as vozes pela equidade e diversidade em organizações públicas e privadas da sociedade civil pode colaborar para a construção da democracia em outras questões que envolvem a sociedade, dificultando a instauração de sistemas políticos, econômicos e sociais em que o pensamento único seja a regra. (Bento, 2022, p.113)

É válido lembrar que a promoção da equidade e da diversidade desempenha um papel vital na democracia. Isso significa dar voz a diferentes grupos, incluindo minorias e pessoas

com perspectivas diversas. Esta pesquisa ouviu estudantes do interior, com a sua maioria parda ou preta, trabalhadores, em que há, pela disponibilidade, uma exclusão dos estudantes da zona rural. Cabe lembrar que, quando uma ampla gama de vozes é ouvida e considerada nas decisões públicas, a democracia é enriquecida.

Pensando no desenvolvimento deste estudo, que envolve estudantes menores e maiores de idade, os cuidados com os aspectos éticos da pesquisa foram redobrados. Portanto, esta pesquisa foi submetida à avaliação do comitê de ética através da Plataforma Brasil. Por se tratar principalmente do envolvimento com seres humanos, cabe a priorização dos princípios éticos. O projeto foi aprovado pelo parecer número 6.296.897, conforme Anexo A deste trabalho. Durante a realização da pesquisa, foram observados, cumpridos e garantidos todos os preceitos éticos e as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, em que os procedimentos metodológicos envolve a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, conforme Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016, que determina as diretrizes éticas específicas para as Ciências Humanas e Sociais.

O levantamento bibliográfico foi realizado utilizando diversas plataformas, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Periódicos CAPES, Google Acadêmico e SCIELO, com foco em palavras-chave como ensino remoto emergencial, tecnologia digital e ensino médio.

Além disso, foram consultadas fontes diretas, como atividades escritas aplicadas, e fontes indiretas, como legislação federal e estadual. O uso do operador booleano contribuiu para selecionar informações de forma eficiente, permitindo a interação entre os pesquisadores e os motores de busca, melhorando, assim, a qualidade dos resultados da pesquisa. Após o filtro inicial, foram identificadas dissertações que não atendiam aos critérios da pesquisa. A análise revelou que a temática da pesquisa é recente, com poucos estudos disponíveis, principalmente focados na formação e experiência docente relacionadas ao ensino remoto emergencial.

Para trazer o corpo teórico necessário que fizesse possível a análise dos dados coletados durante a pesquisa, foi preciso explorar conceitos complexos como conectividade, que vai além do simples acesso à tecnologia, envolvendo as interações entre os dispositivos e os indivíduos. É fundamental diferenciar acesso de conectividade objetivando uma compreensão mais profunda do sujeito imerso na cultura digital contemporânea. Nesse contexto, recorreremos a autores como Rodrigues e Santaella (2003), Schlemmer (2020) e Levy (1999), que se comunicam de forma notável. Relacionando as questões com os aspectos voltados às políticas educacionais, autores como Apple (2003) e Osório (2019) alimentam a parte conceitual deste trabalho.

Ao me aprofundar na compreensão da cultura digital, tornou-se evidente a importância de discutir a e-cidadania, que reflete a participação dos indivíduos em espaços digitais, onde direitos, deveres e interações sociais ganham novos contornos. A vivência dessa cidadania digital é essencial para entendermos as demandas e os desafios enfrentados pelos sujeitos em um mundo cada vez mais interconectado.

Dessa forma, a abordagem teórica baseada nos conceitos de conectividade e e-cidadania proporciona uma análise mais abrangente das experiências dos participantes desta pesquisa. O viés desta pesquisa é o de olhar pensando nos fatores que preservam a desigualdade como um projeto político. Para este estudo, trouxemos Sacavino e Candau. Essa perspectiva ampliada nos permite compreender melhor as complexidades das relações entre tecnologia, indivíduo e cultura, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais adequadas aos tempos atuais.

Como instrumentos de pesquisa, consideramos as narrativas dos estudantes construídas a partir de dois momentos: (i) o preenchimento de um formulário eletrônico via *Google Forms*, com intuito de coletar as informações sobre os participantes; e (ii) uma sessão presencial, com o intuito de colher as narrativas dos estudantes em relação ao período de aulas remotas. Além disso, solicitamos também para que em um momento coletivo de descontração houvesse a feitura de um desenho livre que ocupasse a temática, “pandemia”.

O formulário via *Google Forms*⁴ trouxe questões que auxiliaram no levantamento de dados, como gênero, identidade étnico-racial, idade, informações relevantes ao trabalho, o grau de escolarização do responsável, atividades remuneradas realizadas pelo participante, dados sobre questões de conectividade e questões referentes à vivência escolar durante a pandemia COVID-19. Dentre os instrumentos de coleta de dados escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa, estão as narrativas geradas a partir de rodas de conversa semiestruturadas (Gil, 2017), com a intenção de criar um ambiente mais acolhedor, sem perguntas fechadas, partindo da conversação, para que, assim, os estudantes se sentissem à vontade para compartilhar suas histórias, construindo suas narrativas de forma confidencial e natural.

Para tanto, foi necessário obter o consentimento informado dos participantes e explicar claramente como as informações seriam usadas e protegidas, respeitando a privacidade e anonimato das narrativas relatadas. Tais documentos foram preenchidos antes do início da

⁴ Disponibilizado por meio do link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSflXnZJciiHqFm7cSy7QsQzcJxk533heqL-MKd38zqNheL8SQ/viewform?usp=sf_link. Acesso em: 03 mar. 2024.

coleta dos dados, na forma de formulários previamente aprovados por uma equipe técnica do comitê de ética (TALE e TCLE). Após a assinatura dos formulários e a concordância dos pais (no caso de estudantes menores de 18 anos) e dos estudantes, foi realizada a coleta, podendo-se, desta forma, garantir a integridade, autonomia e dignidade dos participantes.

Segundo Maria Minayo (2002), a coleta de dados através de entrevistas pode auxiliar a pesquisa de forma objetiva e subjetiva. Além de coletar dados como fontes secundárias, é possível a coleta de “[...] valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados” (Minayo, 2002, p. 58). No caso da pesquisa em curso, foi desenvolvida a versão da história de vida tópica, visto que foi necessário um recorte temporal específico – de 2020 a 2023.

Porém, segundo Gil, “as recomendações para preparação e condução de entrevistas referem-se geralmente a entrevistas realizadas individualmente. Mas entrevistas também podem ser realizadas em grupo, caracterizando a técnica conhecida como *focus group*” (Gil, 2008, p. 115). O grupo focal é uma técnica de pesquisa que se situa entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Nesse método, ocorre uma observação de discussões estimuladas, orientadas por uma pergunta geral e secundária. Diferentemente das entrevistas em profundidade convencionais, os participantes não apenas respondem, mas afirmam suas posições e percepções em relação aos demais, o que frequentemente resulta em mudanças nas posições iniciais. Esse formato se caracteriza como uma discussão aprofundada mediada pela moderação.

O principal objetivo do grupo focal é explorar percepções, ideias e opiniões sobre um tema específico. Para atingir esse fim, é crucial elaborar um roteiro de questões que guie o moderador, garantindo que a discussão permaneça centrada no tema em questão.

No grupo focal, a dinâmica envolve levar os participantes a expressarem suas opiniões por meio de interações discursivas. Essa abordagem se diferencia da entrevista em profundidade tradicional, onde uma pessoa responde a perguntas com o entrevistador como único contraponto (Gui, 2003). No grupo focal, o objetivo não é alcançar consenso, mas sim promover a pluralidade de ideias. Assim, a turma do matutino foi dividida entre dois grupos de 7 estudantes, e no noturno foram dois grupos de 5 e um grupo de 4 estudantes. As divisões foram feitas pelos participantes, por afinidade.

Ao realizar a coleta de dados a partir de narrativas, fica colocada uma visão mais profunda e significativa de suas vivências e pensamentos. As narrativas permitem que os estudantes expressem suas opiniões, reflitam sobre suas experiências, construindo assim um campo de pensamento que pode não ser capturado apenas por meio de respostas curtas em um questionário. Essa forma permite uma compreensão mais ampla dos sentimentos, das

motivações, dos desafios e dos sucessos dos estudantes durante um determinado período ou situação.

Além disso, as narrativas também podem revelar detalhes e particularidades que podem passar despercebidos em questionários estruturados. É uma maneira de compreender a experiência por meio da colaboração entre pesquisador e participantes. As narrativas oferecem a oportunidade de explorar o contexto em que as experiências ocorreram, no caso o ambiente físico e digital em que foi vivido o período de aulas remotas. Há também os aspectos sociais e emocionais envolvidos e as interações com outras pessoas. Isso ajuda os pesquisadores a obter uma compreensão mais completa da realidade dos estudantes.

A coleta de dados por meio de narrativas também promove a voz e a participação dos estudantes no processo de pesquisa. Ao permitir que eles compartilhem suas histórias e perspectivas, eles se tornam parceiros ativos na construção do conhecimento, ao invés de meros respondentes de perguntas (Gil, 2022). Isso promove uma abordagem mais inclusiva e empoderada da pesquisa, valorizando as vozes dos estudantes e suas experiências individuais.

Além das escolhas metodológicas aqui apresentadas, foi feita a aplicação de desenhos buscando a possibilidade de extrair experiências profundas sobre as vivências na pandemia. Interpretar desenhos é desvendar o que está por trás das linhas, revelando um significado oculto que tanto a criança quanto os adultos ao seu redor podem não perceber. É traduzir esse conteúdo visual em palavras compreensíveis, extraindo os sentimentos e pensamentos subjacentes à obra (Silva, 2010). O desenho, como forma de expressão, é uma ferramenta poderosa para investigar o humor, comportamento e características individuais de quem o fez, além de seus conflitos internos. Segundo Silva (2010), o desenho é um meio de se conectar com a criança e compreender seu mundo, atuando como um intermediário nas relações estabelecidas com ela, permitindo à criança organizar informações, processar experiências e construir símbolos, desenvolvendo sua própria linguagem visual para representar seu universo único, expressando sentimentos e promovendo o autoconhecimento.

Com os recursos tecnológicos, os jovens se expressam por meio de imagens em diferentes modalidades de textos como os memes, desenhos, *vlogs* entre outros. Estas são formas de narrativas impulsionadas pela tecnologia e reproduzidas em diversos contextos. Portanto, foi pedido aos estudantes que fizessem um desenho, lembrando o período do Ensino Remoto Emergencial.

A partir das entrevistas semiestruturadas, realizou-se um processo meticuloso de edição e organização do material coletado, organização das falas unindo suas temáticas, visando a criação de um *podcast*. Trazer o elemento *podcast* foi uma maneira de inserção na escola, de

forma a ter uma melhor ambientação junto aos participantes, além de ser uma forma de criar uma devolutiva para a comunidade. O *podcast* tem o título "Campestrinos em Ação", nome escolhido pelos próprios estudantes para o espaço, onde se pretende explorar as experiências significativas vivenciadas por eles durante o período de Ensino Remoto Emergencial. A escolha desse título se deu de forma coletiva, quando os participantes chegaram a um nome em comum e houve a concordância das turmas. Esta escolha vai além de uma mera designação geográfica, pois não apenas reflete a localização da escola, situada no município de Campestre de Goiás, mas enfatiza a ação dos estudantes diante dos desafios enfrentados durante a pandemia.

O *podcast* está dividido em 3 episódios, em que houve a intenção de proporcionar um espaço inclusivo e diversificado, onde cada história compartilhada contribui para uma compreensão mais profunda e empática do impacto do ensino remoto na vida dos estudantes.

Além disso, o título "Campestrinos em Ação" evoca um sentimento de comunidade e solidariedade, demonstrando como os estudantes se uniram para superar as dificuldades e alcançar o sucesso acadêmico. Ao compartilhar suas experiências, os estudantes não apenas promovem a conscientização sobre os desafios enfrentados pelos estudantes durante a pandemia, mas também inspiram outros a persistirem em seus próprios caminhos educacionais, independentemente das circunstâncias. Para acessá-lo, basta escanear o *QR code* a seguir:



Quanto à dissertação, tem-se a divisão em 2 capítulos além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo trata da fundamentação das desigualdades no Brasil, sendo também aplicadas sobre a importância da constituição federal de 1988 e a formação das políticas educacionais a partir disso, tratando também da chegada da pandemia e da reorganização escolar nesse período. No segundo capítulo, traz-se o contexto da educação no período da pandemia de COVID-19 em Goiás. Portanto, trata-se da análise dos dados da pesquisa, pensando o ensino durante a pandemia por meio do olhar dos estudantes, partindo de suas narrativas, construídas oralmente e por meio de desenhos.

1 CRUZANDO CAMINHOS: DESIGUALDADES, DIREITO À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA

A política não se situa no polo oposto ao de nossa vida. Desejemos ou não, ela permeia nossa existência, insinuando-se nos espaços mais íntimos (Davis, 2017, p. 06).

Este capítulo mergulha em camadas profundas das desigualdades educacionais no Brasil, utilizando como ponto de partida uma análise específica baseada em dados do IBGE (2022a). Através da lente da pandemia, revelamos uma realidade impactante: jovens entre 10 e 19 anos, autodeclarados pretos e pardos, enfrentam taxas de mortalidade por COVID significativamente mais elevadas. Essa disparidade não é apenas um reflexo dos efeitos da pandemia, mas também um desafio estrutural que exige atenção específica. Segundo os dados, enquanto registramos 80 óbitos de homens brancos, o número sobe para 140 no caso dos homens negros. Entre as mulheres, a disparidade também é notável, com 79 mortes entre as mulheres brancas e 137 entre as mulheres negras.

Ao situarmos essa realidade no contexto da escola abordada neste estudo de caso, emerge um problema social complexo, cuja persistência está intrinsecamente ligada não apenas à pandemia e às consequências mortais para essa população, mas também evidencia elementos raciais no aumento ou na manutenção da evasão escolar entre jovens negros⁵. Um dos principais pontos de entrada e permanência nesse problema é delineado pela questão racial (Lima *et al.*, 2020), sendo essa uma narrativa ausente-presente no contexto da escola analisada.

A importância da dimensão racial nesse cenário é inegável. Não se trata apenas de um reflexo das consequências da pandemia, mas sim de um desafio estrutural que demanda atenção específica. É neste ponto que a pandemia, como catalisadora de crises preexistentes, revela-se não apenas como um vetor de morte, mas como um espelho cruel que ressalta elementos raciais na equação das desigualdades sociais (Lima *et al.*, 2020).

Em meio à complexa trama que entrelaça discrepâncias sociais, leis educacionais e a dura realidade das estatísticas, nosso caminho analítico tem início no cerne das desigualdades. Ao investigarmos os pontos críticos da disparidade, deparamo-nos não apenas com números e dados estatísticos, mas com histórias humanas moldadas pela complexa rede social.

A estruturação deste capítulo, então, se desenha como uma resposta necessária a essas problemáticas. Iniciamos com a raiz das desigualdades, a partir dessa realidade, examinamos as origens e o cenário que propicia a formação das desigualdades sociais no Brasil.

⁵ Dados extraídos da Pnad-Covid/Cebrap/Rede de Pesquisa Solidária.

A seguir, analisamos reflexivamente a Constituição de 1988 e suas implicações no sistema educacional do país. Ao considerar as estratégias políticas que configuram a cidadania brasileira, incorporando, nesse contexto, a perspectiva dos adolescentes delineada pela Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), aprofundamos a exploração na órbita da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Ampliamos o olhar para abranger as nuances contemporâneas das políticas educacionais.

Diante da pandemia e de todo esse cenário, evidencia-se de maneira contundente a crueldade dos efeitos desse problema estrutural, que é a desigualdade no acesso à educação. Essa problemática reverbera nas complexidades da pandemia, configurando-se como um elemento estruturante na questão da permanência na escola.

Nesse contexto, no último tópico, analisamos o Ensino Remoto Emergencial, destacando tanto seus impactos quanto seus desafios. Com isso, buscamos compreender e enfrentar as intrincadas interconexões entre a desigualdade educacional, a pandemia e os obstáculos à permanência escolar.

1.1 REPENSANDO AS RAÍZES DA DESIGUALDADE NO BRASIL

Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que se segue invisível. (Ribeiro, 2017, p. 24)

A epígrafe acima é um recorte de um texto de uma mulher negra que escreve sobre pessoas negras. Seu marco quanto à escrita se faz ao pensar no posicionamento da mulher negra na sociedade. Isto é, também, pensar nas raízes sociais que formaram o Brasil. É abrir espaço para analisar a cidadania em um país “onde predominam a exclusão social e econômica, a desigualdade social e a violência difusa” (Cremonese, 2007, p. 60). Para pensar sobre uma realidade no Brasil, colocando em evidência os traços de desigualdades que perpetuam a história da construção nacional do cidadão, faz-se necessário pensar nos fatores formativos da identidade do povo brasileiro, na cidadania tardia ou ainda em construção (Carvalho, 2002). Para que haja esta compreensão, faz-se importante revisitar historicamente como se desenrolou o processo de formação do povo brasileiro. Para isso, é válido destacar que “no período colonial a cidadania foi negada à quase totalidade da população, porém os mais afetados foram os escravos negros provenientes do continente africano” (Cremonese, 2007, p. 64). Portanto, é necessário o retorno histórico ao processo escravista no Brasil.

O Brasil é marcado pela invasão de povos europeus e o genocídio dos povos originários. No país, “configurou-se o latifúndio monocultor e exportador de base escravista” (Cremonese, 2007, p. 64). Portanto, o Brasil era fornecedor de matéria prima para a Europa,

servindo de estrutura de crescimento da metrópole e não de fator de desenvolvimento para a colônia.

Aos povos originários foi imposta uma experiência de colonização, uma vez que, conforme salientado, "a violência contra povos indígenas nas Américas é um ato que se constituiu no processo colonial quando os europeus começaram a invadir territórios como forma de dominação" (Souza; Corrêa, 2018, p. 72). A suposta ação civilizadora associada à colonização resultou no apagamento dos traços culturais indígenas dos diversos povos que habitavam essa região. A imagem atribuída aos indígenas era frequentemente associada ao atraso, perpetuando a lógica colonial em que a intervenção dos colonizadores brancos era necessária para trazer progresso à sociedade local.

O conceito de colonialidade introduz uma forma de dominação que atua tanto no âmbito material quanto no subjetivo da existência social (Souza; Correa, 2018). Esse processo de colonialidade não apenas estabeleceu distinções raciais, mas desencadeou processos violentos que persistem até os dias atuais.

Por volta de 1550 que os escravos começaram a ser importados. Essa prática continuou até 1850, 28 anos após a Independência. Calcula-se que até 1822 tenham sido introduzidos na colônia cerca de 3 milhões de escravos. Na época da Independência, numa população de cerca de 5 milhões, incluindo 800, mil índios, havia mais de 1 milhão de escravos. (Cremonese, 2007, p.64)

Embora o número de pessoas presentes no território brasileiro durante a história do Brasil colonial fosse considerado, a cidadania e os direitos sociais não foram estendidos a toda a população. É preciso, então, destacar a necessidade de abordar questões estruturais e sociais para promover uma cidadania mais plena, pois falar de cidadania neste período é ignorar boa parcela da sociedade. Portanto, entender como se deu o fim do processo escravagista no Brasil e suas consequências se faz muito importante.

O processo de abolição da escravatura no Brasil não pode ser reduzido a um único evento, mas precisa ser compreendido como uma intersecção de fatores. Dentre os motivadores deste acontecimento, não está o reconhecimento da violência perpetrada contra os povos de um grupo étnico (Gonzalez, 2020), mas sim uma reorganização de poder, em resposta à pressão internacional exercida principalmente pelo Império Britânico, parceiro comercial do Brasil.

A relação brasileiro-britânica se pautava principalmente no vasto interesse pela obtenção de mercados consumidores. Fora proibido o tráfico negreiro: a partir de então não seria permitido, em rotas oficiais, navios carregados de pessoas para serem escravizadas nas terras americanas. É válido lembrar que "o tráfico foi o negócio mais importante do Brasil na

primeira metade do século XIX, e foi a escravidão nas colônias que proporcionou o desenvolvimento do capitalismo industrial nas metrópoles” (Bento, 2022, p. 32). O processo abolicionista foi pautado em colaborar com a adaptação do algoz escravista, visto que este foi indenizado em todo processo pela perda da “propriedade”.

A partir de 1850, entrava em vigor a Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós (Brasil, 1850), que estabelecia medidas contra o tráfico de africanos no império. Assim, a importação de escravizados passou a ser considerada pirataria.

Apenas 21 anos depois, foi acordada uma nova lei estabelecendo que os filhos das escravizadas nascidos a partir da assinatura da Lei do Ventre Livre, Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Brasil, 1871), estariam livres, mas com algumas ressalvas. A criança nascida seria mantida até os 8 anos, a partir de então o senhor poderia entregá-la ao governo em troca de uma indenização ou poderia mantê-la no trabalho até os 21 anos. Cabe aqui enfatizar que o cuidado exercido não é em prol da mãe escravizada, ou da criança em questão, e sim da propriedade. Já em 1885, foi assinada a Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885, Lei dos Sexagenários (Brasil, 1885), no mesmo viés do conjunto de leis abolicionistas, que liberava o trabalho dos escravizados com mais de 60 anos e, como as demais legislações citadas, guardava a preocupação em indenizar o proprietário, não o escravizado. Só em 1888, quase quarenta anos depois da primeira lei abolicionista, é que foi assinada a Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888, então chamada Lei Áurea (Brasil, 1888), que dava fim a quase quatro séculos de escravidão no Brasil. Porém, conforme todo percurso demonstrado acima, não houve, para os escravizados, qualquer indenização, serviço de proteção social ou pensamento em relação ao seu destino.

O período pós-abolição testemunhou um processo de marginalização dos ex-escravizados. Nesse contexto, o Estado apoiou a chegada de trabalhadores imigrantes europeus, oferecendo-lhes condições favoráveis, permitindo a presença de suas famílias e prometendo terras. Esse apoio criou uma distinção notável na abordagem entre os diferentes grupos populacionais. Houve sim uma organização, tal qual nos conta Beatriz Nascimento:

Após a abolição da escravatura, fomos integrados ao todo nacional, mas, sem dúvida, com a esperança simplória de, através do filtro das relações de casamento ou concubinato, irmos “melhorando a raça” até o ponto de a nação ficar cada vez mais moreninha e, com o auxílio da imigração europeia, cada vez mais branca. (Nascimento, 2009 p. 60)

O branqueamento social foi promovido como uma ideologia hegemônica, sustentada pelo poder dominante em uma sociedade marcada pelo racismo. Tanto os governos quanto as instituições e elites que detinham o controle por vezes implementavam políticas que favoreciam

a miscigenação como uma maneira de eliminar ou diluir grupos étnicos não brancos. Essas políticas, como já vimos, eram frequentemente respaldadas por estruturas de poder, leis discriminatórias e narrativas culturais que perpetuam a ideia da superioridade racial.

[...] entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima certas identidades. Logo, não é uma política reducionista, mas atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros. (Ribeiro, 2017, p. 20)

Por se tratar da priorização da propriedade ao estado de bem-estar social, após 135 anos do fim da escravização ainda há marcas deste processo dentro da sociedade, oriundo de um viés de responsabilidade do Estado, que norteia a desigualdade no país. Então, o Estado capitalista se apresenta como um produto do pacto entre indivíduos. É o que distingue a luta entre direitos e privilégios, para Abdalla e Silva (2021): “as estruturas sociais e hierárquicas das sociedades desiguais conservam mecanismos próprios de reprodução das desigualdades”. O Estado serve a uma pequena esfera da sociedade, a elite, e mantém o aspecto da própria desigualdade, fugindo de questões primárias do aspecto filosófico de equidade da política. Lembrando que, segundo Jaime Osório (2019), a função do Estado é atravessada pelas funções de dominação e poder, sendo indissociável os conceitos de Estado e poder.

Achille Mbembe (2022) cunha o termo “necropolítica”, que se refere ao exercício de poder que determina quem pode viver e quem deve morrer, destacando as formas como o poder político controla e regula não apenas a vida, mas também a morte. Neste sentido, Cida Bento (2022, p. 50) concorda com Mbembe ao colocar que o racismo exerce o biopoder⁶ pois “a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado”. Fica posta a política de controle dos corpos que avançam em determinados povos desde o início da trajetória do Brasil como colônia de Portugal.

Portanto, a manutenção da elite citada acima configura um pacto da branquitude, pois, mesmo que não haja um acordo jurídico, existe uma convenção para manutenção do poder com aqueles corpos que ali já estão transformando os corpos diferentes em “minorias” (Bento,

⁶ O conceito de biopoder é discutido por Michel Foucault (2018) e se refere à capacidade do poder político de regular e controlar não apenas as vidas individuais, mas a vida da população como um todo. Para o autor, a estrutura de poder moderna está envolvida na gestão dos corpos quanto à saúde, reprodução e aspectos biológicos da sociedade. É importante ressaltar a relevância das contribuições de Foucault na compreensão das maneiras pelas quais as instituições políticas moldam e influenciam os elementos essenciais da existência humana.

2022). Cabe compreender que, sob o escopo do termo “minorias” está uma população predominantemente preta e parda – 55,9% dos brasileiros, segundo o IBGE (2022b)⁷.

Essa condição é, para Cida Bento, um resquício vivo de nossa história, em que “[...] a colonização europeia das Américas inaugurou um sistema mundial capitalista que ligou raça, terra e divisão do trabalho, conferindo substância à relação de dominação que se constituiu” (Bento, 2022, p. 36). Compreende-se que a relação de dominação estabelecida durante a colonização ainda reverbera nas dinâmicas sociais, econômicas e raciais contemporâneas.

Florestan Fernandes, ao prefaciar a obra intitulada de *O genocídio negro brasileiro: o processo de um racismo mascarado*, publicada em 1978, diz que “da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso” (Nascimento, 1978, p. 21). O entendimento dessas interconexões é fundamental para uma análise crítica da história e para o enfrentamento das persistentes desigualdades resultantes desse legado colonial. Como posto por Florestan Fernandes:

A abolição por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão de obra escrava ainda possuía utilidade. E posteriormente o negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas. (Fernandes, 2016, p. 21)

Reconhecer como a colonização moldou as bases do sistema capitalista global é essencial para abordar as questões de justiça social e promover uma compreensão mais profunda das estruturas que continuam a influenciar as sociedades.

[...] o racismo se efetiva por meio de pessoas, grupos e o Estado que se omite frente às violências praticadas contra os povos tradicionais. É comum visualizar discursos de ódio contra os/as indígenas nas mídias digitais como também se tornaram motivos de piada (Carlesso; Cezarinho, 2018, p. 84)

Carlesso e Cezarinho, no trecho acima, demonstram como o racismo se manifesta por meio de ações que são individuais, coletivas e até mesmo pela omissão do Estado diante das violências praticadas contra os povos originários. Os autores também ressaltam a frequência com que discursos de ódio contra indígenas são disseminados nas mídias digitais, o que evidencia a presença de preconceito e estigmatização, também pertencentes a lógica

⁷ Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 03 mar. 2024.

colonialista. A observação foi de que essas comunidades viraram alvos de piadas e acabam por enfatizar como estereótipos e falta de respeito. Portanto, isso está contribuindo para a manutenção de uma cultura que é discriminatória. Pensando nesse cenário, faz-se necessário realçar a importância de enfrentar não apenas as manifestações explícitas de racismo, mas as formas sutis que perpetuam o processo de marginalização desses grupos.

O impacto da discriminação racial na vida e crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre maior para esse grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diferentes fatores, dentre eles a qualidade das escolas frequentadas por esse grupo, a qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis, o acesso à internet, enfim, uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia de COVID-19. (Bento, 2022, p. 105)

O trecho trazido por Cida Bento discute uma situação que se relaciona ao impacto da discriminação social na vida de crianças e adolescentes negros, especialmente no campo educacional, onde a taxa mais alta de evasão escolar sugere a presença de obstáculos estruturais que dificultam o acesso contínuo e equitativo à educação. Nomear esta realidade é dar visibilidade a uma luta que resiste desde o início da colonização.

A situação do negro, hoje, continua sendo de marginalização e exclusão. Por isso, há a necessidade de medidas não apenas afirmativas, mas, também transformativas na emancipação da etnia negra do país. Há muito o que fazer para que a verdadeira abolição aconteça, principalmente na questão da educação, acesso ao trabalho e à renda. (Cremonese, 2007, p. 66)

Acompanhando o trecho acima, é possível compreender a persistência das desigualdades enfrentadas pela população negra na sociedade atual. A observação de que a situação ainda envolve marginalização e exclusão põe em evidência a urgência de abordagens mais abrangentes e eficazes para enfrentar problemas sistêmicos.

Cremonese, ao se referir à "verdadeira abolição", aponta para a necessidade contínua de superar as desigualdades históricas que remontam aos tempos da escravização. Além disso, o autor trabalha a importância da educação, do acesso ao trabalho e da renda como pontos para a promoção da igualdade, sugerindo, assim, uma compreensão abrangente das diferentes faces da exclusão social e econômica que afetam a população negra.

Nessa perspectiva, a desigualdade socioeconômica se configura como um dos principais entraves ao êxito na educação, que o viés neoliberal acentua ainda mais, como será dito no curso deste texto. A educação é universalmente reconhecida como um direito

fundamental, no entanto, a desigualdade econômica, muitas vezes, atua como uma barreira substancial para o pleno exercício desse direito. Conforme Susana Sacavino:

A educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direito. Também como um espaço pedagógico e político de resistência e reexistência. [...] a interculturalidade crítica é uma prática política que se apresenta como alternativa para a geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. (Sacavino, 2022, p. 5)

Muitos estudantes provenientes de famílias mais pobres enfrentam dificuldades adicionais, como falta de acesso a recursos educacionais, condições precárias de vida e, em alguns casos, falta de apoio familiar (Abdalla; Silva, 2021). Essas barreiras tornam a missão de garantir uma educação de qualidade para todos ainda mais complexa. O acesso igualitário à educação é frequentemente comprometido por disparidades financeiras que limitam o alcance de oportunidades educacionais para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essas desigualdades podem resultar em lacunas educacionais significativas, perpetuando ciclos de pobreza e privação. Com isso, no contexto da pandemia, segundo Sadoyama (2021) existe um processo em que a COVID-19 acaba por desnudar, exacerbar essas desigualdades, uma vez que muitos estudantes mais pobres não têm acesso adequado à tecnologia para participar do ensino a distância, enfrentando ainda mais desvantagens. Isso demonstra a necessidade de um esforço contínuo por parte do Estado e da sociedade para garantir que todos os estudantes (Sacavino; Candau, 2020), independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade (Abdalla; Silva, 2021).

Para Sacavino e Candau (2020), a quarentena evidenciou as diferenças sociais e fortaleceu processos de injustiça, discriminação, exclusão social e o sofrimento gerado nesses processos. Assim, pensar na educação a partir deste momento é recuperar a necessidade de crescimento e oportunidade para os goianos, dando destaque a corpos esquecidos desde antes da pandemia COVID-19.

Segundo Sacavino e Candau “a promoção do direito a uma educação de qualidade para todos é uma exigência iniludível na construção da democracia” (Sacavino; Candau, 2020, p. 123) e a disponibilidade de tecnologias digitais de informação e comunicação é um elemento fundamental desse direito. Portanto, o isolamento, também no contexto digital, pode indicar um prejuízo para o acesso e permanência do estudante na escola pública no período defendido para o estudo deste trabalho.

Com o advento da pandemia de COVID-19, tem-se o aumento do desemprego e da

instabilidade financeira de muitos lares, o que trouxe crescimento significativo da desigualdade social, segundo Galindo (2021). Apesar do pagamento de auxílio emergencial⁸, houve uma crescente dos casos de insegurança alimentar, evidenciado ainda mais com o fechamento parcial das escolas em modo de aulas remotas.

Assim, ressaltando a invisibilidade diante de realidades não explicitamente nomeadas e sublinhando a necessidade de compreender as disparidades sociais para abordar a cidadania no Brasil, exploraremos, no próximo tópico, a crucial relevância da implementação de legislação específica, pensando na garantia dos direitos educacionais.

1.2 UM PANORAMA DOS DIREITOS EDUCACIONAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A cidadania começa com o alfabeto
Ulysses Guimarães (2008, p. 595).

A eleição de um civil para a presidência da república do Brasil em 1985 foi um marco de uma transição política da ditadura militar para a democracia, visto que foram duas décadas de um regime militar muito severo que foi caracterizado pela cassação dos direitos políticos e violações frequentes dos direitos humanos. Houve a interrupção do crescimento econômico, a estabilidade do regime enfraqueceu, e um movimento democrático de abrangência nacional ganhou ímpeto. Esse movimento foi fundamentado em uma lógica social e politicamente inclusiva, promovendo valores de cidadania, igualdade, distribuição de renda e a aspiração de estabelecer um estado de bem-estar social universal (Saad; Moraes, 2018). O país iniciou um processo de mudança que culminou na busca por um sistema político mais aberto. Essa transição foi fundamental para o estabelecimento de uma ordem democrática, onde os cidadãos puderam recuperar seus direitos políticos.

Neste contexto pós ditadura militar, foi concebida a chamada constituição de 1988, também conhecida como constituição cidadã. Promulgada em 5 de outubro de 1988, a sétima constituição brasileira entrou em vigor sendo um marco para a democracia no país. O processo de sua formulação ocorreu por meio de uma Assembleia Constituinte marcada por pressões

⁸ O Auxílio Emergencial foi instituído como uma medida de auxílio financeiro temporário destinada a atender às necessidades daqueles que perderam suas fontes de renda devido às restrições e impactos econômicos da pandemia. É relevante destacar que a criação desse auxílio envolveu uma disputa significativa entre a câmara e o presidente da república, que inicialmente não via a necessidade de prestar assistência à população. No entanto, posteriormente, em um contexto eleitoral, ele optou por utilizar o Auxílio Emergencial como uma estratégia de apelo político.

conflitantes de segmentos da sociedade. Segundo Saad e Morais, “a Constituição de 1988 incorporou um equilíbrio frágil, refletindo a correlação das forças políticas no final da ditadura” (2018, p. 81), O objetivo era refletir os anseios da sociedade por um sistema político mais democrático, garantindo direitos fundamentais e fortalecendo a proteção dos direitos civis. Nesta dissertação, trabalharemos pontos fundamentais da Constituição que se referem ao direito à educação, como os artigos 6º, 205º, 206º, 208º e 227º.

O artigo 6º da Constituição faz parte do II capítulo, que contempla sobre os direitos sociais, ao colocar: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Parágrafo único” (Brasil, 1988).

O capítulo III, intitulado Da Educação, da Cultura e do Desporto, diz, nos artigos 205º e 206º:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Brasil, 1988)

Segundo o artigo 205, a educação é um direito de todos, ao mesmo tempo que é um dever tanto do Estado quanto da família. Coloca também que a educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparando para ser um cidadão ativo e a qualificando para o trabalho.

O artigo 206 determina os princípios em que o ensino deve ser ministrado. Entre eles, destacam-se a igualdade de oportunidades para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento, assim como o respeito à diversidade de ideias e abordagens pedagógicas. São fundamentais também a gratuidade do ensino público

em instituições oficiais, o reconhecimento dos profissionais da educação, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrões de qualidade e o estabelecimento de um salário-mínimo nacional para os educadores. Portanto, a educação é um direito do cidadão, garantido pela CF de 1988 e um dever do Estado e da família, pensando em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, na gratuidade do ensino público, na defesa do pluralismo de ideias nas instituições, e em um padrão de qualidade.

O art 208 trata dos mecanismos e diretrizes para que se cumpra o dever do Estado para com a educação, a fim de garantir um sistema educacional inclusivo e de qualidade. Assim, o Estado assume o compromisso de fornecer a educação de forma compulsória e gratuita. Além disso, o artigo preconiza a progressiva universalização do ensino médio gratuito, ampliando o acesso à educação secundária em todo país, garante o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino para os portadores de deficiência.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988)

O art. 208 também estabelece que a oferta de ensino para crianças de até cinco anos de idade em creches e pré-escolas é fundamental para o desenvolvimento completo, sendo direito o acesso a níveis avançados de educação, pesquisa e criação artística, de acordo com as habilidades de cada indivíduo, promovendo a busca pela excelência e pelo crescimento intelectual.

A oferta do ensino noturno regular que reconhece as diferentes condições dos estudantes, prioriza aqueles que não podem frequentar a escola durante o dia. Também é prevista a oferta de atendimento especializados para pessoas que necessitam. Além disso, é citado que programas adicionais de material escolar, transporte, alimentação e cuidados com a

saúde são essenciais para garantir a permanência e o pleno desenvolvimento dos estudantes no ensino fundamental.

Portanto, a educação como direito faz parte da garantia fundamental, mantém a pretensão de um alicerce da nossa sociedade que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, ampliando a perspectiva sobre educação como um componente integrante de um conjunto mais amplo de direitos. No contexto desta dissertação, a cultura, a vivência em comunidade e a segurança são destacadas como elementos interconectados que influenciam diretamente o desenvolvimento e o bem-estar das novas gerações.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Como fruto da regulamentação do artigo 227 da Constituição, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), que acaba seguindo a mesma linha do texto constitucional. Longo (2010, p. 06) destaca:

As mudanças de práticas e de mentalidade no atendimento ao segmento infanto-juvenil contidas na legislação ECA são resultados da luta dos movimentos sociais para enterrar o entulho do autoritarismo militar na condução das questões sociais do país.

Passa-se a entender a criança e adolescentes como sujeitos de direito, compreende-se a partir do ECA a responsabilidade do Estado, família e sociedade sob o menor, compreende-se a necessidade da sua proteção integral. O ECA está em ressonância com a CF de 88:

O ECA, sendo aprovado no início dos anos 1990, coincide com a adoção do modelo neoliberal de desenvolvimento para o Brasil, o que representa um agravamento das contradições sociais, pois o modelo é do Estado mínimo em uma sociedade de desigualdade máxima! A deterioração do ensino público, bem como demais áreas sociais e o desemprego em massa, geram um esfacelamento do tecido social, e a escola pública, enquanto partícipe desta conjuntura, sente esta convulsão social; no entanto, na maioria das vezes, procura justificar suas mazelas internas com o comportamento indisciplinado dos alunos(as) - como a má índole do indivíduo, problema da estrutura familiar, ou o fato da escola ter sido aberta para todos. (Longo, 2010, p.16)

O apontamento das contradições sociais presentes demonstra um aspecto de luta a um movimento político neoliberal, que como já dito, não acontece apenas no Brasil. A crítica

aponta a necessidade de levar em conta não só questões individuais, como o comportamento dos estudantes, mas também aspectos estruturais, como a qualidade do ensino, as condições sociais desfavoráveis e o modelo econômico adotado. A análise enfatiza a percepção de que a escola pública, ao lidar com desafios complexos, deve ir além de explicações simplistas e buscar compreender e abordar as raízes mais profundas dos problemas enfrentados.

Alguns aspectos cruciais para esta pesquisa, abordados pelo que o ECA trata incluem a garantia da educação para crianças e adolescentes, colocando como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente educação escolar pública e gratuita, próxima à sua residência. O ECA estabelece como dever do Estado assegurar educação escolar pública e gratuita para essa população, garantindo que essa educação seja oferecida nas proximidades de suas residências. Além disso, destaca a necessidade de garantir o acesso à escola pública e oferecer transporte quando necessário, visando facilitar a participação regular desses jovens no ambiente educacional.

Outro ponto relevante é a ênfase do ECA na importância de programas suplementares. Estes programas visam proporcionar condições que contribuam para o pleno acesso e a permanência na escola. Isso inclui iniciativas que abrangem desde o fornecimento de material didático-escolar até questões essenciais, como transporte, alimentação e assistência à saúde. É posta a intenção de assegurar que as barreiras econômicas ou geográficas não impeçam o acesso a uma educação de qualidade.

O conjunto de leis que aqui trago realçam a preocupação dos constituintes não somente com a disponibilização de educação, mas também com a propiciação de condições favoráveis para que crianças e adolescentes possam usufruir efetivamente desse direito, dando origem, dessa forma, a um ambiente educacional inclusivo e acessível. O conjunto completo de leis e regulamentos respaldaram o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, que colaboraram para várias melhorias, tais como o aumento do acesso à educação, o fortalecimento do combate ao trabalho infantil, um maior cuidado com os primeiros anos de vida e a criação de novos recursos para oferecer assistência às vítimas de violência.

No entanto, o Brasil ainda tem muitos desafios, como garantir a plena efetivação do ECA, permitindo que todas as crianças e adolescentes tenham seus direitos respeitados, protegidos e assegurados. Mas nenhum desafio será realmente superado até que o Brasil promova, de fato, a mudança cultural idealizada pelo ECA, ou seja, que a sociedade de modo geral proteja as crianças e adolescentes como pessoas vulneráveis e em desenvolvimento. (Monteiro, 2021, p. 10)

Tanto Fernanda Monteiro (2021), quanto Isis Longo (2010) concordam que existe uma determinada dificuldade na adesão cultural necessária para garantir o pleno respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. Para tanto, a percepção de que a existência formal da lei não garante automaticamente uma mudança imediata, é, por fim, a ideia de que os direitos no Brasil historicamente estão associados aos privilégios das elites. Isso destaca uma questão estrutural e cultural mais ampla. Essa associação entre direitos e deveres, muitas vezes imposta seletivamente, é um desafio significativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É nesse cenário que se situam os desafios para a educação nacional no que concerne à garantia de acesso e permanência com qualidade social, num estado com enorme dívida social no campo educacional e que apresenta riscos no tocante à manutenção do Estado Democrático de Direito, como preconizado na Constituição Federal de 1988. (Dourado, 2019, p. 13)

Portanto, a qualidade da educação não somente impacta o desenvolvimento social, mas também desempenha um papel essencial na sustentação dos princípios democráticos consagrados na CF de 88. Dourado (2019) destaca a interconexão entre educação, equidade social e estabilidade democrática, indicando a necessidade de abordagens abrangentes e efetivas na promoção de um ensino que esteja em conformidade com os princípios constitucionais e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

1.3 FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL XXI

O planejamento será sempre a projeção de nossas aspirações
(Bordignon, 2014, p. 30)

A trajetória das políticas educacionais no Brasil desde a redemocratização até os dias atuais reflete uma trajetória marcada por mudanças significativas e desafios persistentes. Segundo Dourado (2019), a eleição vencida por Fernando Collor de Mello foi o primeiro pleito direto após a redemocratização. O presidente foi deposto no mesmo ano por um processo de impeachment. Em seu lugar, assumiu Itamar Franco. Em seu governo, entra em vigor o plano real. Seu sucessor foi seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), reeleito em 1995.

Em sua gestão, o presidente FHC abraça o neoliberalismo⁹ como eixo central de seu governo, levando o discurso de modernização, racionalização e retomada do desenvolvimento.

⁹ Um modelo político e econômico que destitui o Estado da responsabilidade sobre a economia do sistema, adotando a crença na liberdade econômica e na autorregulação do mercado. A base dessa concepção reside na visão de que a desigualdade entre os indivíduos é considerada uma necessidade social, argumentando que a

A partir de FHC, deu-se um forte processo de privatização, houve também o aumento do número de partidos políticos e o fortalecimento dos movimentos sociais, resultando no fortalecimento do nome de Luiz Inácio Lula da Silva, que parte destes movimentos para a cadeira presidencial.

Lula assumiu a cadeira presidencial em 2002, após eleições diretas. Seu governo foi conduzido a partir de uma coalizão envolvendo partidos políticos de diversas ideologias. Conforme apontado por Dourado (2019), durante seu mandato, o presidente manifestou o desejo de expandir os direitos sociais e implementar as disposições da Constituição Federal, sem desconsiderar o contexto da globalização. Ainda segundo o autor, no governo Lula também houve avanços na educação, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), valorização dos profissionais da educação, estabelecimento do piso salarial dos professores, e a aprovação da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208. (NR)

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR) (Brasil, 2009)

A EC n. 59/2009 instituiu a ampliação da escolaridade obrigatória de forma gratuita, atendimento ao educando, oportunizando o acesso ao conhecimento. Entendendo que, para que haja uma proposta didática e um desenvolvimento na aprendizagem, é preciso condições básicas. Para tanto, é incluído material didático escolar, transporte, alimentação e acesso à saúde como parte das atribuições entre estado, federação e município.

Nesse período, houve participação social ativa em relação aos parâmetros voltados para a educação, a partir de diretrizes, objetivos, metas e estratégias e projetos que visavam à expansão das matrículas nas instituições de ensino superior de caráter público. Concomitantemente, atendendo ao setor privado, houve também a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do ProUni (Programa Universidade para Todos).

competição e a busca individual pelo sucesso promovem eficiência e crescimento econômico (Bianchetti, 2005).

A continuação do projeto de Lula se deu por Dilma Rousseff, presidenta eleita em 2010, que buscou manter as políticas em curso, como a Lei n. 13005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE). Reeleita em 2014, a presidenta iniciou seu mandato com uma forte resistência do Poder Legislativo, o que culminou em uma disputa entre ela e o Congresso. O resultado se deu por um novo golpe de Estado, realizado no processo de impeachment da presidenta Dilma. O então vice-presidente Michel Temer assumiu o poder. Sua gestão, segundo Leher (2021), obedeceu a uma pasta neoliberal com reformas na Constituição que prejudicaram a classe trabalhadora, o programa chamado “Ponte para o Futuro”. Assim, “o crescimento do setor privado resulta, exclusivamente, do espírito capitalista de líderes visionários que logram efetivar grandes grupos educacionais” (Leher, 2021, p. 15), com o intuito de apontar que o mercado gerado por negócios educacionais não se trata de uma questão demográfica, e sim política, visto que há uma redução significativa de matrículas nas instituições públicas.

Vale a pena ressaltar, sobre o golpe de 2016 e a política pós-golpista do governo Temer, que a agenda do programa “Ponte para o Futuro” foi fundamental para o golpe de 2016. A consequência foi o desfalque dos direitos sociais, a reforma da previdência e a diminuição dos direitos trabalhistas. Em suma, esse processo escancara o padrão de acumulação, indissociável do aprofundamento do poder da burguesia. Por sua vez, a burguesia atua nos processos políticos a fim de assegurar governos aliados aos seus propósitos de classe, que garantam seus objetivos particulares. Portanto, os grupos empresariais passaram a apoiar Jair Bolsonaro na eleição de 2018.

Certamente, para Leher (2021), em 2016, isso se torna um marco da ofensiva sobre os direitos sociais e a Constituição Federal, visto que setores dominantes desenvolveram uma via autocrática pautada em medidas neoliberais radicais e fortalecem a extrema direita em uma “guerra cultural”, em que o presidente passaria, partindo de legislações específicas, a manipular a Constituição e remodelar o Estado. Um curioso caso trazido por Leher é a direção do grupo ABRAES (Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior)¹⁰, que, em 2019, era chefiada por Elizabeth Guedes, irmã do ex-ministro Paulo Guedes¹¹. Ele possuía ações de investimento em empresas educacionais, deixando evidente as operacionalizações que partem do Estado para o avanço e privilégio do setor privado.

Em 2018, Jair Bolsonaro¹² é eleito presidente, e sua agenda administrativa alinhava-se com os princípios do neoliberalismo, expressando uma continuidade em relação a um processo

¹⁰ Associação de mantenedores e representações dos maiores grupos educacionais privados do país

¹¹ Ministro da Economia do Brasil no governo do Ex-presidente Jair Bolsonaro, no período entre 2019 e 2022.

¹² Bolsonaro foi presidente do Brasil de 2018 a 2022. Durante o seu governo, ocorre a pandemia de COVID-19.

político em andamento desde a redemocratização. O alinhamento com o neoliberalismo aprofundou-se ainda mais durante o seu governo (Peronil; Caetano; Valim, 2021).

Dentro da agenda neoliberal já em curso estão programas como Projetos de lei de natureza do Escola sem Partido (ESP), que promovem a censura e interdição do trabalho docente em relação ao conteúdo educativo; programas que promovem a militarização de escolas públicas; e medidas que visam fomentar e regulamentar a prática de Ensino Domiciliar e contestam a frequência à escola são alguns exemplos de propostas vinculadas às perspectivas neoconservadoras que se apresentam como estratégia ideológica de restauração do poder de classe. As três propostas, cabe destacar, já existem há quase duas décadas no Brasil e se apresentam em diferentes etapas no processo de materialização. (Peronil; Caetano; Valim, 2021, p. 12)

Embora não tenha obtido aprovação, o projeto Escola Sem Partido provocou debates no campo educacional, gerando discussões sobre o ensino e tornando mais desafiador o trabalho dos professores. “Estes projetos se configuram como mecanismos de controle dos conteúdos escolares e interdição dos discursos e práticas dos professores, na tentativa de impedir que transitem pela escola determinadas visões de mundo” (Peronil; Caetano; Valim, 2021, p. 13). No que diz respeito à militarização das escolas, trata-se de uma iniciativa em curso e intensificada durante o governo Bolsonaro, que utiliza a justificativa da disciplina para influenciar a educação, alterando a essência da educação pública, o papel do Estado na prestação de serviços essenciais e os efeitos na equidade educacional. Tanto a militarização quanto o projeto de *homescholling* operam com a perspectiva de privatização da educação, dando continuidade ao Escola Sem Partido, no qual a liberdade de ensino para crianças e adolescentes é limitada.

É compreendido, então, que “a privatização na educação é, portanto, uma forma de disputar e controlar seu conteúdo, em uma perspectiva de restauração do poder de classe” (Peronil; Caetano; Valim, 2021, p. 04). Vista como uma estratégia de disputa e controle do conteúdo educacional, a privatização na educação é uma modelagem neoliberal que expõe um Estado empresarial.

Dada a vivência em um Estado capitalista, que, por essência, se concretiza por meio de uma "relação de exploração", faz-se necessário avançar no aspecto conceitual do Estado, compreender seus agentes e sua formação. Só assim podemos entender o neoliberalismo e seu avanço nas questões voltadas à educação, para, com isso, analisar de forma clara como se deu a gestão no período pandêmico e abordar o papel das políticas públicas educacionais considerando esse Estado.

O poder perpassa pela história do Estado e suas ressignificações, pois “a luta pelo

poder fazia parte da essência do Estado moderno” (Jaeger, 2010, p. 374). O Estado passou por uma concepção europeia, que compreendia as funções governamentais, como destacam Pierre Dardot e Christian Laval: “Manutenção da ordem, cumprimento dos contratos, eliminação da violência, proteção dos bens e das pessoas, defesa do território contra inimigos externos, concepção individualista da vida social e econômica” (2016, p. 41). Essa concepção passou a ser uma forma protetiva e conservadora do direito à propriedade, o que determinava a estrutura dos bens e acentua a desigualdade daqueles que não estariam na classe dominante.

Sendo assim, o Estado não é um conceito "dado" ou concreto, trata-se de um conceito abstrato, que pode ser compreendido nas mais diferentes perspectivas. A compreensão do conceito de Estado passa pelos de governo, território e povo, de tal maneira que, para a formação de um Estado, é necessário a limitação de um território, um aspecto de governo a ser gerido e a estrutura nele presente. Porém, tal conceito simplista de Estado não é suficiente para Jaime Osório (2019), visto que, para o autor, o Estado é complexo, abarca o conjunto de instituições, leis, normas e regulamentos, funcionários, relações de poder e laços comunitários. Dessa forma, nas palavras de Osório (2019, p. 19), "damos o nome de Estado apenas quando esta tarefa está atravessada pelas funções de dominação e poder de classes sociais". Por conseguinte, tanto para Jaeger quanto para Osório, não há como desassociar os conceitos de Estado e de poder.

Para Oliveira (2010), o poder do Estado é determinado pela concórdia dos indivíduos, que lidam com os conflitos e divisões sociais.

O Estado como toda relação social é uma relação de força. Desse modo, um terceiro sujeito social precisa ser levado em conta: as instituições estatais. Elas são a reificação ou coisificação desse Estado, as instituições estatais são, portanto, um fetiche. Essas instituições parecem acima da sociedade, como a organização pública e coercitivamente suportada de uma superfície que encobre as rupturas que constituem o que é. É assim que o Estado aparece como uma força externa movida por uma racionalidade superior, apresentando-se como a encarnação de uma ordem justa, como árbitro neutro. (Oliveira, 2010, p. 02)

Ao discutir a natureza do Estado, Oliveira (2010) concorda que este se manifesta a partir de uma relação de poder. Para uma maior compreensão, podemos pensar no Estado como promotor de segurança pública, que atua de forma intensa em prol dos interesses da classe dominante, cuja manutenção de privilégios é uma prioridade, enquanto as demais classes lutam por segurança, condições de vida e, acima de tudo, liberdade.

O Estado capitalista aparece como o resultado de um pacto entre indivíduos

que decidem delegar sua soberania com a finalidade de encontrar condições de conviver em sociedade. Mais do que isso, a condição cidadã se sustenta numa perspectiva individual, desdenhando os laços e as relações classistas que ligam o destino social de alguns agrupamentos humanos aos outros. (Osório, 2019, p. 23)

O exercício de poder da classe dominante incide através do Estado, que reproduz o modo de produção requerido pela classe economicamente dominante. Assim, temos um domínio da elite econômica, o que acarreta uma manutenção de determinados interesses representados no Estado. Para Osório (2019, p. 27), “o capital é simultaneamente exploração e dominação, e o Estado é o ponto central dessa imbricação”.

O Estado é, então, determinado por uma correlação de forças contraditórias, que passa, a partir do neoliberalismo, a acentuar sua relação com o chamado “mercado”, o que Dardot e Laval (2016) consideram como "a nova razão do mundo". Para Camila Rocha (2021, p. 25) “o neoliberalismo propõe que o Estado que possua um papel ativo como promotor do livre mercado, [...] os neoliberais acreditam que o Estado deve atuar no sentido de criar um aparato jurídico-legal para fomentar o bom funcionamento do livre mercado”. Nesse processo, a nova racionalidade passa a gerir as relações sociais, ainda que isso acarrete um aumento da desigualdade social.

Quanto à Emenda Constitucional n. 95/2016, justificada por um aumento de gastos públicos que precisavam ser controlados, considerou-se o congelamento de gastos por 20 anos, sob o risco do colapso das contas públicas federais. Porém, Leher argumenta que há mais de 20 anos, segundo a OCDE, não há qualquer descontrole com as despesas de pessoal, tornando-se, assim, injustificável o congelamento de gastos. Em meio à crise pandêmica, o governo entra no modo de economia de guerra. Para tal, a Lei n. 173/2020 (Brasil, 2020p) corta os gastos com a folha de pagamento do Estado. Porém, nesse período, o gasto com militares ativos aumentou 12% (Leher, 2021).

Tanto para Dourado (2019) quanto para Leher (2021), a classe trabalhadora necessita, de forma indispensável, de um protagonismo visando a luta pelos direitos de forma a envolver a sociedade civil e política e de uma profunda alteração na agenda política, em defesa dos direitos essenciais, da Constituição e da democracia. Portanto, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou um tipo de política econômica, “é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7).

Assim como para Dardot e Laval (2016), para Rocha (2021), é possível compreender o neoliberalismo como uma ideologia modular, que, de forma ocasional, pode entrar em conflito

com outras ideologias. Por conseguinte, o funcionamento da classe dominante em relação ao Estado é pela busca da manutenção de poder, não exatamente de uma ideologia de formação do homem. As instituições, na perspectiva neoliberal, são consideradas uma invenção da humanidade visando tratar dos interesses individuais, em que há um arranjo de governabilidade de forma distinta, que prevê a necessidade de governar a partir da conservação de grandes coalizões políticas. Portanto, a estrutura societária determina o poder exercido pelo Estado, seu tipo de governo dentro de determinado território.

Para uma análise do Estado capitalista, é preciso levar em conta que há uma separação entre os processos econômicos e políticos, de forma que o Estado se organize a partir das relações de mercado, só atuando, de fato, quando seus fundamentos são ameaçados, como em uma balança em que o "promotor de equilíbrio" é o mercado, que estabelece a ordem social e faz despontar ainda mais o fator da desigualdade.

Segundo Osório (2019), uma ideia de isonomia política se inicia a partir do voto, visto que em um processo democrático cada cidadão possui direito ao voto, não obstante este mesmo cidadão que vota possui diferentes oportunidades econômicas. Neste padrão desconectado entre a vida política e a vida econômica é que há um antagonismo a esta instância indivisa que é o próprio Estado, que sustenta de forma invisível uma constante, e já citada, luta de classes.

Também deve ser entendido que o avanço neoliberal não é um fenômeno brasileiro e sim um desencadear da própria globalização, que pode ser definida como um processo mundial, ou seja, "global".

Este fenômeno denominado 'globalização' é extremamente amplo e está presente em inúmeras esferas da humanidade. Pode-se falar de globalização econômica, globalização política, globalização sociocultural, globalização tecnológica, entre inúmeras outras facetas (Tancini, 2012, p. 02).

Pedro Tancini (2012) continua sua análise sobre a globalização explicando a complexidade que dela se faz e sua intensidade de interação, capaz de alterar o crescimento e a aceleração de redes econômicas e culturais. A partir desse ponto, podemos avançar nas discussões necessárias sobre políticas públicas.

Para uma intenção clara de discutir o neoliberalismo, é preciso recuperar a análise feita por Dardot e Laval (2016) e compreender a mundialização do capital, que pode se acumular sem produção de mercadoria, visto que o capitalismo precisou alargar um pouco mais a sua ação no desenvolvimento social, e, no estado de bem-estar, social foi preciso empreender uma nova perspectiva de ação. O neoliberalismo tende à desvalorização da política, para que haja

um trato hegemônico do mercado e uma ruptura com a confiança das instituições e do público.

No rompimento com o ideário de um neoliberalismo como processo natural, consequência do desenvolvimento humano, tem-se um estado ativo nas atuais configurações, pois elas são um desdobramento histórico de tudo que ocorreu e ainda ocorre. Portanto, não é possível compreender o neoliberalismo por suas características, é preciso apreender a partir das dinâmicas do desenvolvimento do sistema capitalista. Segundo Roberto Bianchetti (2005, p. 81), “o Estado na sociedade neoliberal somente atua sob a ordem social quando se encontram em perigo seus fundamentos. Em outras palavras, a função coercitiva do Estado responde, nessa perspectiva, à necessidade de preservação da própria natureza da sociedade”.

É possível realizar uma análise diagnóstica para compreender a sociedade neoliberal a que se referem Dardot e Laval (2016), por meio das relações sociais e humanas regidas pela lógica da concorrência. Consequentemente, a competitividade se tornou uma norma social. Portanto, a política neoliberal exige dos indivíduos que sejam competitivos, isto é, implementar um aparato de uma situação que estimula a competição, estruturar a ideia de capital humano e conduzir uma política educacional. Segundo Almerindo Afonso (2000), o Estado deixa de ser o provedor para ser o avaliador da qualidade dos serviços prestados, enquanto a escola se torna uma "fábrica de subjetividades neoliberais", ou seja, de sujeitos que se relacionam com o mercado e o capital.

Consequentemente, a forma de reorganização do sistema capitalista, que visa uma estabilidade monetária, está associada ao sacrifício do bem-estar social, ao desenvolvimento de relações complexas entre os países e a expansão do espaço econômico por meio da globalização e do neoliberalismo. Não há mais uma política de aprimoramento social, em seu lugar, há uma política de endividamento. Como resultado, tem havido uma proposital falta de projeto para educar uma sociedade, não por falta de ideias ou corpo docente para pesquisas, mas por não ser interesse da classe dominante uma educação libertária do povo, pois “o Estado e suas políticas públicas acabam por reproduzir o interesse pertencente ao capital” (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 39).

Nesta seara, muito nos interessa os conceitos de educação e da escola a serviço de um projeto político, para Abdalla e Silva (2021, p.26) “[...] nas sociedades desiguais, a educação atende aos interesses dos grupos dominantes, valendo-se não apenas do capital econômico, como também dos capitais sociais e cultural”. A educação é um assunto central nos interesses do poder público, isso não se trata de uma simples casualidade porque os poderes públicos devem transferir ou distribuir suas responsabilidades nas relações administrativas com o setor privado, como forma de estimular a concorrência e aquecer o mercado, de manter o padrão de

qualidade e a oferta de serviços. A mercantilização da educação é um processo vivo, atual e latente, visto que faz da educação um negócio, em que, na luta entre direitos e privilégios, ganha o que gera maior lucro. Existe, nesta problemática, uma rachadura na ideia constitucional de uma educação gratuita e de qualidade, seria essa a ideia do mercado competitivo como resolução e desenvolvimento de melhorias, com a base no neoliberalismo.

O aparente objetivo é transformar grandes parcelas das instituições sem fins lucrativos controladas pelo Estado em uma série de empresas consolidadas, administradas por profissionais e lucrativas, que incluam todos os níveis de educação [...] uma máquina bem administrada e lucrativa. (Apple, 2003, p. 8)

Desta forma, o controle que rege o debate sobre educação escapa das mãos dos professores para o discurso dos empresários, cuja preocupação principal é servir ao mercado. O governo passa a assumir um viés gerencialista, que é “parte do diagnóstico neoliberal de que a crise está no Estado e o mercado é parâmetro de qualidade” (Peronil; Caetano; Valim, 2021, p. 05).

Para isso, é vendido para a sociedade o discurso da boa formação, moralidade, obtenção de bons empregos, bem como de uma educação neutra. Na visão liberal, a principal finalidade da educação é preparar o indivíduo para desempenhar seu papel na sociedade, sem questionar as implicações dos fatores sociais e estruturais que influenciam a educação. Porém, o fruto colhido é a intensificação da desigualdade social e das divisões de gênero e de classe. É, portanto, em cima do discurso meritocrático que conduz a educação para um viés empreendedor. Não por acaso acontece a reforma do Ensino Médio que carrega no ventre do seu novo projeto aulas de empreendedorismo. O currículo do Ensino Médio emerge como um ponto central de interesse para o capital, através do neoliberalismo, na elaboração de um novo projeto societário fundamentado em bases educacionais distintas. Para Peronil, Caetano e Valim:

[...] resultado fim é transformar estudante e professor em sujeitos empreendedores: o empreendedor de si, pois terá que se adaptar ao mundo do individualismo, da competição e da responsabilização, não apenas no que diz respeito ao processo produtivo, mas no sentido da responsabilização por sua condição de empregabilidade, em detrimento da perda dos direitos sociais e trabalhistas conquistados recentemente (Peronil; Caetano; Valim, 2021, p. 17)

Nesse contexto, o pensar coletivo é substituído pelo individualismo, onde, ao invés de perseguir objetivos comuns que beneficiam o coletivo, cada indivíduo é incentivado a destacar sua própria condição. Esse enfoque dificulta a construção de um projeto educacional

democrático e coletivo, fragmentando as perspectivas e minando a busca por objetivos compartilhados em prol do bem público.

Portanto, com as “reformas do Estado brasileiro, as políticas públicas são redirecionadas para atender demandas de uma economia mundializada, sob a égide do projeto societário neoliberal” (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 12). As políticas públicas representam a expressão concreta e direta da atuação do Estado na sociedade, abrangendo um conjunto de ações, diretrizes e programas voltados para a resolução de problemas. Segundo Agum *et al*, as políticas públicas devem ser observadas, pois “é entendido que uma política para ser implementada passa por fases e processos sociais” (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 15).

Os modelos de educação delineados pelo pensamento neoliberal e tecnicista-instrumental revelam-se inadequados na formação integral dos estudantes como ser humano e cidadão, quando consideramos a formação do indivíduo como um todo, adotando uma Paidéia. Portanto, observamos que o pensamento neoliberal sustenta a ideia de que, por meio da educação, os indivíduos devem desenvolver suas capacidades e habilidades individuais. Esse enfoque valida a concepção de que a escola desempenha um papel crucial na preparação dos indivíduos para assumirem os diversos papéis sociais exigidos por uma sociedade estratificada.

Nas reformas educacionais, a partir de 1990, a TCH é ressignificada ocorrendo uma associação entre educação e empregabilidade, e preconiza-se que a escolarização amplia as possibilidades de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Sustentadas nesta ótica, as reformas têm o entendimento de que os modelos e perfis exigidos na formação pelo paradigma da produção capitalista (flexibilidade e polivalência profissionais) estão direcionados para formar indivíduos dinâmicos e adaptáveis às demandas e às mudanças no mundo do trabalho. (Aguar, 2012, p. 127)

Nesse contexto, a escola efetua sua função como reguladora social ao direcionar a distribuição dos indivíduos em ocupações e estilos de vida diversos, refletindo a multiplicidade das atividades humanas. Paulo Freire (1974, p. 39) critica esse sistema, argumentando que é deficiente ao não estimular o educando a formar juízos próprios e autônomos, assim como ao negligenciar a promoção de normas de conduta moral e ética.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1974, p. 40), detalha o que foi chamado por ele de “educação bancária”, em que o estudante é considerado um saco vazio e o papel do professor é fazer o depósito do conhecimento. Aqui acontece uma inversão idealista e ingênua no entendimento da educação, onde ela deixa de ser um elemento determinado para tornar-se um elemento determinante na estrutura social. Essa inversão ideológica reinterpreta e distorce as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real, criando uma separação

entre a teoria social e a realidade social. Analisando, de acordo com Freire (1974, p. 9), o estudante como um ser social, dentro de seu tempo e com percepções possíveis como ser político na sociedade, é capaz de produzir conhecimento em comunhão com a escola, libertar-se de um sistema de dominação que, durante este texto, foi apresentado já como um projeto político instaurado que busca enquadrar os educandos em formas igualitárias, dispensando suas peculiaridades e individualidades, sem desenvolver um senso crítico capaz de propagar a consciência de classes.

Nessa perspectiva, os problemas educacionais são percebidos como autônomos, desprovidos de historicidade, isolados do contexto social, teorizados dentro de um sistema ideal que, por sua vez, mascara as desigualdades sociais originadas da divisão do trabalho, da apropriação do capital e das forças produtivas. Entendemos, então, que a educação não pode ser transformada em conformismo social, pois, para Freire (1974, p. 51), ela tem sua dialogicidade, sendo comunicante com o educando e o educador. A concepção de educação como prática social manifesta uma educação em direitos humanos e corrobora a ideia de educação libertadora de Freire.

Conforme destacado na epígrafe deste capítulo, o planejamento se configura como a projeção de nossas inspirações. Segundo Bordignon (2014), essa escolha levanta uma importante indagação: como avançar em direção às utopias educacionais sem perder a ancoragem na realidade? A proposta consiste em unir o realismo, com sua perspectiva cética e pragmática, à poética política dos sonhos e utopias, buscando transformar o mundo de maneiras alternativas, visto que a abordagem atual não é a única possível. Essa fusão visa harmonizar a visão crítica da realidade com a inspiração proveniente das aspirações e ideais, abrindo caminhos inovadores em direção ao futuro desejado. Nesse contexto, surge a clara necessidade de examinar as estratégias educacionais implementadas pelo governo durante o período pandêmico e refletir sobre se essas estratégias foram concebidas para atenuar as desigualdades educacionais presentes na sociedade brasileira.

1.4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Quando a pandemia chegou e eles falaram que a gente teria que ir pra casa, eu pensei 'nossa vai passar poucos meses' e a gente ficou praticamente dois anos. Foi bem pesado e assustador. (dados coletados da entrevista)

A Organização Mundial da Saúde relatou, em seu site oficial¹³, que, no dia 31 de

¹³ Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

dezembro de 2019, em Wuhan¹⁴, vários casos de pneumonia foram notificados. Em apenas duas semanas, havia casos espalhados por toda a China. Essas pneumonias estavam diretamente ligadas a um novo tipo de coronavírus, o SARS-CoV-2. A velocidade de propagação dos casos pela China deixou evidente o alto índice de transmissibilidade da COVID-19.

A variante do coronavírus chegou ao Brasil em 26 de fevereiro de 2020 exigindo uma abordagem atenta e estratégias eficazes para lidar com a situação. Em julho de 2021, o Brasil atingiu a marca de 545.604 mortes devido à nova doença, desde o primeiro caso registrado, no dia 26 de fevereiro de 2020.¹⁵ O reflexo da pandemia de COVID-19 começa logo depois, em março de 2020, quando as escolas são fechadas por medida de segurança. No primeiro momento, houve suspensão das aulas, visto que a pandemia de COVID-19 se estenderia por tempo indeterminado e os conhecimentos sobre os riscos da doença ainda eram escassos.

Conforme a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020m), o Ministério da Educação propõe aulas remotas em caráter excepcional durante a pandemia de COVID-19. Entende-se então o traço emergencial que ocasiona a criação do Ensino Remoto Emergencial. É, portanto, entendido que não houve uma análise profunda para a implementação desta Política Pública, pelo seu imediatismo e por seu ineditismo.

O surgimento repentino da pandemia global da COVID-19 demandou a implementação de políticas públicas para atender às necessidades da população. Esse impacto se estendeu ao setor educacional, onde as escolas foram identificadas como potenciais locais de disseminação do vírus, gerando a necessidade de análise e formulação de políticas educacionais.

Diante da gravidade da situação em escala mundial, a agenda política tornou-se um campo propício para a elaboração de políticas públicas, mesmo diante de posicionamentos contraditórios. Um exemplo disso é a estratégia política que busca estreitar os laços entre Bolsonaro e o setor financeiro e produtivo. Neste cenário, a falta de uma estratégia nacional eficaz de contenção e a dispersão de iniciativas, como observado no contexto brasileiro, desempenharam um papel crucial no agravamento da situação do país (Calil, 2021). Isso ocorreu em desacordo com as diretrizes da OMS, já que o governo considerou a pandemia como uma "gripezinha". Contudo, a gravidade da situação, evidenciada pelo aumento do número de mortes, demandou uma ação mais incisiva para modificar o cenário atual, envolvendo diferentes grupos de interesse e a mídia na busca por soluções eficazes.

No campo das políticas públicas, é possível tanto colocar o governo em ação quanto

¹⁴ Cidade da província de Hubei, na China.

¹⁵ Dados retirados do site oficial de acompanhamentos de caso de COVID-19, que parte da análise dos dados da Secretarias Estaduais de Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2021.

analisar essa ação, visto que a formulação dessas políticas representa o estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para gerar resultados ou promover mudanças no mundo real (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 16). Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa analisa a chegada do ERE pelo olhar dos estudantes, compreendendo esta dissertação como um espaço de discussão e prática de ações relacionadas ao ERE.

Segundo Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 16), o desafio reside em "encontrar o equilíbrio entre o que é tecnicamente eficiente e politicamente viável". Assim, o problema social nem sempre alcança o patamar de política pública, considerando as fases para a aplicação de uma política pública, diante da não linearidade do ciclo da política.

No processo de formulação de políticas públicas, é essencial realizar a etapa de criação e análise de alternativas para abordar o problema identificado (Agum, 2015). No entanto, devido à urgência dos acontecimentos, essa etapa foi comprometida, especialmente na fase de tomada de decisão, que implica na escolha das melhores alternativas, considerando as implicações políticas, sociais e econômicas.

Perante os desafios impostos, surge como medida de estudo ao enfrentamento da pandemia o Comitê Operativo de Emergência (COE), que visou discutir assuntos relacionados direta ou indiretamente à política educacional brasileira. Seus componentes são: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Ebserh), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Conif); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)¹⁶.

Em 28 de abril de 2020, é liberado o primeiro parecer oficial sobre as tomadas de decisões em relação à pandemia de COVID-19 e à educação no Brasil. A partir da leitura e análise das tomadas de decisões legislativas, tem-se o seguinte quadro, disponível no site oficial do MEC.

¹⁶ Dados retirados de: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/coronavirus-saiba-quais-medidas-o-mec-ja-realizou-ou-estao-em-andamento. Acesso em: 05 mar. 2024.

Quadro 1 - Resoluções/Pareceres do CNE-MEC referentes ao período de distanciamento social.

Parecer	Data	Resolução
CNE/CP n. 5/2020 (Brasil, 2020a)	28 de abril de 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.
Parecer CNE/CP n. 6/2020 (Brasil, 2020b)	19 de maio de 2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID- 19.
Parecer CNE/CP n. 9/2020 (Brasil, 2020c)	8 de junho de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP n. 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.
Parecer CNE/CP n. 10/2020 (Brasil, 2020d)	16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto n. 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/CP n. 11/2020 (Brasil, 2020e)	7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CES n. 498/2020 (Brasil, 2020f)	6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
Parecer CNE/CP n. 15/2020 (Brasil, 2020g)	6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 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 n. 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP n. 16/2020 (Brasil, 2020h)	9 de outubro de 2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

Parecer CNE/CP n. 19/2020 (Brasil, 2020i)	8 de dezembro de 2020	Reexame do Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 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 n. 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CP n.2 (Brasil, 2020j)	10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CES n.1 (Brasil, 2020l)	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.
Parecer CNE/CP n. 6/2021 (Brasil, 2021a)	6 de julho de 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.
Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2021b)	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.

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 18 jul. 2022.

O conjunto de pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) nos anos de 2020 e 2021 refletem a complexidade das decisões e ajustes necessários no campo educacional em resposta à pandemia da COVID-19. O reexame de pareceres em diferentes momentos transpassa a necessidade de ajustes a partir dos acontecimentos em curso, pensando na pandemia e no ERE, o que expõe a complexidade do momento vivido.

As primeiras medidas tomadas deixam exposta a fragilidade quanto à educação, visto que não havia uma experiência anterior em que pudessem se espelhar sobre este assunto. O parecer CNE/CP n.11/2020 torna indubitável o entendimento do Estado em relação aos riscos que havia para com a educação no processo de ensino remoto, visto que:

[...] é preciso considerar um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2020e, p. 3)

Portanto, os desafios postos eram conscientes. O Parecer CNE/CP n.5/2020 (Brasil, 2020a), expõe a gravidade da situação não só no Brasil, mas em mais de 150 países em que já havia sido suspenso o ensino presencial. No dia 18 de março, o CNE se posicionou em relação à suspensão de aulas, caso necessário, sendo possível ser analisado a partir da individualidade de cada escola até então. Segundo o documento, foi considerada a necessidade de elucidar os sistemas e redes de ensino de todos os níveis e etapas de modalidades, com o intuito de suprir as necessidades acadêmicas buscando prevenir a propagação da COVID. Entre as várias medidas de prevenção ao processo de contágio, ocorreu a suspensão de aulas presenciais nas instituições de educação a partir da Medida Provisória n. 934, de 2020. Segundo o documento:

A Medida Provisória (MPV) n. 934, de 1º de abril de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (Brasil, 2020o, p. 01)

Quando há necessidade de paralisação escolar, existem formas legalizadas de reposição, tais como aulas aos sábados, domingos e feriados, e extensão do período letivo através de aulas adicionais fora da marcação no calendário escolar. Porém, visto o estado de calamidade pública, já em abril de 2020 havia a projeção de que tais estratégias poderiam ser

insuficientes para o acompanhamento da carga horária estabelecida para o ano letivo, segundo a Lei de Diretrizes Bases (Brasil, 1996) em seu artigo 23, § 2º, que prevê uma readaptação do calendário escolar para que não haja diminuição na carga horária prevista (800 horas).

A Medida Provisória (MPV) estava em conformidade com as medidas adotadas para lidar com o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da pandemia de COVID-19, estabelecidos na Lei n. 13.979, de 2020 (Brasil, 2020n).

Dessa forma, o art. 1º da MPV dispensa, em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme o inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e o inciso II do caput do art. 31, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse mesmo dispositivo da MPV determina que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

A flexibilização do número de horas de trabalho mencionada acima, que exige o cumprimento mínimo de 200 dias letivos, representa o reconhecimento da importância de manter a qualidade da educação por meio de padrões mínimos. No entanto, a eficácia dessa medida está diretamente relacionada à compreensão e coerência das regras estabelecidas pelos sistemas de ensino, o que pode gerar desafios práticos e interpretações diferentes. Além disso, é essencial considerar o impacto dessa flexibilização na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes. A dispensa dos dias letivos pode afetar a continuidade e aprofundamento dos conteúdos, demandando um planejamento pedagógico distinto para garantir a efetividade do processo educativo.

Portanto, são postos a importância do processo educacional e os riscos iminentes à frente do isolamento social, pois:

A principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e currículos dos cursos das instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica. O ponto chave ao se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia situa-se em como minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares. (Brasil, 2020a, p. 04)

Assim, o CNE dá autonomia a estados e municípios para que se faça cumprir a carga

horária com os rearranjos dentro de cada realidade. A palavra-chave para a análise deste documento em específico é “*alternativas*”. Isso ocorreu devido à falta de compreensão do problema, com o aumento das taxas de mortalidade por COVID-19 e a abordagem do governo, que considerou uma crise de saúde global como “ideologia partidária”. Portanto, coube aos Estados e Municípios a responsabilidade de buscar alternativas para enfrentar esse desafio. A prática desenvolvida entre os rearranjos da situação foi o uso do ERE. Faz-se necessária a diferenciação entre ERE e Ensino a Distância (EaD), visto que, apesar de ambas serem modalidades educacionais que fazem uso de tecnologias elas não são sinônimas.

Entre as diretrizes indicadas pelo CNE, estava a utilização de métodos já frequentes no EaD.

Entretanto, em que pesem as possibilidades legais e normativas da oferta de ensino a distância, cumpre observar que as normas do CNE, via de regra, definem a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didática-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação. (Brasil, 2020a, p. 08)

Considerando que o Ensino a Distância é definido como uma "modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação" (Lima; Furlan; Medeiros, 2023 p. 252), torna-se evidente que o ERE se diferencia, apesar de compartilhar algumas características com o EaD. A autora observa que muitas experiências do ERE se aproximaram mais de soluções improvisadas do que de implementações efetivas de EaD. Isso se deve ao fato de que o ERE é, essencialmente, um sistema de adaptação, caracterizado por aulas inicialmente planejadas para o ambiente presencial, mas aplicadas remotamente em situações de urgência. Embora o ERE também faça uso de tecnologias, a distinção crucial reside na ausência de um planejamento específico para a modalidade remota.

Os documentos que se seguem falam sobre *flexibilizar* o afastamento social, apontando que, na possibilidade de retorno às atividades escolares presenciais, medidas de cuidados sanitários mais avançados deverão ser tomadas. Segundo o Parecer CNE/CP 11/2020: “O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2020e, p. 3). No fim das contas, os governadores e prefeitos são os responsáveis diretos pela tomada de decisões para com a educação no período de curso da pandemia de COVID-19, partindo dos pareceres e orientações. Dentre as orientações está a que se segue:

Considerando a quantidade de estudantes matriculados na educação básica, o estudo recomenda um protocolo com prioridade de retorno às crianças de educação infantil e dos anos iniciais, que representam 24 (vinte e quatro) milhões de alunos, 1,5 milhão de professores e envolvem milhões de famílias com rendimento domiciliar per capita de até meio salário-mínimo. O retorno dos estudantes mais novos, além de liberar maior número de mão de obra para vários setores da economia formal e informal, tem menor impacto sobre os serviços de transporte, pois as crianças menores residem em geral mais próximas da escola. Outro ponto importante é o menor número de alunos por sala de aula, o que facilita a reorganização da sala de aula e o distanciamento. (Brasil, 2020e, p. 05)

Existe uma ampla discussão sobre a incorporação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, visto que a CF e o ECA preveem a criança como um sujeito de direito, dentre eles o direito a um ensino público e de qualidade. Logo a educação infantil sai do campo do assistencialismo para atender aos direitos da criança. Portanto, a criança possui o direito de ter uma educação gratuita e de qualidade. O documento aqui exposto coloca a prioridade econômica à frente dos interesses das crianças em idade pré-escolar. No entanto, houve debate entre os profissionais da educação devido a essa faixa etária não ser capaz de se manter de máscara ou com o distanciamento social previsto.

Enquanto isso:

A maioria das secretarias afirma ter um bom controle dos estudantes que têm acesso aos conteúdos ofertados. Contudo, o monitoramento limita-se ao recebimento das atividades e não à verificação do aproveitamento dos alunos. Uma das maiores dificuldades diz respeito à formação dos professores para lidar com ferramentas e tecnologias educacionais. (Brasil, 2020e, p. 05)

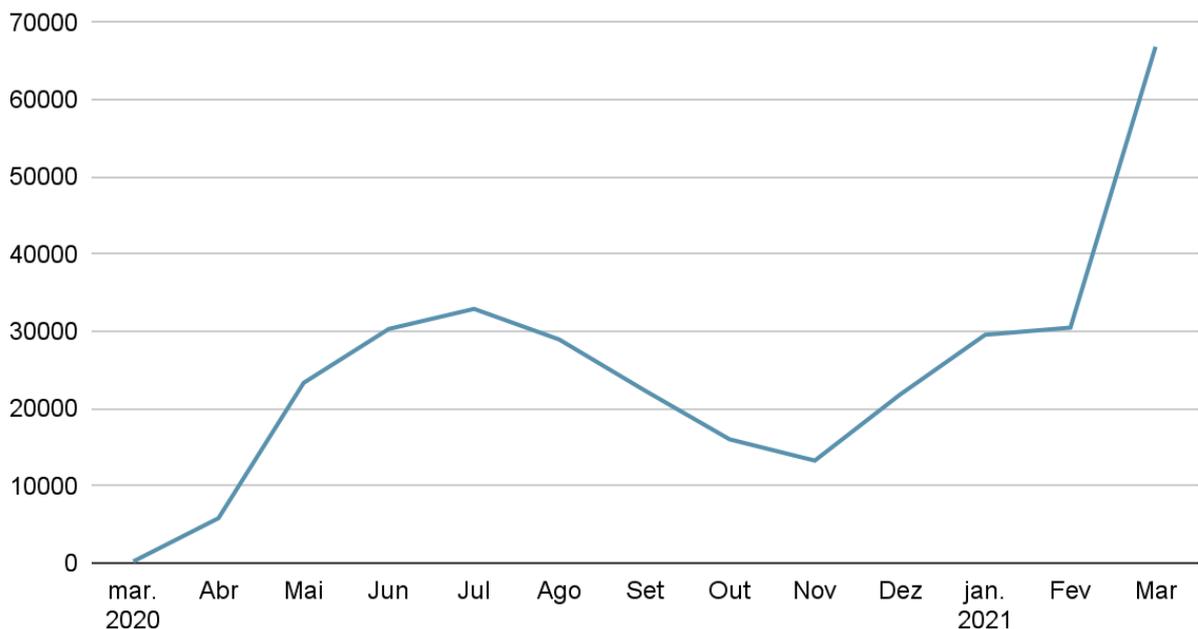
Estamos lidando, aqui, com o ato de priorizar o reajuste econômico da sociedade à sobrevivência, já que, segundo uma pesquisa da Fiocruz em “2020, ocorreram 1.207 óbitos de brasileiros menores de 18 anos por COVID-19. Quase metade (45%) tinham até 2 anos de idade, um terço até 1 ano e 9% eram recém-nascidos (110 bebês com menos de 28 dias de vida)” (Fiocruz, 2023). Portanto:

Crianças e adolescentes, que têm melhor prognóstico quando contaminados, mas não estão imunes. Transmitem, podem adoecer gravemente e até morrer em decorrência da doença. O aumento da cobertura vacinal de adultos tem que avançar mais rapidamente e gestantes e lactantes devem ser prioridade. Contudo, para conter a circulação do vírus e proteger nossas crianças, o uso de máscaras e o distanciamento social devem continuar mesmo após a

vacinação. (Fiocruz, 2023)

Em suma, a lógica estabelecida no CNE/CP n. 11/2020 (Brasil, 2020e) prioriza o setor econômico à saúde da população. Um reajuste da lógica da sociedade em que pessoas servem a economia ao invés de termos um sistema econômico que sirva às pessoas, a raiz da lógica do capital. Isso apresenta um processo de coisificação do trabalhador para que ele sirva ao mercado, colocando a criança em idade pré-escolar em um papel de comprometimento da economia em um momento em que o número de mortes por COVID-19 era ainda mais alarmante, visto que o documento é datado de 7 de julho de 2020. Segundo o acompanhamento da pandemia apresentado no gráfico abaixo, na data do documento, houve o maior número de mortes notificadas no ano de 2020.

Gráfico 1 – Evolução das mortes por COVID-19 (março de 2020 - março de 2021)



Fonte: Dados retirados do site oficial do Governo Federal para acompanhamentos de caso de COVID-19, que parte da análise dos dados da Secretarias Estaduais de Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em 05 mar. 2024.

O processo envolvendo o Projeto de Lei n. 3.477, que buscava garantir acesso à internet e equipamentos para professores e estudantes da educação pública, ilustra uma dinâmica problemática e morosa no âmbito legislativo. A trajetória desse projeto, desde sua apresentação em junho de 2020 até sua promulgação como Lei n. 14.172 em junho de 2021 (Brasil, 2021c), revela a resistência por parte do presidente, evidenciada pelo veto e, posteriormente, pela introdução da Medida Provisória n. 1.060/2021 (Brasil, 2021d).

O Veto n.º 10/2021, foi encaminhado ao Senado pela Presidência da República via Mensagem n.º 81, de 18 de março de 2021. No dia 1º de junho de 2021, o Senado Federal rejeitou o veto presidencial, o que resultou na Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Porém, a Presidência da República emitiu no dia 4 de agosto de 2021 a Medida Provisória n.º 1.060, alterando a referida Lei, com destaque para a inserção no Art. 2º, § 4º, que passa a atribuir ao Poder Executivo Federal a gestão dos recursos quanto aos prazos, forma de repasse e prestação de contas, dificultando novamente a aplicação da Lei quando definirá os prazos. (Lima; Fonseca; Costa, 2022, p. 83)

A demora na concretização da lei, marcada por vetos e modificações através de medidas provisórias, reflete a complexidade e desafios enfrentados no processo legislativo. O presidente exerceu seu poder de veto, sinalizando discordância, e posteriormente buscou influenciar a implementação por meio da Medida Provisória, conferindo ao Poder Executivo Federal uma gestão mais ativa na condução dos recursos e prazos relacionados à lei.

A pandemia de COVID-19 acelerou a desvalorização do bem-estar social servindo de justificativa para a diminuição de salários e direitos dos trabalhadores, não chega a ser chocante ler na capa da revista Forbes que a "pandemia aumenta fatia que super ricos detêm na riqueza global" (Pandemia, 2021) e pensar o quão irracional é que os super ricos vivem ao lado de populações que disputam a fila do osso (Ohana, 2022). Cabe aqui lembrar que o avanço tecnológico atual é instrumento para o enriquecimento massivo dos já super ricos. Tal processo de enriquecimento se dá devido a uberização do trabalho, pela diminuição dos direitos e por um sistema de convencimento que se baseia na meritocracia para o sucesso.

Em momentos de crise, torna-se evidente o pensamento subjacente, trazendo à mente as palavras do ex-presidente Michel Temer, que, em 2016, declarou: "Não podemos pensar em crise. Precisamos trabalhar"¹⁷. Essa declaração surgiu no contexto das discussões sobre a crise econômica no país naquele ano. Similarmente, o ex-presidente Jair Bolsonaro expressou em 29 de março de 2021, no auge da pandemia de COVID-19, o seguinte: "Eu lamento, fazer o quê? Não sou coveiro"¹⁸. Ele respondia a uma pergunta sobre o número de mortes relacionadas ao vírus, e sua declaração refletia uma abordagem que focava na economia em detrimento da saúde pública.

Essa mesma lógica se aplica a discussões sobre o protocolo de retorno às aulas, que

¹⁷ Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/05/michel-temer-faz-seu-primeiro-discurso-e-ministros-tomam-posse.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 05 mar. 2024.

começaram a surgir em junho de 2020, quando ainda havia incerteza sobre o processo de vacinação em relação às diferentes faixas etárias. Nesse contexto, a prioridade parecia estar relacionada mais ao risco econômico do que à segurança dos estudantes, professores, familiares e da comunidade escolar em geral. Isso ressalta a tendência de tratar o ser humano como uma mercadoria, refletindo o foco predominante na lógica mercadológica também na área da educação.

Atendendo às perspectivas mercadológicas da educação, fica estabelecida a implementação de um sistema de ensino de forma emergencial, visto que se compreendeu que a carga de dias letivos (200 dias) não seria cumprida mesmo com a substituição de feriados e fins de semana posteriormente à pandemia. Portanto, aqui se estabeleceu a necessidade de um ERE, a fim de que não houvesse atraso na vida escolar de toda comunidade. O contexto de crise sanitária mundial fez necessário repensar, sem planejamento prévio, muitas áreas da vida cotidiana, entre elas, a educação.

Cabe lembrar da excepcionalidade do momento que gerou a necessidade do ERE. Boaventura de Souza Santos (2020), em sua obra *A Cruel Pedagogia do Vírus*, aponta questões sobre a problemática do isolamento para as classes trabalhadoras, principalmente com a informalidade do trabalho que destaca a necessidade de vida que impõe “ou morrer de vírus ou morrer de fome” (Santos, 2020, p. 13). É também premissa de trabalho do autor pensar nas situações de violência impostas a mulheres, crianças e adolescentes relacionadas ao isolamento social. Ivone Cabral *et al.* (2021) concorda com Santos (2020) ao denunciar que:

A pandemia de COVID-19 evidenciou a exposição de crianças e adolescentes a situações de violência intrafamiliar e maior risco de subnotificação de casos. As medidas de distanciamento social e o confinamento domiciliar propiciaram maior convivência em família, que, combinada a fatores geradores de conflito, aumentaram a vulnerabilidade individual das crianças, adolescentes e jovens. Entre eles, destacam-se os relacionados à criança, ao estresse, à restrição da mobilidade e acesso a equipamentos sociais, e à interrupção da rotina na escola. Os relacionados à família, que contribuíram para aumentar a vulnerabilidade social, foram o trabalho remoto, a sobrecarga nas tarefas domésticas e a escassez de renda ou desemprego. (Cabral *et al.*, 2021, p. 11)

Alguns profissionais da educação conheciam já algumas propostas de atividades online e plataformas como as de videoconferência (*Skype, Google meet, Zoom etc.*), porém, é necessário considerar que não havia, na matriz curricular formativa docente, disciplinas voltadas ao desenvolvimento de aulas com uso de tecnologias (Chaquime *et al.*, 2023).

Além disso, a adaptação dos estudantes ao sistema remoto muitas vezes exigiu

instrumentos adequados e conhecimento de uso das plataformas que os estudantes não tinham. Sendo assim, houve, no processo pandêmico, a catalização de uma dinâmica já em curso, mas de forma excludente em relação a um grupo social, evidenciando que a pandemia de COVID-19 não foi democrática, visto não ser possível ignorar recortes sociais que possibilitam acesso ao isolamento social, saúde e recursos. Através desta perspectiva, para Santos (2020), a pandemia de COVID-19 precisa ser analisada partindo dos recortes de raça, gênero e classe social, visto que o direito à educação não pode ser desarticulado dos padrões de igualdade.

A instituição do ERE abre um debate sobre a mudança no processo educativo de toda uma geração, a interrupção das aulas presenciais em todo o mundo fez com que os professores e estudantes precisassem se adaptar ao ambiente virtual, levando as metodologias e práticas educacionais dos espaços físicos de aprendizagem para o contexto online (Moreira *et al.*, 2020). Esse novo formato tem sido chamado de ensino remoto emergencial.

Adicionalmente, há o levantamento da questão do acesso à tecnologia e conectividade, que evidencia disparidades socioeconômicas entre famílias. Um fenômeno que fica evidente, como nos mostram Nery e Brito (2022):

Enquanto 84,2% dos estudantes da rede privada utilizaram a Internet para enviar ou receber e-mail, entre os estudantes da rede pública este percentual foi de 55,0%. Ainda entre os da rede pública, em 2021, a principal finalidade do uso da Internet foi assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes (94,1%), ao passo que, entre os estudantes da rede privada, o maior percentual ocorreu na finalidade conversar por chamadas de voz ou vídeo (97,2%). Em 2021, 28,7 milhões de pessoas não tinham telefone móvel celular para uso pessoal, o que representa 15,6% da população de 10 ou mais anos de idade. Deste número, 28,1% alegaram que o aparelho telefônico era caro.

É notável a disparidade de acesso a diferentes aparelhos eletrônicos comparando estudantes da rede pública e da rede privada, visto que há um aumento do uso do celular. Em paralelo, existe a diminuição do uso de outros meios conectivos, como microcomputador, televisão e *tablet*, segundo Nery e Britto (2022)

De 2019 a 2021, a proporção de domicílios com microcomputador recuou de 41,4% para 40,7%. Na área urbana, esse percentual caiu de 45,6% para 44,9% e na área rural, houve redução de 13,8% para 12,8%. Nesse período, a proporção de domicílios com *tablet* caiu de 11,6% para 9,9%.

Ainda segundo os autores (Nery; Britto, 2022), “o rendimento médio dos domicílios sem microcomputador nem *tablet* era de R\$835, é de R\$2.172 nos domicílios com pelo menos

um destes equipamentos.” Fica posto que o acesso é ainda mais restrito no caso das famílias de baixa renda, que, por vezes, fazem uso do mesmo aparelho, como uma substituição do telefone fixo residencial para o celular, que se transforma em um aparelho de toda uma residência.

O compartilhamento do mesmo telefone celular para diferentes irmãos em casas que possuem apenas um aparelho também é uma questão que deve ser considerada, visto que, durante o ERE, as aulas poderiam ocorrer no mesmo horário. Isso coloca em choque o ensino das crianças, e, por vezes, o trabalho dos adultos, que também poderiam estar em *home office*. Para Santos (2020), a quarentena evidencia as diferenças sociais e fortalece processos de injustiça, discriminação, exclusão social e o sofrimento gerado desses processos. Por isso, pensar nas disparidades socioeconômicas e na participação dos estudantes, bem como pensar a educação neste momento, é recuperar a necessidade de crescimento e oportunidade para os estudantes, dando destaque a corpos esquecidos desde antes da pandemia de COVID-19.

Na transição do ensino presencial para o ERE, o discurso aplicado é o de garantir o acesso, condição crítica para a continuidade do processo de ensino. Isso inclui acesso a dispositivos tais como computadores ou *tablets*, conexão suficiente com a internet e outros recursos digitais.

[...] às desigualdades socioeconômicas que se agravaram com a implementação do ensino remoto emergencial, acarretando, em muitos casos, o aumento do fracasso escolar e até mesmo a evasão do Ensino Superior em virtude dos obstáculos em conciliar trabalho e estudos e da falta de acesso aos recursos necessários ao acompanhamento das aulas no período (Chaquime *et al.*, 2023 p. 259)

A COVID-19 é uma pandemia experimentada no mundo digital, que exigiu o distanciamento social. O uso de tecnologias permitiu a manutenção de práticas sociais e culturais nesse contexto, mas cabe analisar a via de interação que foi proposta, visto que, segundo o parecer CNE/CP N.5/2020 (Brasil, 2020a):

Tradicionalmente no Brasil, quando há suspensão das aulas, ocorre, posteriormente, reposição presencial, como decorrência natural de ser esta a forma de ensino predominante para a Educação Básica, conforme estabelecida pela LDB. Porém, considerando a possibilidade de uma longa duração do período de emergência, pode haver dificuldades para uma reposição que não impacte o calendário de 2021 e que também não acarrete retrocesso educacional para os estudantes.

No parecer CNE/CP n. 9/2020 (Brasil, 2020c), foi considerado que, pelo risco de um

isolamento prolongado que poderia ser a causa do não cumprimento da carga horária anual prevista e da utilização de tempos para a reprogramação segundo a LDB (férias, feriados, fins de semana), isso poderia levar à sobrecarga de toda comunidade escolar.

Ao analisarmos o conjunto de pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) nos anos de 2020 e 2021, fica clara a complexidade das decisões que precisam ser tomadas no campo educacional diante da pandemia da COVID-19. As medidas emergenciais presentes nos documentos revelam a fragilidade inicial do sistema educacional frente a uma situação inédita. A suspensão das aulas presenciais e a transição para o ERE trouxeram desafios consideráveis, agravando as desigualdades sociais e evidenciando a necessidade urgente de repensar o modelo educativo. A pandemia não apenas revelou as lacunas existentes no acesso à tecnologia, mas também ressaltou a importância de repensar o papel da educação em tempos de crise, reforçando a urgência de estratégias inclusivas e sustentáveis para o futuro do sistema educacional brasileiro.

No próximo capítulo, discutimos a implementação das políticas de ensino remoto emergencial em Goiás a partir da voz dos principais beneficiários das políticas públicas educacionais – os estudantes.

2 EXPLORANDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM GOIÁS DURANTE A PANDEMIA: NARRATIVAS, DESAFIOS E REFLEXÕES

Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, crítica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação. (Paulo Freire)

No percurso desenvolvido no Capítulo 1, foi possível destrinchar as origens das desigualdades no Brasil e a importância da Constituição de 1988 em consolidar direitos sociais, principalmente pensando nas crianças e adolescentes. Com isso, foi possível perceber a importância desses elementos para a compreensão das políticas educacionais brasileiras ao longo do século XX. Entretanto, com a pandemia do COVID-19, essa perspectiva ganha uma nova dimensão. A pandemia pela qual passamos aumentou as disparidades educacionais já existentes, mostrando como o acesso à educação não é igual para todos, principalmente se pensarmos na questão da vulnerabilidade social. O fechamento das escolas e o distanciamento social impactam de maneiras distintas, sendo mais intensas nos estudantes de baixa renda, portanto é preciso repensar e adaptar as políticas educacionais para garantir o acesso universal à educação, mesmo em tempos difíceis.

Pensando nisso, este capítulo foca no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Goiás, a partir do olhar das/os estudantes para refletir sobre as políticas de implementação ERE. Ao debruçarmo-nos sobre esta temática, é preciso entender sobre cultura digital e cidadania digital, e como essas políticas afetam a inclusão social. Então, este estudo está embasado nas narrativas dos próprios estudantes, que não só evidenciam suas vivências no ensino remoto, mas também são os principais atores para a identificação de estratégias que visam assegurar uma educação mais equitativa e de qualidade.

A partir deste olhar, é possível perceber que esse período foi marcado não só por problemas e desafios, mas pelo alerta a necessidade de buscar desenvolver estratégias que atendam melhor a diversidade do contexto social ao qual estes estudantes são inseridos, propiciando um acesso mais equânime e inclusivo à educação. Então, este capítulo visa refletir sobre as políticas educacionais nessa época de COVID-19, valorizando a conectividade e a cultura digital para criar uma educação mais acessível e libertadora, tal qual proposta por Paulo Freire.

2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM GOIÁS

Em Goiás, as exigências para uma escola conectada atropelam a implantação de políticas de educação para a sociedade digital durante a pandemia de COVID-19. O Governador do Estado, Ronaldo Caiado¹⁹, em conjunto com outros governadores, foi na contramão das orientações do governo federal e se alinhou à OMS. A possibilidade se deu a partir de uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), em que o relator, Alexandre de Moraes, publicou a decisão de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental- ADPF 672/DF²⁰ em que:

A partir da decisão da ADPF n. 672, estados e municípios obtiveram a garantia de continuar a enfrentar a pandemia sem temor de represálias por parte do governo federal, que frequentemente se posicionava em oposição à própria lei que havia promulgado semanas antes, assegurando o distanciamento social, quarentena e isolamento como medidas para o enfrentamento da crise sanitária. (COSTA, 2023, p.68)

Assim, em 13 de março de 2020, houve a publicação do Decreto n. 9.633, que, em suma, colocava Goiás em estado de emergência na saúde pública, suspendendo atividades como: feiras, eventos públicos, visitação em presídios e em hospitais, atividades comerciais e de circulação de mercadoria que não fossem consideradas essenciais à manutenção da vida, abertura de shoppings, bares, academias, cultos religiosos e afins (Goiás, 2020b).

Como resultado, durante o período pandêmico, Goiás concebe o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP)²¹, que foi uma medida adotada durante a pandemia da COVID-19, a qual colocou em prática o ERE, consistindo na transição das atividades escolares presenciais para o sistema remoto, com o objetivo de evitar a disseminação do vírus e proteger a saúde dos estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar (Goiás, 2020a).

Após 4 dias da publicação do decreto, o Governo do Estado determinou também o fechamento das escolas através da Resolução CEE n. 02/2020, em que já é explícito um caráter de nova regulamentação do ensino, moldando, assim, o que seria o REANP (Goiás, 2020c).

No início, as aulas foram suspensas por 15 dias, segundo o Memorando Circular n.: 75/2020²², podendo ser suspensas por mais tempo ou não, a depender do desenvolvimento da

¹⁹ Filiado ao Democratas até o ano de 2022, reeleito governador em 2022, agora pelo partido União Brasil.

²⁰ Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF672liminar>. Acesso em 05 mar. 2024.

²¹ A partir da resolução CEE/CP n. 18 de 2020 (Goiás, 2020a). Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/index.php/noticias/70-resolucao-cee-cp-n-18-de-2020-autoriza-reanp-para-o-ano-letivo-de-2021-durante-medidas-de-isolamento-social>. Acesso em 05 mar. 2024.

²² Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/MEMO-CIRCULAR-75-2020-GAB-SEDUC-SUPENSÃO-DAS-AULAS-COVID-20200006018217.pdf>. Acesso em: 05 mar. 20224.

pandemia COVID-19 (Goiás, 2020d). Optou-se, porém, por mudar para o ERE para evitar maiores prejuízos, pois o retorno efetivo das aulas de forma presencial foi apenas em 02 de agosto de 2021.

[...] o planejamento e a prorrogação das medidas eram revisados a cada duas semanas e, posteriormente, mensalmente. Essa abordagem criou desafios, especialmente em nível municipal e estadual, uma vez que a falta de diretrizes claras para o ensino durante a pandemia levou cada ente a buscar soluções de acordo com suas próprias circunstâncias. (Costa, 2023, p.80)

O REANP entrou como um sistema temporário de aulas e se manteve por um ano e sete meses. Mesmo após o retorno das aulas presenciais, houve um período em que parte dos estudantes estava presencialmente em sala de aula, enquanto outra parte participava de forma remota. A cobrança de pais em relação à vacinação dos filhos e a desconfiança deles fizeram com que muitos não voltassem para a escola de forma imediata.

O REANP envolveu a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs), como a internet, videoconferências, plataformas de ensino online e recursos digitais para viabilizar o ensino remoto. As aulas, atividades e interações ocorreram de forma remota, permitindo aos estudantes continuar seus estudos em suas casas. Dentre seus maiores desafios e questões, estava justamente a garantia de acesso igualitário aos recursos de discentes e docentes ao novo formato de ensino. Dentro do REANP, houve também o uso de alternativas analógicas, como o material impresso, como nos conta os participantes desta pesquisa:

T2E2 - Tinha aluno que não participava das aulas e aí pegava material impresso.

Quantos de vocês desistiram da aula online e resolveram pegar material impresso?

T2E5 - Eu.

T2E3 - Mas o M. é porque morava na roça também.

T2E5 - Mas tinha internet, tinha tudo.

T2E2 - O material impresso era pra quem não tinha contato com a internet, ficava na fazenda.

T2E2 - E, na verdade, é dos mais difíceis. Eu me enchia das aulas.

T2E5 - Eu acho que, na verdade, eles fez isso comigo, por que eu não entrava nas aulas, aí eles foi e falou pra eu pegar material impresso

Conforme o trecho acima, houve a disponibilização de um transporte que levava material didático para a zona rural. O trecho citado deixa perceptível que a dinâmica do REANP também envolve sujeitos e estratégias de aprendizagem que se davam no campo do “offline”. As falas deixam expostas diferentes abordagens adotadas pelos estudantes em relação ao ensino

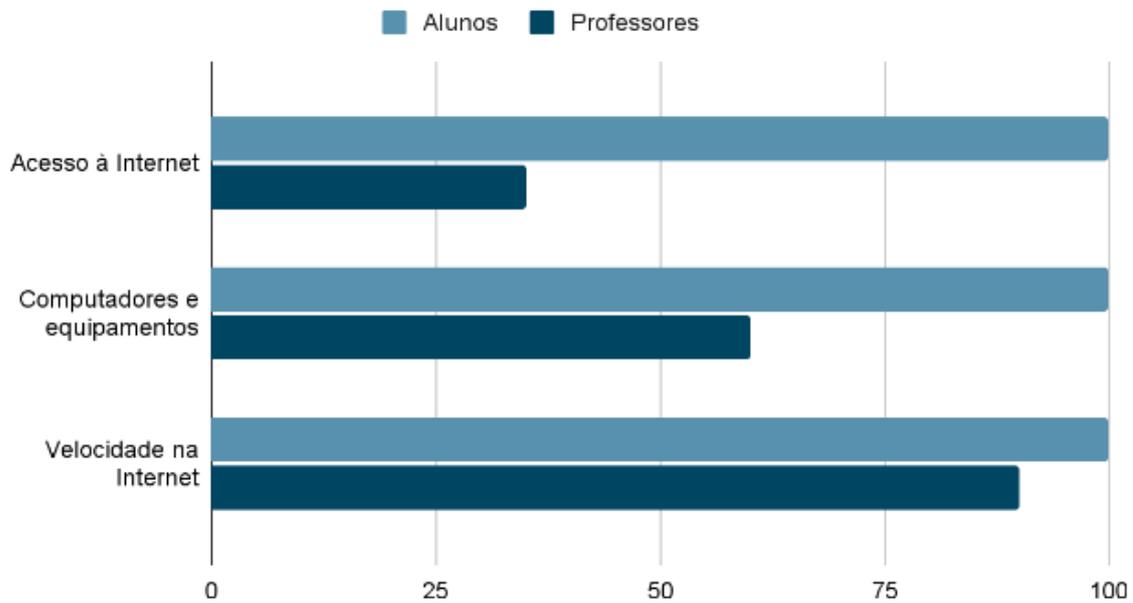
remoto, evidenciando a necessidade de flexibilidade e soluções personalizadas para atender às diversas condições e desafios enfrentados pelos estudantes durante esse período. O diálogo aponta também que, por vezes, mesmo com acesso a internet, havia a preferência por pegar o material impresso, o que indica a diferenciação de acesso e conectividade.

“O computador se tornou hoje um destes dispositivos técnicos pelos quais percebemos o mundo”. A frase de Schlemmer e Lopes (2021, p. 05) se refere à obra de Lévy (2004), e, apesar da janela temporal entre os textos, ambos concordam que as tecnologias digitais são lentes de análise do mundo. E apesar de estarmos de acordo que o digital é imerso no nosso cotidiano, tem-se a perspectiva de que:

[...] há um contingente de pessoas não conectadas no Brasil, ou que, embora conectadas, ainda estejam sem o que é chamado de conectividade significativa, a qual pressupõe certa frequência e autonomia do uso, acesso a dispositivos e velocidade de conexão. (Valente, 2023, p. 30)

Considerando a situação destacada, há um contingente de pessoas não conectadas no Brasil ou que, mesmo estando conectadas, ainda não usufruem da chamada “conectividade significativa”, a qual requer uma certa frequência e autonomia no uso, acesso a dispositivos e velocidade de conexão conforme mencionado por Valente (2023). Essa realidade é corroborada por um estudo realizado pelo Gabinete de Articulação para Enfrentamento da Pandemia na Educação Pública em Goiás (GAEPE), que conduziu uma pesquisa sobre o diagnóstico da conectividade nas redes estadual e municipais de ensino do Estado de Goiás. Segundo esse levantamento, 100% dos estudantes entrevistados, abrangendo diversos municípios goianos, relataram dificuldades de acesso às atividades remotas. Esse cenário ressalta a complexidade e a abrangência do desafio da conectividade no contexto educacional (GAEPE, 2020a; 2020b).

Gráfico 2 - Dificuldades da conectividade de Estudantes e Professores no Estado de Goiás durante a pandemia.

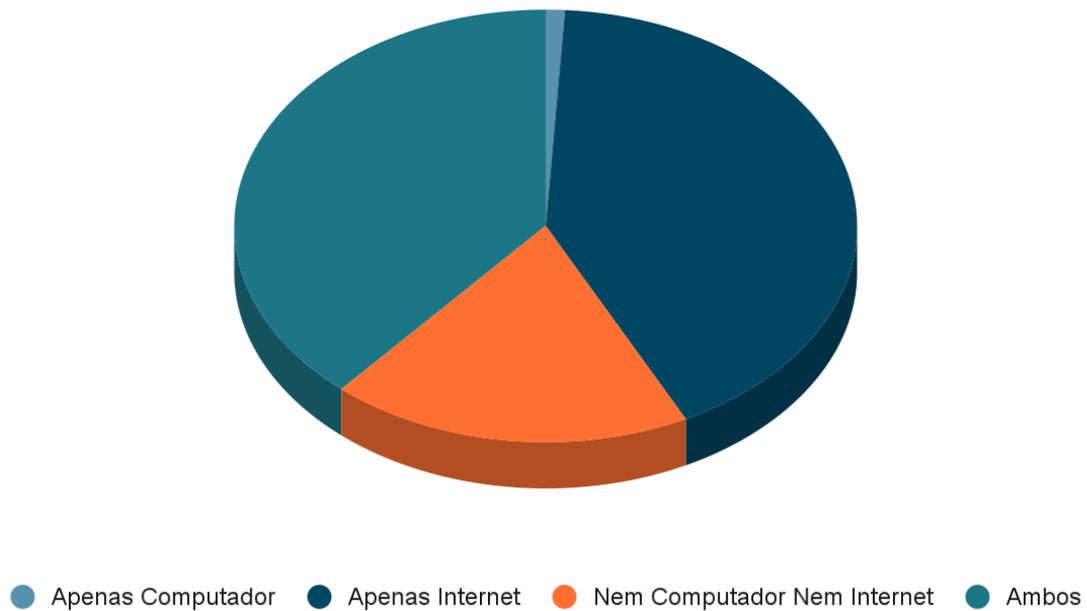


Fonte: GAEPE (2020a).

Ainda segundo a pesquisa, parcela significativa dos professores dos municípios goianos teve dificuldade de acesso e conseqüentemente levantou problemas em relação ao ERE. Segundo Araújo *et al.* (2021, p. 67) “[...] os docentes têm se desdobrado para buscar novas capacitações acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)”. Cabe também avaliar que a ausência de acessibilidade virtual dos estudantes pode prejudicar a obtenção dos conteúdos pedagógicos, gerando lacunas no processo de aprendizado. É crucial assegurar a equidade de acesso para possibilitar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante a transição do estudo presencial para o ensino remoto emergencial (GAEPE, 2020a). Isso destaca a necessidade premente de implementação de medidas, por parte das instâncias governamentais, visando garantir os direitos à educação de crianças e adolescentes.

Compreende-se que, para a participação das aulas remotas, fez-se necessário o uso de instrumentos específicos.

Gráfico 3 - Domicílios, por presença de computador e internet no Estado de Goiás durante a pandemia.



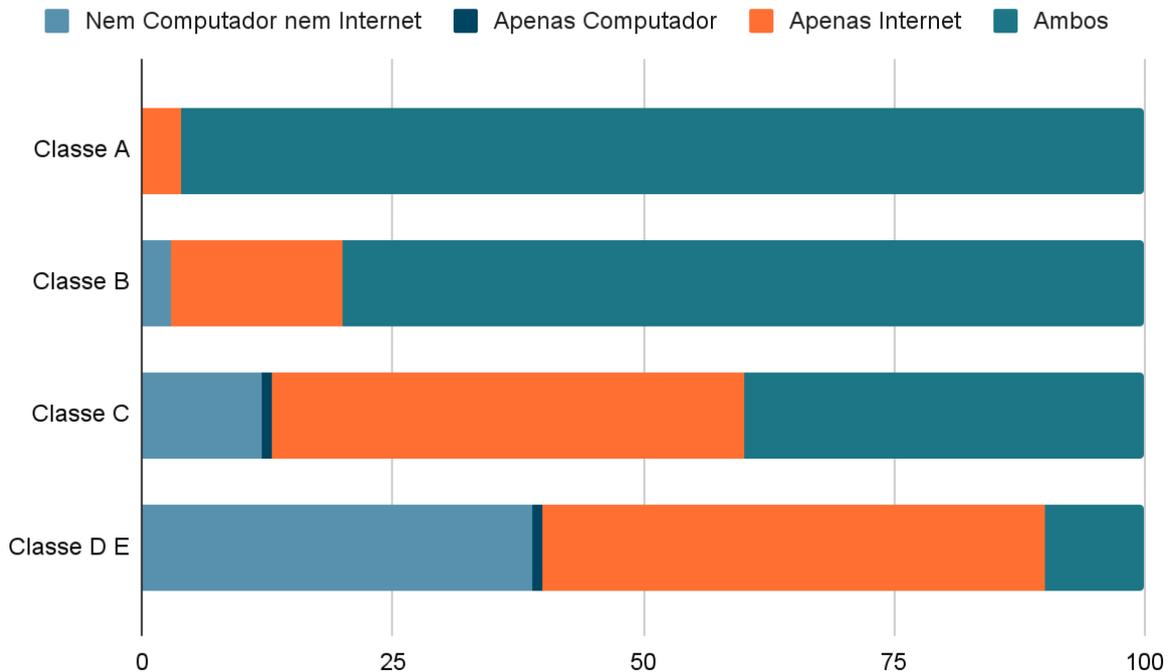
Fonte: elaborado pela autora a partir de CETIC-BR (2020).

Para o acesso às aulas remotas, o domicílio deveria apresentar, ao mesmo tempo, computador e internet, o que ocorreu no caso de em 42% dos estudantes pesquisados da rede pública. Portanto, 58% dos investigados não puderam usufruir adequadamente do ensino remoto. Uma questão que fica mais complexa se analisarmos que dentre as perspectivas de classe social, que são uma maneira de estratificação social que organiza a sociedade com base em critérios socioeconômicos, como a renda, o acesso à educação, a ocupação profissional e o estilo de vida. No contexto brasileiro, as classes sociais são frequentemente representadas pelas categorias A, B, C, D e E²³, sendo uma forma de compreender as diferentes realidades

²³ Classe A: Representa a camada mais abastada da sociedade em termos de poder de compra. Geralmente inclui empresários, altos executivos, profissionais liberais e pessoas com renda elevada. Essa classe tem acesso a produtos e serviços de alta qualidade, além de desfrutar de uma melhor qualidade de vida. Classe B: Também possui um padrão de vida elevado, embora em um nível um pouco inferior ao da Classe A. Muitos profissionais acadêmicos, empreendedores bem-sucedidos e executivos de nível intermediário fazem parte dessa categoria.

econômicas e sociais dos cidadãos. Seguindo estes critérios temos que:

Gráfico 4 - Domicílios, por presença de computador e internet, quanto a Classe no Estado de Goiás durante a pandemia.



Fonte: elaborado pela autora a partir de CETIC-BR (2020).

Fica posto que, quando o sistema educacional negligencia as disparidades entre estudantes provenientes de diferentes classes sociais. Como visto acima, há uma distância se compararmos as classes sociais, visto que os estudantes oriundos da classe A possuem, em sua maioria, tanto internet quanto computador, enquanto apenas 10% dos estudantes de classe C e D possuem esses recursos.

Classe C: Representa a classe média da sociedade, englobando uma parcela significativa da população brasileira. Inclui trabalhadores assalariados, pequenos empresários, profissionais de nível técnico e outros que mantêm um padrão de vida considerado intermediário em termos de poder de compra.

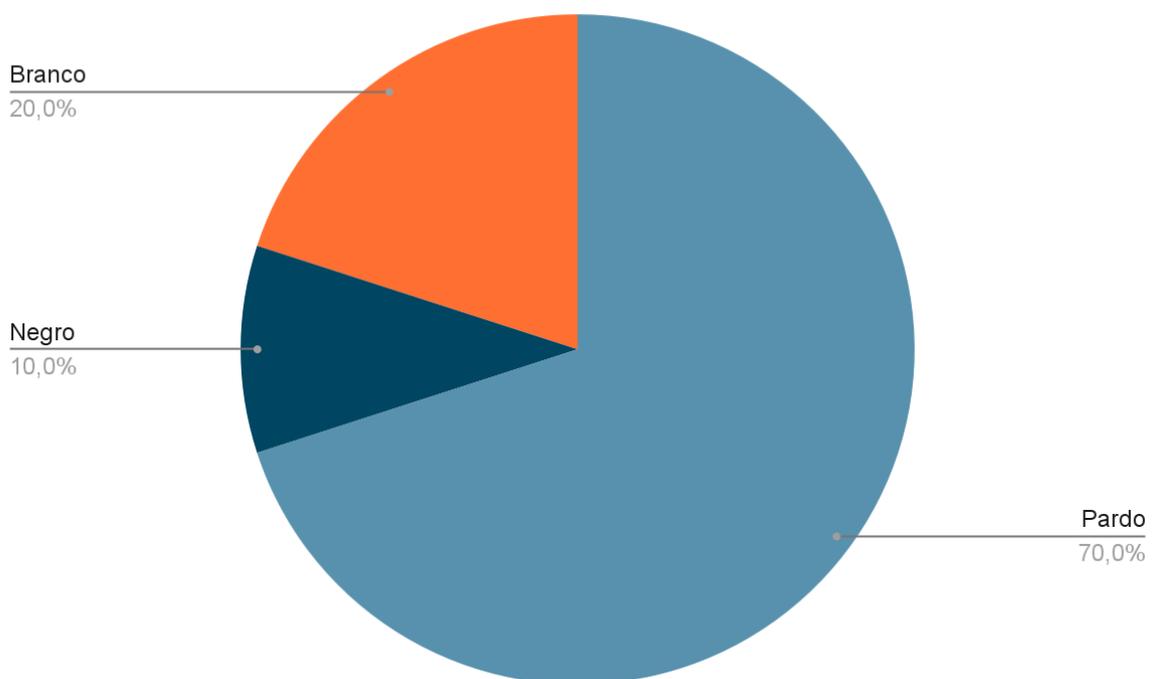
Classe D: É composta principalmente por trabalhadores assalariados de baixa renda, frequentemente enfrentando condições socioeconômicas mais desafiadoras. Pode incluir também pequenos comerciantes e prestadores de serviços.

Classe E: Refere-se à camada mais desfavorecida da sociedade em termos de renda. Geralmente compreende trabalhadores informais, desempregados e aqueles que vivem em condições socioeconômicas mais precárias, enfrentando dificuldades de acesso a serviços básicos (ABEP, 2022).

Este cenário ilustra uma realidade preocupante. A discrepância acaba beneficiando os que já desfrutam de circunstâncias familiares favoráveis, ao mesmo tempo em que coloca em desvantagem aqueles que enfrentam condições desfavoráveis, evidenciando a necessidade de políticas públicas que busquem equidade no processo educacional. Portanto, “nesse processo, a diferenciação entre os que têm e os que não têm internet acrescenta uma nova forma de desigualdade e exclusão social às já existentes, a ‘exclusão digital’” (Freire, 2004, p. 189)

Na perspectiva dos estudantes, as condições excludentes são potencializadas, prejudicando o processo de aprendizagem: A Subcomissão de Acompanhamento da Pandemia na Comissão de Educação (CE) indica que, durante a pandemia, as diferenças por sexo e cor/raça presentes na educação, tanto nas perspectivas dos estudantes como na de docentes, são mantidas e as desigualdades podem ser ampliadas (Senado Federal, 2022). O acesso à escola para meninos e meninas, brancos e negros, é marcado por desigualdades de condições de frequência e qualidade da educação ofertada. São os negros e as meninas que tendem a enfrentar maiores barreiras para acompanhar as atividades remotas, seja pelo não acesso às tecnologias, seja pelas demandas domésticas ou pela necessidade de trabalhar pelo sustento, na maioria das vezes em condições precárias e na informalidade (Rede Conhecimento Social, 2020, p. 29).

Gráfico 5 - Perfil Racial das turmas trabalhadas: distribuição demográfica e diversidade étnica



Fonte: Dados da pesquisa.

A autodeclaração dos participantes do grupo focal revela uma predominância significativa de autodeclaração como pardos, sendo que, quando somados aos autodeclarados pretos, compõem 80% da representação étnica na turma. Esse dado destaca a importância da diversidade racial no contexto do grupo, ressaltando a presença expressiva de indivíduos que se identificam com afiliações étnicas relacionadas às categorias pardos e pretos

Assim, ao analisar cuidadosamente a experiência educacional em Goiás durante a pandemia da COVID-19, fica evidente a complexidade das questões enfrentadas no âmbito educacional, desde a transição para o ensino remoto emergencial até as desigualdades no acesso às tecnologias. A extensão do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) por um longo período destaca não apenas a perseverança dos educadores e estudantes, mas também a urgência de repensar estratégias para garantir a continuidade efetiva do processo educacional diante dos desafios enfrentados. Sendo, então, fundamental que as políticas públicas estejam alinhadas com a promoção da igualdade, enfrentando as diferenças socioeconômicas, o acesso à tecnologia digital e as desigualdades raciais e de gênero. A inclusão digital e a capacitação dos professores em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) surgem como elementos essenciais para lidar com os desafios educacionais, ao passo que o reconhecimento das diversas realidades e a implementação de estratégias personalizadas foram vitais para assegurar que nenhum estudante seja abandonado.

2.2 UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência é roubar o pouco bom que vivi.

(AmarELO. Compositores: Antonio Carlos Belchior, Leandro Roque de Oliveira, Felipe Adorno Vassao, Eduardo Dos Santos Balbino)

A epígrafe acima traz um trecho interpretado por Emicida que descreve a minha perspectiva de acolher a voz do outro, de modo que ser a porta voz foi uma escolha para permitir que essas vozes ecoem. A chegada à escola foi agendada com a diretora, inicialmente houve uma conversa com alguns membros da equipe escolar. Neste momento, foi possível ouvir como se deu o contexto referente ao ERE na percepção da equipe, que apesar de não serem participantes da pesquisa, trazem consigo seus relatos e suas vivências sobre o período da pesquisa. Foi uma forma de caracterização do contexto em que a pesquisa se realizou.

A priori, com a chegada do vírus transmissor da COVID-19, houve um combinado com os estudantes em que lhes foi perguntado o que seria mais viável para contato, pensando

no distanciamento. Entre as opções estavam: e-mail, material impresso ou *WhatsApp*. Aparentemente, havia, na escola, neste período, uma professora de língua portuguesa que já trabalhava com *Google for Education* em suas turmas. A escolha momentânea foi o contato através de e-mails.

Portanto, foi criado um e-mail de acesso coletivo à turma. Porém, havia conflitos durante o uso da ferramenta, visto que não foi de fácil manejo e organização, houve profunda dificuldade em usar o recurso. Boa parte dos estudantes não sabia fazer a devolutiva do material por e-mail, ou mesmo enviar um novo e-mail.

Outra opção foi a de fazer uso da ferramenta *WhatsApp*, conforme o relato dos estudantes:

E pra enviar o material era tranquilo?

T2E1 - Mandava pelo WhatsApp

Quais foram os recursos ou ferramentas online mais úteis para facilitar?

T5E1 - WhatsApp

Desta forma, os professores optaram por cada um utilizar grupos de suas disciplinas, tal como nos relata o estudante T1E3: “*Na primeira semana tava sendo um peteco de gente tentando entrar que não tava dando conta, aí eles tentava explicar pelo grupo até que a gente foi pegando o jeito*”, pois, assim, o material já estaria com os estudantes. Como relata um estudante com a sua experiência, em que nas aulas de educação física havia a atividade de uma prática de movimento com o corpo que precisava ser gravada e enviada ao professor (via *WhatsApp*).

T2E2 - Ain eu lembro dos vídeos de educação física

T2E3 - Não, o professor fazia a gente fazer vídeo fazendo abdominal, pole chinelo, amassar bolinha de papel, saco de lixo

T2E2 - Achei algo divertido no meio disso tudo

T2E1 - Até que foi bão, no meio disso tudo

T2E1 - Tomara que ele tenha apagado, do fundo do coração

Porém, foi percebida uma limitação dos aparelhos utilizados tanto dos professores quanto dos estudantes, que passaram a não responder como o previsto, considerando a demanda de cada estudante com várias disciplinas e na dos professores.

Com o tempo, houve adaptação e compreensão da necessidade de melhorar a questão da conectividade para com os estudantes e colegas, então começaram a usar o *Zoom* e o *Google Meet*. É imprescindível lembrar que essas opções foram dadas àqueles que tinham acesso à internet. Os estudantes que por algum motivo não possuíam acesso à internet, seja por

localização geográfica, seja por falta de instrumentos de acesso ou outros motivos. Para eles, havia uma van escolar que transportava o material impresso uma vez por semana, como descreve T2E2: “*Tinha aluno que não participava das aulas e aí pegava material impresso*”.

A escola foi contemplada com um laboratório móvel, que contém 36 computadores. A estrutura chegou em 2021 e começou a ser usada em 2022. Os *chromebook*²⁴ foram entregues à turma do 3º ano do ensino médio, visando o ENEM, com o intuito de ser repassado para a próxima turma do 3º ano nos próximos anos. Enquanto isso, os demais ficam sob sistema de uso assistido em sala de aula mediados por um rodízio e empréstimo na escola. A coordenação se organizou para que fossem feitos dois e-mails para cada estudante, um deles o institucional e outro o educacional. Durante esta pesquisa, os estudantes apresentaram dificuldades com uso de ambos os e-mails, dificuldades como não lembrar a senha, não saber qual era o e-mail, não ter conhecimento de como entrar nele. Alguns disseram não possuir e-mail, mas a coordenação trouxe tanto a lista com os e-mails de cada um como também a senha deles. Houve também a dificuldade com o uso técnico do *chromebook*.

Fica evidente, com o exemplo acima, que a implementação dessa tecnologia não está isenta de desafios, pois existe a notória dificuldade de manusear os instrumentos de acesso. Isso destaca a importância não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também da necessidade de garantir que os estudantes possuam as habilidades necessárias para aproveitar plenamente essas ferramentas, evidenciando um aspecto crucial da inclusão digital. Fica posto que:

Todos que compartilhem do regime oral são capazes de fazer parte dessa rede sociocultural, e socializar-se à medida que participavam ativamente dessa ecologia. Historicamente a inclusão do sujeito nesse regime tem acontecido espontaneamente, sem um processo institucional formal. No entanto, não é possível pensar esse processo de inclusão espontânea como um processo simples, pois essa ecologia cognitiva de regime oral não se estrutura de forma homogênea (Lopes; Schlemmer, 2012, p. 162)

Para Lopes e Schlemmer, o regime oral se trata de um contexto mais amplo, visto que a inclusão sociocultural, historicamente, ocorreu de maneira espontânea e não homogênea. No entanto, ao pensar isso durante a introdução do chamado “laboratório móvel” e dos computadores do 3º ano, temos de cogitar uma dualidade. Enquanto existe o reconhecimento da capacidade de todos participarem dessa dinâmica sociocultural, as dificuldades observadas

²⁴ A escolha pelo uso do termo se deu após o contato direto com a escola, pois a comunidade escolar se refere assim, para que tenha uma melhor compreensão do texto e optamos por usar a mesma linguagem.

durante a pesquisa indicam uma forma de exclusão digital. Assim, é crucial considerar não apenas o acesso aos recursos tecnológicos, mas também o aprendizado de uso destes recursos.

T1E2 - Nossa, quando eu não estava conseguindo desligar o microfone, minha mãe gritando pela casa, e eu cantando e eu passando... Aí eu falava para o professor, desliga, desliga, eu não sabia desligar. Nossa.

O estudante T1E2 descreve bem esta questão por não saber usar a ferramenta acaba por relatar um fato em que se sentiu constrangimento, enquanto havia a cobrança da professora em que fosse desligado o microfone, o estudante diz não saber desligar. Mostrando que não estava preparado para o uso das ferramentas digitais. É preciso se deparar com a “necessidade de transformação da escola, questionar as políticas e as lógicas neoliberais e repensar uma educação que tenha como centro a dignidade humana, a luta pela efetivação de direitos, democracia e a justiça social” (Sacavino; Candau, 2020, p. 124).

Refletir sobre o assunto encaminha o pensamento para tentar compreender o quanto é fundamental abordar a necessidade de repensar o papel da escola e questionar as políticas neoliberais que muitas vezes perpetuam desigualdades educacionais. Como destacado por Sacavino e Candau (2020), a educação deve ser centrada na dignidade humana, na promoção dos direitos, na democracia e na justiça social. Estes fatores implicam em criar um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo, onde todos os estudantes tenham acesso não apenas aos recursos tecnológicos, mas também às oportunidades de desenvolver habilidades digitais essenciais para participar plenamente da sociedade digital.

Diante dos desafios já colocados, houve, durante a pesquisa, a reflexão sobre uma necessidade de se transformar a educação, de forma que se adotem medidas mais concretas para que haja a garantia de que os estudantes tenham capacidade de conectividade, e que nenhum estudante seja abandonado na era digital. No nosso primeiro encontro na escola, houve com os estudantes uma apresentação e colocação de um questionário do *Google forms*, como já citado, dentro deste questionário os estudantes foram provocados a pensar sobre o período de aulas remotas emergenciais em uma palavra, as respostas foram transformadas na nuvem de palavras que segue abaixo:

Figura 1 – Reflexões dos Estudantes sobre o Período de Ensino durante a Pandemia de COVID-19



Fonte: Dados da pesquisa.

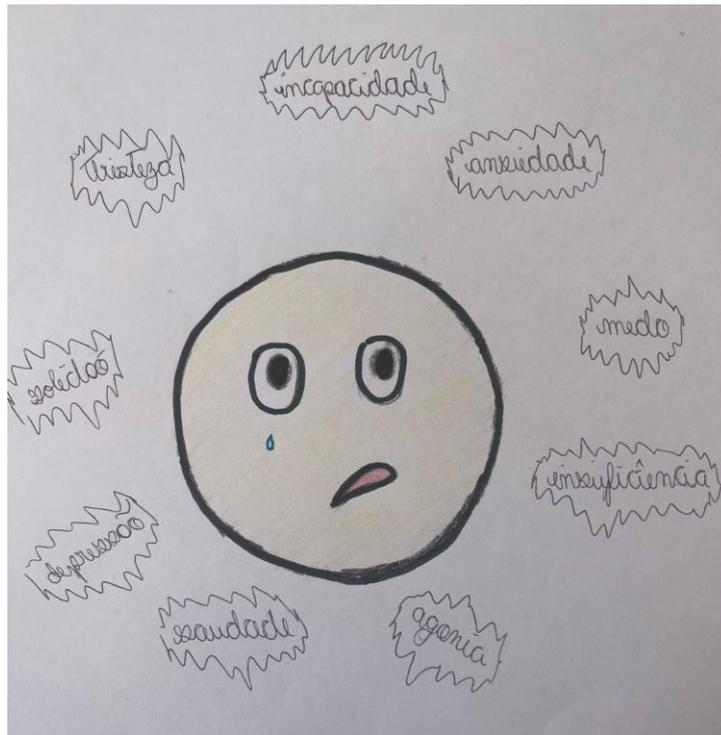
O aspecto negativo da nuvem de palavras é visível, os termos mais evidentes são relacionados a “ruim”, “difícil”, “isolada” e “sofrido”. Estes termos expressam que o momento vivido enfrentou muitos desafios. A palavra em maior evidência é “ruim”, que externa o sentimento da maior parte dos participantes. Associados ao termo “ruim”, os termos “sofrido”, “péssimo” e “tenso” colocam a questão como estressante.

Além disso, a presença de termos como “tenso”, “desorganizado”, “cansativo” e “prejuízo” indica uma sensação de estresse, falta de estrutura, cansaço e impacto negativo no aprendizado. Esses termos adicionais ampliam a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante o ensino remoto durante a pandemia.

Embora haja menção de termos como “bom”, eles aparecem em uma frequência muito menor, sugerindo que as experiências positivas foram menos comuns ou menos enfatizadas pelos estudantes em comparação com os desafios e dificuldades enfrentados. Isso reflete uma predominância de sentimentos negativos e desafios associados ao período de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. A nuvem reflete efetivamente uma das questões abordadas durante a atividade em grupo, que indagava sobre a experiência de aprendizado durante a pandemia.

Outros aspectos da pesquisa deixaram claro também estes sentimentos. Como o desenho abaixo:

Figura 2 - Sentimentos no ERE



Fonte: Dados da pesquisa.

O desenho acima expressa, em concordância com a nuvem de palavras, sentimentos gerados partindo do momento vivido. Termos aqui que chamam a atenção são os de “agonia”, “insuficiência”, “incapacidade”. Estes termos trazem o questionamento do indivíduo quanto a sua capacidade, principalmente voltados para a evasão, podendo, assim, serem pontos de fragilidade para a eficiência na vida escolar.

Termos que se relacionam a depressão, como “tristeza”, “solidão” e “ansiedade” alertam sobre os impactos destas experiências na vida do participante. E por fim, o termo “saudades”, que aqui pode relacionar-se ao termo “solidão”, lembra as perdas de entes queridos durante o curso da pandemia.

T2E1 - Horrível

T2E2 - Péssimo

Que mais?

T2E2 - Ruim. Muito. Muito mesmo.

T4E1 - Ruim.

T4E2 - A minha zero.

T4E3 - Também, muitas dificuldades.

Em concordância com a nuvem de palavras e com o desenho expresso acima, temos o diálogo que diz que os participantes expressaram sentimentos negativos, como "horrível",

"péssimo", "ruim" e "zero", o que destaca as adversidades vividas durante esse período. Essas respostas são preocupantes por evidenciarem os acontecimentos durante a aprendizagem dos estudantes.

Entre os aspectos analisados da pesquisa, o fator tempo se tornou um ponto de atenção. Muitos estudantes entenderam este como um processo que acabaria rápido, como citado abaixo:

*T5E4 - No início, eu pensei que iam ser só 15 dias, todo mundo, né? E aí, no final das contas, só prorrogou. O tempo prorrogou o tempo, prorrogou o tempo [...]
Eu mesmo pensei que não ia chegar no ponto que chegou, achei que ia ser mais rápido, mas aconteceu muita coisa e foi ruim.*

A análise da expectativa de brevidade do tempo da pandemia se conecta diretamente com as experiências relatadas pelos estudantes, conforme expresso nas respostas fornecidas e na Figura 2. A ideia inicial foi de que a pandemia seria de curta duração, um isolamento rápido, o que gerou um sentimento de alívio, refletido na percepção de que ficar em casa por alguns dias seria uma pausa temporária nas atividades habituais.

T1E4 - Quando a pandemia chegou e eles falou que a gente teria que ir pra casa, eu pensei nossa vai passar poucos meses e a gente ficou praticamente dois anos, foi bem pesado e assustador

No entanto, conforme a pandemia se estendeu além da frustração com as expectativas iniciais, esse sentimento de alívio baseado na ideia de ficar um tempo em casa, deu lugar à angústia. A percepção de que a situação que viria a persistir por mais tempo do que o previsto inicialmente contribuiu para uma sensação de desânimo e dificuldade em lidar com os desafios contínuos do ensino remoto e do distanciamento social, concomitantemente com o medo da morte, à medida que os estudantes enfrentaram a realidade prolongada e imprevisível da situação.

Na nuvem de palavras, uma outra coisa nos é revelada: o uso do termo “bom” indica um fator um tanto desigual, se a situação é ruim, péssima e difícil para maioria das pessoas, aparece o termo “bom” em tamanho pequeno na nuvem. Isso reflete um processo desigual de vivência desta pandemia, já que muitos estudantes não tiveram o mesmo quadro de oportunidades.

Para melhor exemplificar, o relato da estudante T4E4 conta que na pandemia não teve acesso à internet em casa, era moradora de zona rural e não tinha acesso a computador.

T4E4 - Ai, tipo, não até que não foi tão tão ruim, né? Por causa que, tipo, já morar na fazenda é só vocês que mora lá? Mas, tipo, lá tinha vizinhos também, né? Aí tipo, eu fiquei lá com a minha família, tudo normal. Para mim teve muita diferença ruim. Só foi ruim não ter saído, ter ido pra escola, conviver, a rotina parou né.

Na fala da estudante, há uma presença de um alívio por morar na zona rural, um movimento comum que aconteceu no período foi justamente o de “fuga rural” (Benites, 2020), em que pessoas buscaram um sentimento de alívio por ter um espaço mais amplo e menos densamente povoado, por tais espaços provocarem uma sensação de segurança e liberdade em comparação com ambientes urbanos, mais congestionados. T4E4 lembra que, apesar de viver na zona rural, também tinha vizinhos, o que expressa que a presença de uma comunidade próxima pode ter desempenhado um papel importante para abrandar o sentimento de isolamento social e na manutenção de uma sensação de conexão durante a pandemia.

No desenho a seguir, está representada a van responsável por transportar o material impresso de um estudante que mora na zona rural com a sua família.

Figura 3 - Vivências do ERE na zona rural



Fonte: Dados da pesquisa.

Há, no desenho, vários animais que expressam a tranquilidade da zona rural. Chama atenção, inclusive, a presença de uma bola. O desenho traz certa leveza para o período, pensando em segurança quanto à COVID-19. A fala de T4E4 destaca a diversidade de experiências vivenciadas durante a pandemia e como diferentes contextos familiares e sociais podem moldar a percepção individual dos eventos. Isso mostra o quanto os desafios enfrentados podem ser distintos, de modo que podemos ter encontrado aspectos positivos, ou menos negativos, nesta situação específica.

Para exemplificar, será citado também o caso do estudante T2E8. Ele foi comentado pelos colegas por ter desenvolvido, no curso da pandemia, uma profissão.

Como você acredita que essa experiência pode ter afetado sua educação e sua trajetória acadêmica futura?

T2E4 - Acho que todo mundo aqui, né? Todo mundo.

- Sim

- Só o T2E8 vai seguir com o curso, assim...

T2E8 - Não, não tenho muito a ver com isso. Talvez tenha, na verdade, porque durante o tempo que eu estava até no online, eu não estudava na escola, basicamente, mas eu procurei outras coisas pra aprender. Eu aprendi muito sobre programação, trabalhar com site, essas coisas. E aí eu me interessei por trabalhar em vez de fazer faculdade, porque é o que é tempo, sabe? E aí eu me desinteressei um pouco nessa parte formal da educação.

O que é contado pelo estudante T2E8 é que, durante o período de ensino online, não estava dedicado às atividades escolares tradicionais, mas optou por buscar conhecimento em cursos online de programação e áreas afins. Essa experiência o levou a considerar a possibilidade de partir para o mercado de trabalho em vez de prosseguir com a educação superior. Isso deixa estabelecido que houve, para este estudante, uma mudança na forma de pensar a vida profissional. Cabe compreender que este estudante possuía recursos que o permitiam fazer cursos online. Fez uma escolha e, a partir dela, teve oportunidades.

Ao serem questionados, apenas alguns estudantes afirmaram ter acesso a um computador durante o período do ERE. É interessante notar que o estudante que se destacou por ter conseguido uma profissão era justamente um dos que possuía acesso a um computador.

E todo mundo tinha acesso a computador?

(coro)-Não

T2E8 - Eu tinha

Um dos pontos que podem ser trabalhados no termo “bom”, apresentado na nuvem de palavras, parte de diálogos como este, que responde à seguinte pergunta: “Como você descreveria sua experiência de aprendizado durante a pandemia?”

A resposta do estudante T3E2 é a seguinte:

T3E2 - Eu achei bom

T3E2 - Não assim, bom por um motivo, né? Pela pandemia e tal. Mas, assim, não parou, né? A gente não parou. Deu continuidade com o estudo.

O estudante T3E2 deixa posto que o termo “bom” foi usado em concordância com a continuação do ensino, pelo medo das aulas pararem e não haver a continuidade com o estudo.

Os sentimentos expressos na Figura 2 e na nuvem de palavras refletem o cansaço, isolamento e sofrimento vividos no período. Isso nos mostra a base das narrativas dos estudantes. Trazendo novamente a epígrafe deste subtópico, “permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”, escutar os estudantes sobre as dificuldades em relação ao ERE foi fundamental para compreender a parte que cabe a esta transcritora de tais vozes todo o processo vivido.

Entendendo que a conexão entre a expectativa inicial de brevidade da pandemia e os termos predominantes na nuvem de palavras, pode-se destacar a importância de considerar o impacto psicológico e emocional da duração prolongada de eventos disruptivos como a pandemia de COVID-19 sobre os estudantes e suas experiências de aprendizado. Conforme Salgado *et al.*, (2022, p. 16):

A pandemia de COVID-19 teve um efeito desastroso na vida econômica do brasileiro e contribuiu para aumentar ainda mais a situação de vulnerabilidade de parte da população. Dentre os principais efeitos, destacam-se aqueles relacionados às demandas imediatas de sobrevivência, severamente ameaçada pelo crescimento do desemprego, do trabalho precarizado, com piora significativa da renda média das famílias, além do retorno da inflação, que afeta principalmente os trabalhadores de mais baixa renda.

Na perspectiva dos estudantes, as condições excludentes são agravadas, prejudicando o processo de aprendizagem. O levantamento bibliográfico para a execução desta pesquisa indica que, durante a pandemia de COVID-19, diferenças relacionadas ao sexo e à cor estiveram presentes na educação, tanto do ponto de vista dos estudantes quanto dos docentes. Essas desigualdades persistem, e, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2020), que concorda com Scavino e Candau (2020), essas desigualdades foram ampliadas no processo pandêmico.

No contexto escolar, essas desigualdades ainda são um marco para questões relacionadas a gênero e cor, por estes grupos estarem sujeitos a disparidades nas oportunidades

de participação e na qualidade do ensino oferecido. Segundo Bento (2022), negros e mulheres são os grupos que tendem a enfrentar os desafios mais significativos ao tentar acompanhar as atividades educacionais partindo do uso de tecnologias. Essa situação ocorre devido à falta de acesso à tecnologia, às responsabilidades domésticas e à necessidade de trabalhar para se sustentar, muitas vezes em condições precárias e na informalidade.

A análise das respostas dos estudantes também destaca as disparidades existentes na educação, especialmente em relação ao acesso à tecnologia e às oportunidades de aprendizado. Grupos marginalizados, como mulheres e pessoas negras, enfrentam desafios adicionais devido a responsabilidades domésticas, trabalho precário e falta de acesso a recursos tecnológicos. Essas desigualdades ampliaram-se durante a pandemia, exacerbando ainda mais as disparidades educacionais.

Por fim, a experiência escolar durante a pandemia de COVID-19 revelou não apenas as deficiências estruturais do sistema educacional, mas também destacou a necessidade urgente de abordar as desigualdades existentes na sociedade. A pandemia serviu como um catalisador para mudanças significativas na educação, enfatizando a importância de garantir o acesso equitativo à educação e o desenvolvimento de habilidades digitais para todos os estudantes.

A natureza conceitual da cultura parte da premissa da compreensão do ser humano no seu lado instintivo e animal. Assim, autores como Clifford Geertz (1989) levantam a diferenciação do aprender instintivo, que parte do ser biológico e do ensinamento transmitido de geração em geração a partir de signos e linguagens.

Segundo Ubiratan D'Ambrósio (2008), existem valores que são passados em duas modalidades: 1) as tradições, que partem dos aprendizados de gerações anteriores; 2) os novos valores, que são os éticos passados para a humanidade, em um processo evolutivo de conhecimento. A educação integra os valores presentes no passado e no futuro, porém o desenvolvimento do conhecimento através de um processo filosófico autônomo é descartado a fim de uma profissionalização técnica, vazia de criticidade e de possibilidades de superação do sistema produtivo. Segundo Geertz, “a enorme e ampla variedade de diferenças entre homens, em crenças e valores, em costumes e instituições, tanto no tempo como de lugar para lugar, é essencialmente sem significado ao definir sua natureza” (Geertz, 1989, p. 26).

Essa contextualização possibilita uma reflexão sobre a construção do homem²⁵ e da compreensão da fragmentação do conhecimento. Pensando na relação sujeito/objeto, o homem é protagonista no seu entendimento de formador tanto de um novo sujeito como também de um

²⁵ A utilização do termo "homem" neste sentido visa abordar aspectos universais da experiência humana, independentemente do gênero.

objeto que precisa de uma forma organizacional e metodológica de análise, desenvolvida a partir do “pensamento tornado objeto” (Ternes, 2017, p. 152).

Quanto ao estudo do homem, é necessário pensar na quebra de visão de natureza dominante que parte do período iluminista: “o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável dele” (Geertz, 1989, p. 26). Portanto, considerar tal fato é o que determina como relevante o conceito de cultura por tornar inexequível diferenciar, no homem, o que é natural, universal, convencional, local e/ou variável. Rompendo, então, com a estratificação dos níveis certos de cultura, ou com a não aceitação de fatores de um *consensus gentium*²⁶ (consenso de toda humanidade), na qual há um senso coletivo de existência que determina relações entre certo e errado de toda a humanidade, esse mesmo conceito é desconstruído quando se quebra a questão dos níveis sociais.

O ser humano é capaz de modificar a natureza através de seus hábitos, “[...] a cultura é parte do ambiente feita pelo homem”. (Santaella, 2003, p. 31) Porém, ainda assim, o conceito de cultura é exaustivamente indeterminado. Cabe aqui recorrer a Santaella para compreender que a cultura é a parcela do ambiente que é organizada pelo homem em todo seu processo, o homem nasce e sua existência começa a alterar o seu meio e conseqüentemente o seu ambiente. Tais ambientes divididos entre habitat natural e habitat social se misturam em contextos específicos: “Não existe natureza humana independente da cultura”. (Geertz, 1989, p. 35) Sendo assim, a cultura se faz partindo de um processo dinâmico, transmitida a partir da troca geracional, sendo expressa em forma de símbolos, rituais e práticas cotidianas. Porém, quando acontece a pandemia de COVID-19, muda-se todo o ambiente social para a sua coexistência no universo digital.

A cultura, que já passava por um rearranjo natural, acelera-se rumo a uma forma digital. A cultura digital se desenvolve bem antes do processo pandêmico, o que aponta uma mecânica que já vinha acontecendo. Porém, compreende-se que o uso do digital no período pandêmico foi um catalisador para o desenvolvimento da cultura digital como um todo.

A cultura digital refere-se às práticas, valores, atitudes e comportamentos que surgem e se desenvolvem no contexto da sociedade digital em um processo dinâmico coletivamente construído e enriquecido pela troca de informações através das tecnologias (Lopes, Schlemmer,

²⁶ O termo "*consensus gentium*" é uma expressão em latim que se traduz como "consentimento universal". Refere-se a um conceito que remonta à antiguidade e que tem sido usado para descrever a ideia de um consenso ou acordo universal entre as pessoas em relação a uma crença, princípio, valor ou proposição. O termo sugere que, quando há um amplo acordo entre diferentes culturas e sociedades em relação a uma ideia ou princípio, essa ideia pode ser considerada como verdadeira ou universalmente aceitável.

2012). Esse processo forma uma tríade: tecnologias, sociedade e cultura (Lévy, 1999).

Apesar de toda preocupação com a perspectiva de desenvolvimento da tecnologia em que se aparenta a substituição do homem por máquinas, é fundamental reconhecer que os homens são os geradores das máquinas, que mudam a sua natureza e concomitantemente a sua cultura. Segundo Lévy (1999, p. 22), “a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sociotécnicos globais”. Portanto, as atividades humanas são as interações sociais entre indivíduos, mas também entre elementos artificiais. Assim, as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura (Lévy, 1999) que determinam como a cultura é transformada pela interação digital.

Portanto, trabalhar no contexto da pandemia de COVID-19, conforme abordado por Boaventura de Sousa Santos (2020) e Sacavino e Candau (2020), envolve considerar uma série de transformações e desafios que impactam diversas esferas da sociedade. Sousa Santos destaca a necessidade de repensar o modelo econômico e social dominante, evidenciando as desigualdades e fragilidades estruturais expostas pela crise sanitária. O autor argumenta que a pandemia de COVID-19 revelou a urgência de repensar e reorganizar as políticas públicas, visando a construção de um sistema mais solidário e sustentável. Por sua vez, Sacavino e Candau destacam o impacto na educação, enfatizando a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e a forma como a aprendizagem ocorre. Eles ressaltam a importância de uma educação inclusiva, com enfoque nos direitos humanos e na valorização das múltiplas formas de conhecimento.

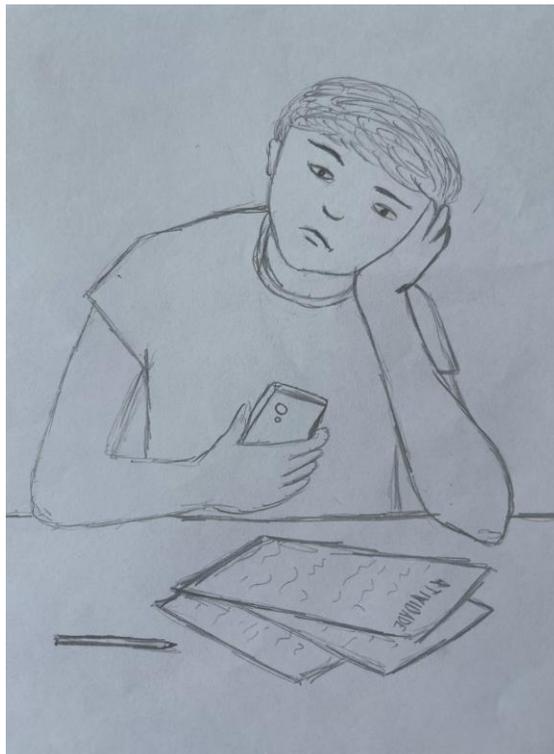
Devido à pandemia de COVID-19, segundo Schlemmer e Moreira, toda essa realidade hiperconectada, que surge da ecologia de rede – compreendida como as relações entre indivíduos, biodiversidade, tecnologia, informação e território – tornou-se mais evidente, assim como as desigualdades entre aqueles que têm acesso e aqueles que são negligenciados nesse aspecto.

No campo da educação, no que se refere ao acesso, a situação parece ser ainda mais grave, na medida em que essa desigualdade resultou na paralisação dos processos de ensino e de aprendizagem, em muitos países economicamente desfavorecidos ou ainda, acabou criando realidades distintas, entre os que possuem acesso e, portanto, deram continuidade ao seu processo educacional e, aqueles com dificuldade de acesso e, portanto, que se foram posicionando na periferia do processo numa zona de exclusão, com consequências imprevisíveis e, em muitas situações, sem possível retorno. (Schlemmer; Moreira 2020, p. 104)

A desigualdade de acesso às tecnologias digitais durante o período de ensino remoto estrutura uma consequência alarmante: a ampliação da ideia de exclusão educacional. Esse fenômeno é evidenciado pela emergência de novas modalidades de exclusão, nas quais grupos específicos se veem prejudicados de maneira acentuada. Um exemplo é o relato do estudante T1E5, que diz ter tido acesso ao computador, porém este não estava em um sistema de funcionamento ideal, o que fez com o que o estudante em questão fizesse um rearranjo entre outros acessórios para que funcionasse o microfone, podendo, assim, participar das aulas remotas.

A escassez de dispositivos eletrônicos, gerada tanto pela ausência dos aparelhos como por desvio dos que estragam, amplifica as disparidades existentes, promovendo uma nova forma de exclusão. “A democratização do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação deveria ser vista como elemento fundamental nas políticas de inclusão social” (Freire, 2004, p. 190). A necessidade de compartilhar um único aparelho entre vários membros da família se torna uma realidade, dificultando o acesso regular às aulas e materiais educacionais.

Figura 4 - Momentos vinculados ao ERE



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 4 expõe uma mensagem viva de tristeza, estando em acordo também com a nuvem de palavras. Também evidencia a dificuldade que é estar no celular, denunciando que muitos dos alunos não possuíam computadores para executar suas atividades, mostrando também outros transtornos de uso. Sentimentalmente, a imagem carrega estigmas que se comunicam com a Figura 2, de depressão, tristeza e solidão. É válido pontuar que os ambientes de estudos domésticos são distintos dos ambientes de estudos de uma escola.

No país, famílias inteiras compartilham do mesmo aparelho para a realização de suas atividades remotas, o que demonstra que a transição para o ensino e o trabalho remoto tem sido difícil ou impossível para os grupos da base da pirâmide socioeconômica do país. (Silva; Silva, 2021, p. 156)

A falta de dispositivos tanto corretos quanto individuais compromete não apenas a qualidade da aprendizagem, mas também a igualdade de oportunidades, tanto para os estudantes, como também uma dificuldade para seus responsáveis. A tarefa de ensinar também cai nos ombros dos responsáveis. Para Silva e Silva (2021), há uma responsabilização maior na figura feminina que se dedica a tarefa do cuidado.

Então, existe uma diferença entre os ambientes escolares e domésticos, o que gera uma sensação de desigualdade, visto que os estudantes possuem uma oportunidade distinta. Muitas vezes o aparelho a ser utilizado para fazer as atividades é justamente do responsável que acompanha, por vezes mais de uma criança por casa.

*T4E3 – Aqueles que não tinha internet, nem celular, não tinha (aula).
De vocês aqui, todo mundo aqui tinha acesso a computador em casa?*
T4E2 – Não, não foi no telefone.
T4E3 – Não.
T4E4 – Não.
T4E1 – Eu tinha computador.
T4E5 – Não.
E todo mundo tinha internet em casa?
T4E1 – Sim.
T4E2 – Sim.
T4E5 – Eu pegava da minha tia.

A dinâmica das aulas simultâneas, muitas vezes necessárias para atender a diferentes disciplinas, agrava ainda mais o cenário de exclusão. Com um único dispositivo para múltiplos membros da família, a concorrência pelo acesso às aulas online se intensifica, resultando em situações em que alguns estudantes são prejudicados pela sobreposição de horários. Isso contribui para a perpetuação das desigualdades educacionais, reforçando a urgência de abordagens inclusivas que considerem as diversas realidades dos estudantes.

A falta de recursos tecnológicos torna-se fator crucial na promoção da evasão escolar, criando barreiras significativas para a participação efetiva dos estudantes nas atividades educacionais. Como bem nos lembra Santos (2020, p. 5), “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”. É, portanto, em cima de determinados grupos que a quarentena se mantém (Silva; Silva, 2021), fator que acentua o abismo social já existente.

Em meio à pesquisa de campo, foi possível compreender esta dinâmica de forma prática. Trazemos, aqui, um dos diálogos que aparecem que dizem respeito justamente à questão da evasão escolar, pensando nas diferenças sociais que levaram a isso e as desigualdades de acesso.

Como você descreveria sua experiência de aprendizado durante a pandemia?

T3E1 - Eu não estudei.

Você deixou de estar matriculado?

T3E1 - Não, a matrícula continuou.

Você estava matriculado e simplesmente...

T3E1 - Simplesmente trabalhei né.

No trecho acima, fica posto um relato direto sobre a experiência de aprendizado de um dos participantes durante a pandemia, evidenciando um caso de evasão escolar. O estudante confirma que permaneceu matriculado, mas revela que sua presença nos estudos foi interrompida devido ao trabalho. Essa situação destaca uma das complexidades enfrentadas pelos estudantes durante o período pandêmico, associada à necessidade de conciliar responsabilidades de cunho financeiro, muitas vezes voltado ao aspecto de sobrevivência com as atividades educacionais. Ao dizer que simplesmente trabalhou, revela a necessidade percebida naquele instante em que o trabalho se sobrepunha aos estudos. Uma resposta de um dos colegas expõe que este estudante não é uma exceção, ele apenas voltou de um processo que é necessário pesquisar se outros não evadiram.

T5E3 - A minha experiência foi praticamente a dele, mas aí eu parei.

De quê?

T5E3 - De estudar, eu parei por um tempo, depois eu fui e voltei.

Tanto a fala do T5E3, quanto a fala do T3E1 ressaltam a complexidade desse período, em que houve, acima do direito à educação, necessidades outras que levaram a um período de evasão escolar.

Ao mencionar a sua própria experiência de interrupção nos estudos seguida de retomada, o estudante T5E3 levanta uma reflexão pertinente sobre os estudantes que

eventualmente evadiram do sistema educacional. Ao destacar sua pausa nos estudos, ele, implicitamente, questiona sobre aqueles que podem não ter tido a mesma oportunidade de retornar. Essa ponderação ressalta a importância de se compreender as razões por trás da evasão escolar, buscando estratégias que não apenas atraiam os estudantes de volta ao ambiente educacional, mas também abordam as questões subjacentes que podem levar à evasão.

O retorno de alguns estudantes, como no caso mencionado, destaca a necessidade de programas e políticas educacionais mais abrangentes e inclusivas para evitar perdas significativas no acesso à educação. A permanência na matrícula sem a efetiva participação nas atividades educacionais ressalta as múltiplas facetas das desigualdades sociais que influenciam diretamente o acesso e a continuidade da educação durante tempos desafiadores como a pandemia.

Outro aspecto relevante a ser abordado é a efetividade do acesso a dispositivos e à internet. O estudante utiliza esses recursos de maneira produtiva? Possui familiaridade com as ferramentas necessárias para conduzir seus estudos? Demonstra competência em termos de letramento digital?

Para responder tais questões, é preciso que haja um relato de experiência meu quanto pesquisadora. Para o exercício desta pesquisa, foi preenchido um formulário na plataforma do Google. Lá, havia o termo de consentimento, perguntas de resposta curta e perguntas de múltipla escolha. Para acessar o formulário, era necessário fazer o login na plataforma com o e-mail, durante a estadia na sala de aula foi percebido que boa parte dos estudantes não sabia fazer o envio de um e-mail, desconhecendo termos como “@” ou “gmail”, e não compreendendo o *layout* da barra de ferramentas do computador, ou não sabendo usar a barra de acesso para login do e-mail. Após entrar no e-mail, houve dificuldades de localizar as ferramentas de uso de seu e-mail pessoal. Na sala de aula, havia uma professora auxiliar, que ajudou o acesso da turma, juntamente da pesquisadora.

O letramento digital é uma habilidade indispensável na sociedade contemporânea, marcada pela presença cada vez maior da tecnologia em nosso dia a dia. Ele não se restringe apenas à capacidade de usar dispositivos eletrônicos, mas engloba a compreensão crítica e produtiva das informações digitais. O letramento está ligado ao desenvolvimento da capacidade de pensar sobre algo, de forma que “o letramento e o pensamento são inseparáveis” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 313). Nisso, percebe-se que o ser humano desenvolve um poderoso sistema simbólico transmitido pela cultura, e, como foi dito anteriormente, estamos diante de uma cultura digital.

O domínio digital é um conjunto variado de aptidões essenciais para participar

plenamente do mundo digital, abrangendo habilidades que vão desde a navegação online e a avaliação da confiabilidade das fontes até a criação de conteúdo digital. Isso inclui não só a habilidade técnica de operar dispositivos e aplicativos, mas também a capacidade de discernir informações, entender as implicações éticas e sociais da tecnologia, e envolver-se de forma construtiva e segura nas plataformas digitais. No âmbito educacional, o letramento digital se torna vital para habilitar os sujeitos a encarar os obstáculos e aproveitar as chances proporcionadas pelo cenário digital em constante mutação.

As questões apresentadas acima vêm ao encontro dos diálogos coletados, pois eles refletem que a ausência do letramento digital é um fator importante para a exclusão digital (Freire, 2004).

T4E5 - Eu pegava a resposta do Google. Eu abria lá [a prova], sentia tal hora para fazer a prova. Eu ia lá e abria o Google lá. Porque igual eu mesma falei, eu não aprendi nada.

Muita dificuldade, porque, foi um trem que chegou assim. Para mim, ele chegou assim [batendo as mãos]. Dizendo assim, tu vai me aprender e tu vai me aprender. A gente tem um computador que a gente ganhou né, mesmo assim, eu ainda tenho dificuldade ainda. Os meninos me ajudam.

A expressão “não aprendi nada”, pensando que houve apenas um sistema de cópia das atividades, sem que houvesse um efetivo sistema de aprendizagem, oferece um cenário adicional do letramento digital. A busca em sites de resposta não demonstra apenas a falta de aprendizado, mas também a busca por resolver problemas de forma imediata. Essa abordagem sugere uma lacuna na compreensão do conteúdo educacional, destacando a necessidade de estratégias de aprendizagem mais eficazes durante o ensino remoto.

A expressão de "um trem que chegou assim" associada à dificuldade ressalta a súbita transição para o ambiente digital devido ao processo pandêmico e as pressões percebidas durante esse processo. O fato de receber um computador, no retorno às aulas presenciais, não eliminou completamente as barreiras, sugerindo que a simples provisão de dispositivos não garante automaticamente o letramento digital eficaz.

Para garantir a inclusão digital, é fundamental não apenas garantir o acesso físico à infraestrutura e a conexão em rede e computadores, mas também promover a capacitação das pessoas para utilizar esses recursos (Freire, 2004). A dependência dos colegas para auxílio enfatiza a importância do apoio interpessoal no contexto do letramento digital, destacando que o aprendizado digital efetivo muitas vezes é uma experiência colaborativa.

***T1E3** - Na primeira semana tava sendo um peteco de gente tentando entrar que não tava dando conta, aí eles tentava explicar pelo grupo até que a gente foi pegando o jeito.*

***T1E7** - Sinceramente eu aprendi bem rápido.*

***T1E5** - Pra mim demorou, no primeiro dia eu perdi. Entrei não tava conseguindo ligar nem o áudio e nem a câmera, aí eu saí.*

***T1P3** - Primeiro dia eu não tava conseguindo desligar a câmera, ops a câmera não o áudio.*

O participante T1E3 relata que houve certa dificuldade no processo inicial das aulas no ensino remoto emergencial, a dificuldade vivida foi vencida pela prática. Enquanto isso, outros estudantes disseram ter aprendido de forma rápida, o que insinua as diferenças de aprendizagem para cada grupo, visto que houve também o relato de uma das estudantes que:

***T1E2** - Uai, eu tive dificuldade porque eu sou muito ruda com esses trem aí. Então me conta sobre dificuldades.*

***T1E2** - Dificuldades em mexer, assim, porque eu sou, não sou muito de mexer com celular. Sim, com o telefone, essas coisas têm muita dificuldade, então foi difícil para mim, não foi nada fácil.*

A fala de T1E7 destaca uma aprendizagem rápida por parte de alguns participantes, indicando variações nas habilidades individuais de letramento digital. Por outro lado, T1E5 relata uma experiência inicial frustrante, que combina com as falas e entre olhares de outros participantes, perdendo-se no processo e enfrentando dificuldades técnicas, como ligar áudio e câmera. Essa diversidade de respostas sugere que a proficiência em letramento digital varia entre os estudantes.

O relato de T3E2 apresenta uma perspectiva diferente, onde a participante menciona dificuldades devido à falta de familiaridade com dispositivos móveis. A expressão "ruda com esses trem aí" sugere uma falta de intimidade com a tecnologia. Isso destaca que as barreiras no letramento digital podem estar associadas não apenas à falta de acesso, mas também à familiaridade e conforto no uso das tecnologias digitais.

Diante das diferentes experiências dos participantes em relação ao letramento digital durante a transição para o ensino remoto. Inicialmente, há uma referência ao desafio inicial de ingressar nas plataformas online, sugerindo uma curva de aprendizado para compreender o funcionamento dessas ferramentas. No entanto, a narrativa indica que, para uns, houve uma adaptação gradual, onde, com a ajuda do grupo e da prática, os estudantes começaram a familiarizar-se com o ambiente virtual. É sabido, também, que uma parcela do grupo, ainda hoje, apresenta dificuldade com esta questão.

No contexto mais amplo, Schlemmer e Moreira (2020) e Santaella (2023) convergem

na ideia de que a pandemia de COVID-19 trouxe à tona a necessidade de transformações profundas, tanto no âmbito social quanto educacional, com a busca por modelos mais justos, participativos e adaptáveis aos desafios contemporâneos. Acordando que “a pandemia escancarou as enormes desigualdades sociais que ocasionam exclusão ou acesso limitado às tecnologias digitais e à rede evidenciando a necessidade de políticas públicas tanto de acesso, quanto de formação” (Kersch; Schlemmer; Martins, 2021, p. 13). Portanto, como citado na introdução deste trabalho, “a educação tal como conhecíamos antes da pandemia já não existe mais a sala de aula nunca mais será a mesma” (Schlemmer; Menezes; Wildner, 2020, p. 3) o legado da pandemia de COVID-19, conforme apontado por esses estudiosos, é um convite para repensarmos nossas estruturas e práticas, visando a construção de um futuro mais resiliente e equitativo.

A perspectiva da cultura digital abarca um conceito que reconhece a importância da tecnologia e da comunicação digital na formação e transformação da cultura contemporânea, visto que “de fato, as tecnologias digitais têm possibilitado novas formas de manifestação socioculturais de diversas ordens, desde movimentos sociais até entidades públicas e privadas, bem como têm reconfigurado e criado novas formas de organização coletiva” (Lopes; Schlemmer, 2012, p.3). Com isso, essas tecnologias não apenas reconfiguram, mas também introduzem novas dinâmicas de organização coletiva, exercendo impacto em setores diversos, incluindo o educacional. Dessa forma, evidencia-se que as tecnologias digitais não apenas refletem, mas ativamente contribuem para a transformação da maneira como nos organizamos e nos expressamos como sociedade.

O termo “cultura digital” surge com o advento da internet, a sociedade passa a considerar o meio digital como um novo ambiente em que se desenvolvem traços sociais de comunicação, socialização, interação e mais recentemente imersão social, o que envolve uma perspectiva do modo de vida neste contexto, com o uso das redes para novas ações na sociedade (Schlemmer; Martins, 2020, p. 13). A cultura digital é caracterizada por uma série de aspectos-chave.

Primeiramente, destaca-se a interconexão global proporcionada pela internet, que permite a troca de informações e a conexão entre pessoas de diferentes partes do mundo (Lévy, 1999). Essa conexão em rede promove a criação de comunidades virtuais e o compartilhamento de conhecimento em escala global. Outro importante aspecto da cultura digital é a participação ativa dos indivíduos. As tecnologias digitais oferecem oportunidades para que as pessoas se tornem produtoras de conteúdo, criadoras e disseminadoras de informações. Isso implica em uma maior democratização da produção cultural, com um maior número de vozes e perspectivas

sendo ouvidas e representadas.

A ideia de inteligência coletiva proposta por Lévy (1999) enfatiza a capacidade de um grupo em resolver problemas e produzir conhecimento de forma colaborativa, aproveitando a diversidade de conhecimentos e perspectivas. Portanto, para o autor, a cultura digital também é marcada pela colaboração e pelo trabalho coletivo. Plataformas de compartilhamento, como *wikis* e redes sociais, facilitam a colaboração entre indivíduos em projetos comuns.

[...] o processo de hibridização do mundo físico, do mundo biológico e do mundo digital provoca também a emergência de uma realidade educacional hiperconectada, o que potencia a educação OnLIFE. Uma educação ligada, conectada (On) na vida (LIFE), a partir das problematizações do mundo presente, o que instiga a inventividade. (Schlemmer; Martins, 2020, p. 15)

Além disso, a cultura digital valoriza a abertura e o acesso ao conhecimento. A realidade educacional hiperconectada destaca a intensa interconectividade entre os diversos elementos do ambiente educacional. Isso pode incluir a integração de tecnologias digitais, a aplicação de conceitos biológicos e a consideração do contexto físico como partes inseparáveis da experiência educacional. A disponibilidade de informações online e a cultura do compartilhamento encorajam a transparência e o livre acesso ao conhecimento, portanto o “uso de tecnologias digitais em rede, enquanto ferramenta, portanto, configurando uma novidade no campo educacional e não uma inovação” (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 107). Isso permite que as pessoas tenham acesso a uma ampla gama de recursos e oportunidades de aprendizado.

A combinação de narrativas verbais e representações visuais oferece uma compreensão mais completa e rica das experiências desses indivíduos durante a pandemia. Tanto o texto quanto os desenhos (Figura 5) proporcionam uma visão poderosa sobre as dimensões emocionais e psicológicas das vivências diante de uma crise global sem precedentes.

Figura 5 - Uso das redes sociais durante o isolamento social



Fonte: Dados da pesquisa.

O desenho proposto por um participante da pesquisa demonstra uma imersão na cultura digital, a partir das redes sociais. O desenho revela uma conexão intrínseca com o ambiente digital, sugerindo que as redes sociais desempenham um papel significativo na vida e na expressão do participante. Ao analisar os elementos presentes no desenho, pode-se identificar símbolos que remetem diretamente às plataformas de redes sociais. Símbolos das redes sociais Instagram, Twiter (atual X) e Tik Tok, evidenciando a importância desses elementos na cultura digital do participante. O desenho comunica com a fala de outro estudante “*T5E4 - Mesmo sem ter contato direto com as pessoas, [eu] ficava pelas redes sociais o tempo todo*”. Fica posta a rotina de conectividade entre os jovens através das redes sociais. É uma dinâmica que expõe a presença geracional em uma cultura, aqui a digital.

Esta é uma forma interessante de capturar a complexidade da relação entre os indivíduos e o ambiente digital, proporcionando uma visão única sobre como a cultura digital é internalizada e representada por aqueles que participaram da pesquisa. Sendo assim, a ideia de cultura digital proposta por Pierre Lévy reconhece a influência da tecnologia digital na

formação da cultura contemporânea, baseando-se na interconexão global, na participação ativa, na colaboração e no acesso aberto ao conhecimento. Ao compreender e explorar a cultura digital, podemos aproveitar suas oportunidades e enfrentar seus desafios de forma consciente e criativa.

Portanto, a cultura é tanto um tecido simbólico que enche de significado a experiência humana quanto um processo em constante mutação e faz parte de um mecanismo de controle que “governa” comportamentos, em que o homem é a única espécie que busca de forma intensificada esses padrões para ordenar seu comportamento, bem como pelas ferramentas tecnológicas que conectam culturas globalmente. Isso nos leva a pensar em um próximo conceito-chave para o desenvolvimento desta pesquisa: conectividade.

O conceito de conectividade, conforme abordado por Olira Rodrigues (2021), fundamenta-se na compreensão das relações estabelecidas entre os indivíduos e a tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC). A conectividade vai além do simples acesso à internet ou aos dispositivos eletrônicos, envolvendo também aspectos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, a conectividade é entendida como um processo multidimensional, que engloba tanto a infraestrutura tecnológica quanto às competências digitais dos sujeitos, além das interações e participações na esfera digital. É por meio da conectividade que se estabelecem as possibilidades de inclusão social e educacional, bem como o acesso a recursos, informações e oportunidades no contexto contemporâneo.

A compreensão desse conceito é fundamental para a análise da conectividade da comunidade escolar e sua relevância no período de Ensino Remoto Emergencial. Aqui, o termo “acesso” se refere à capacidade de entrar ou utilizar algo. Ao discutirmos o acesso, colocamos em questão a possibilidade de manusear instrumentos e ferramentas. Já o termo “conectividade”, para a presente pesquisa, refere-se à qualidade de estar conectado, permitindo a transferência de informações entre sistemas e pessoas.

No ambiente digital, a narrativa ganha uma nova dimensão, tornando-se uma forma de expressão e comunicação que atravessa fronteiras e conecta pessoas de todo o mundo, é criada e compartilhada em plataformas como blogs, mídias sociais, vídeos e *podcasts*, entre outros. Um dos seus principais traços é a diversidade, pois combina elementos como texto, imagens, áudio e vídeo gerando experiências que são interativas

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o conceito de interatividade se faz relevante visto que “vivemos a transição do modo de interação massivo para o interativo” (Silva, 2002, p. 01), como já citado, na cultura digital. A interatividade se refere à capacidade de comunicação bidirecional entre redes, usuários e tecnologias e entre pessoas. Ela conta com a

interferência na mensagem, produção de comunicação e/ou habilidades de troca informacionais.

A disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. [...] em nosso tempo a interatividade é desafio não só para os gestores da velha mídia, mas para todos os agentes do processo de comunicação. É um desafio explícito que mais parece ultimato à lógica da distribuição em massa própria também da fábrica e da escola. (Silva, 2002, p. 01)

A interatividade permitiu a troca de informações e participação ativa, sendo de extrema importância quando pensamos na cultura digital, visto que ela se relaciona à cocriação da emissão e recepção. Portanto, “interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço” (Silva, 2002, p. 05).

Viver em uma sociedade hiperconectada traz também mudanças voltadas à educação. A era digital já vinha se formando, e isso mudou também a função do professor. Para a criação de uma sala de aula virtual, houve a necessidade de os professores se desdobrarem em outras áreas de atuação. Estes foram compelidos, pela pandemia de COVID-19, a ampliar suas esferas de trabalho.

Sabemos que essa realidade e situação inesperada impôs às instituições de ensino tomadas de decisões rápidas, sem a realização de etapas fundamentais para desenvolver uma educação digital online de qualidade. Etapas como o planejamento, a capacitação para a docência digital, ou a preparação da infraestrutura tecnológica (hardware e software), foram realizadas de forma abrupta sem tempo para discutir, com a profundidade necessária, diferentes conceitos associados a esta área, tais como o de ensino remoto emergencial, ensino a distância, educação a distância, educação online, educação aberta e digital, educação digital, entre outros (Schlemmer; Moreira 2020, p. 104)

Professores se tornaram *youtubers*, criadores de conteúdos digitais, editores de vídeo, entre outros aspectos que exigiam do profissional o domínio de uma sala de aula virtual (Moreira *et al.*, 2020). Além disso, a incorporação de suas habilidades de recursos digitais e tecnologias audiovisuais, sem treinamento e em sobrecarga, foi vista como um corte de custos. Mas não só os professores, os estudantes também passaram por um processo em que houve uma adaptação para o digital, muitas vezes sem estrutura para o ERE, precisando, por isso, conhecer plataformas digitais, aprender a usar determinadas tecnologias e se instrumentalizar tanto com aparelhos digitais quanto com internet compatível com a necessidade.

Dessa forma, a figura do professor configura o seu papel como autor: não mais

enfazando o ato de falar e ditar, nem seguindo a lógica da distribuição, mas priorizando a perspectiva de uma abordagem complexa para compartilhar o conhecimento e promover a participação ativa dos estudantes. Em última análise, sua responsabilidade é promover a adoção de um novo paradigma de pensamento, inventando um ambiente de aprendizado inovador, seja ele presencial ou à distância, capaz de educar eficazmente em nosso tempo (Schlemmer e Moreira 2020, p. 104). Entender este processo é ressignificá-lo. Essa abordagem multimodal proporciona maior expressão e variedade na forma como uma história é recontada.

Além disso, o meio digital oferece oportunidades únicas de criação narrativa e participação coletiva. Os usuários podem interagir, contribuir e até editar histórias existentes por meio de comentários, compartilhamento de informações e colaboração online (Schlemmer; Menezes; Wildner, 2020). Essa dinâmica colaborativa dá voz a diversas perspectivas e experiências, enriquecendo as histórias faladas no ambiente digital.

As ferramentas de tecnologias educacionais também fornecem acesso a uma ampla gama de recursos educacionais (Schlemmer; Lopes, 2012). Através de plataformas online, os estudantes têm acesso a livros digitais, vídeos, jogos educativos e conteúdos interativos, que enriquecem sua experiência de aprendizagem e oferecem diferentes abordagens para absorver e aplicar o conhecimento.

Além disso, as ferramentas tecnológicas possibilitam a colaboração entre estudantes e professores (Schlemmer; Lopes, 2012). Plataformas de aprendizagem online e ferramentas de compartilhamento de arquivos permitem que os estudantes atuem em projetos de forma conjunta, compartilhem ideias e realizem discussões em tempo real, mesmo quando estão fisicamente distantes. Essa conectividade virtual amplia as possibilidades de interação e aprendizagem entre os estudantes.

A conectividade passa a ser considerada a partir do processo de construção coletiva do conhecimento, onde são produzidas, publicadas, distribuídas e consumidas mensagens multimídias. Novos desafios são instaurados na maneira de processar a cultura, intimamente conectada a novos hábitos, linguagem e comunicação. (Rodrigues, 2022, p. 261)

Porém a mesma via que cria tantas oportunidades passa também a ser “uma via de exclusão em relação ao conhecimento, à cultura e ao trabalho”(Lopes; Schlemmer, 2012). A conectividade leva em conta as habilidades a serem desenvolvidas, tais como a interação e a comunicação. Ter acesso é essencial para estabelecer a conectividade, porém a conectividade vai além do mero acesso, pois implica na contínua capacidade de comunicar e transferir dados, “se não existirem políticas de apoio, que fomentem o acesso às tecnologias e à conectividade a

todos os cidadãos, será um futuro difícil onde a tecnologia digital, irá assumir, como já assume, simultaneamente, o papel de agente inclusivo e exclusivo.” (Schlemmer; Moreira, 2020, p. 104). Negar a questão da conectividade é negar o direito à cidadania, visto que a nossa sociedade já se transpassa através desta cultura digital.

2.3 CIDADANIA E EDUCAÇÃO NO MUNDO DIGITAL

A relação entre a história da educação e a história da educação para a cidadania é rica em nuances e fundamentos essenciais. Desde os primórdios da educação na Grécia, a formação ética dos futuros cidadãos tem sido considerada como o propósito central e duradouro da educação. Nesse contexto, os objetivos educacionais têm uma profunda conexão com questões éticas e políticas, moldando a trajetória da cidadania através dos tempos, conforme indicado por Patrocínio (2008). Já no mundo antigo a cidade é um cenário repleto de dinâmicas de poder, tanto na perspectiva das estratégias que buscam organizar o espaço urbano, regulando os fluxos, delineando limites e condicionando interações sociais, quanto no âmbito das atividades políticas que nela se desenrolam, transformando-a em um palco central para os embates sociais e o exercício da cidadania (Campos *et al.*, 2010). Portanto, a compreensão da História da cidadania se entrelaça com a experiência na pólis²⁷, intrinsecamente conectada com a dinâmica do poder na sociedade grega antiga.

A cidadania, por sua vez, é associada ao conceito de *zoon politikon*, destacando as estratégias vivenciadas nas cidades que moldam o ser humano como um ser político inerente a uma cultura condicionada a um espaço específico. A associação profunda da cidadania com o *zoon politikon* revela que ela não é apenas um status legal, mas uma expressão intrínseca da identidade e participação na comunidade. Portanto, o elo entre cidadania e *zoon politikon* destaca-se como uma base conceitual sólida que permeia a educação ao longo da história.

Além disso, é crucial reconhecer que essa associação entre cidadania e participação nas instituições está enraizada na percepção de que a plena compreensão e prática da cidadania ocorrem no contexto da participação ativa dentro das estruturas que compõem uma sociedade. Esse entendimento histórico da cidadania como intrinsecamente ligada à participação institucional ressoa através dos séculos, moldando não apenas a formação educacional, mas

²⁷ O termo "pólis" faz referência à cidade-Estado grega, conhecida por sua autonomia política, organização social e cultural, e envolvimento direto dos seus cidadãos nas questões públicas. A pólis não era apenas uma entidade geográfica; era um exemplo de comunidade que teve um profundo impacto na filosofia política clássica e contribuiu para a compreensão da democracia, cidadania e governança na Grécia Antiga.

também a própria construção das sociedades ao longo do tempo. Assim, a história da educação para a cidadania permanece como uma narrativa evolutiva e intrinsecamente conectada à evolução da própria ideia de cidadania.

Esta evolução, para tanto, precisa ser pensada dentro de um contexto social, nas pessoas que não farão parte do escopo que dá o direito à cidadania, visto que “a filosofia liberal definiu a cidadania como intitulação de direitos. Essa fórmula simples, mas abrangente, remete a cidadania ao âmbito dos interesses e direitos individuais: ela está garantida quando nenhum” (Ramos, 2010, p. 269). O enfoque filosófico liberal na definição da cidadania como intitulação de direitos estabelece uma fórmula simples, porém abrangente. Essa perspectiva coloca a cidadania no contexto dos interesses e direitos individuais, sugerindo que ela se concretiza plenamente quando nenhum direito é violado ou ameaçado (Ramos, 2010). Tal visão fundamenta-se na ideia de que a garantia da cidadania está intrinsecamente ligada à proteção integral dos direitos de cada indivíduo.

Assim, a cidadania transcende o mero status legal ou político, adentrando o domínio mais amplo dos direitos fundamentais. Ao afirmar que a cidadania é assegurada na ausência de violações ou ameaças a direitos, a filosofia liberal destaca a importância da salvaguarda dos princípios básicos que definem a autonomia e a liberdade individuais. Dessa forma, a cidadania não apenas sublinha a necessidade de um arcabouço jurídico sólido, mas também ressalta a importância de uma cultura que promova e respeite os direitos individuais.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, “a cidadania está, ao longo da história, associada à questão do exercício do poder, dos mecanismos de representação e dos direitos e, com o advento do Estado-nação, às identidades nacionais” (Patrocínio, 2008, p. 47). Portanto, a cidadania está ligada à questão dos direitos da sociedade e do reconhecimento das identidades e direitos sociais.

Também, o ambiente urbano se apresenta como um intrincado tecido de relações de poder, revelando-se sob diferentes perspectivas. De um lado, observamos estratégias meticulosas que buscam impor ordem ao território citadino, regulando movimentos, demarcando fronteiras e moldando interações sociais. Por outro lado, sob uma lente política, a cidade se configura como um palco estratégico para eventos que desencadeiam conflitos sociais e se torna um campo privilegiado para a expressão da cidadania.

A interpretação ontológica da cidadania inclui todas as dimensões da cidadania (a política, a social, e cívica), nas suas dimensões individual e colectiva, fazendo apelo ao desenvolvimento de uma cultura de respeito pelo outro, de uma cultura de não sobreposição e de não atropelamento do outro. O cidadão é, de facto, um ser social e, nessa medida, a questão dos direitos

pressupõe, simetricamente, a questão dos deveres, não apenas perante o Estado como entidade abstracta mas perante todas as pessoas (Patrocínio, 2008, p. 50).

A abordagem ontológica da cidadania destacada no texto representa uma perspectiva profunda e abrangente sobre o significado de ser cidadão. Ao focar as diversas dimensões da cidadania – política, social e cívica – tanto no nível individual quanto no coletivo, o texto ressalta a complexidade e a interconexão desses aspectos na formação de uma sociedade justa e equitativa, o que, para o Patrocínio (2008), entra também como uma questão utópica devido às desigualdades sociais. Ao destacar que o cidadão é intrinsecamente um ser social, o parágrafo reforça a ideia de que os direitos e deveres não se limitam apenas à relação com o Estado, mas estendem-se a todas as relações interpessoais (Patrocínio, 2008). Essa visão holística da cidadania vai além do âmbito político, abraçando uma compreensão mais ampla de responsabilidade ética e social perante o coletivo, transcendendo barreiras e se manifestando em todas as interações humanas.

A cidadania abrange uma gama mais ampla de práticas e valores que vão além do contexto político. Para Escosteguy, o exercício da cidadania expressa aquilo que na política é relação social, mas não mostra somente a racionalidade dos princípios ideológicos. Isto seria uma redução: identificar pura e simplesmente cidadania e política” (Escosteguy, 1997, p. 117). A cidadania incorpora a participação ativa na comunidade, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos, e a promoção do bem comum. Portanto, a cidadania não se restringe apenas à esfera política, mas se manifesta em todas as interações sociais e nas escolhas diárias que refletem um compromisso ético com a construção de uma sociedade justa e equitativa.

Com a percepção da tecnologia e a percepção de si como sujeito global, é necessário ampliar o conceito de cidadania, visto que o espaço de interação social ultrapassa a regionalidade territorial quando se trata da internet, devido à demanda de uma compreensão mais ampla e inclusiva das responsabilidades e participações cidadãs nesse contexto globalizado, um cidadão “glocal” (Patrocínio, 2008). Segundo Patrocínio (2008, p. 51) “a emergência de uma cidadania digital remete para uma análise do que podemos designar por cidadão digital e para os diferentes tipos da participação na vida Off e online”. Logo, o conceito de cidadania digital destaca-se como uma resposta à evolução das tecnologias e à crescente integração da sociedade nas esferas online.

Com isso, o termo "cidadão digital", sugere a necessidade de analisar não apenas a participação tradicional na vida offline, mas também as diversas formas de engajamento que ocorrem no ambiente online. Isso implica reconhecer que as interações digitais, nas redes

sociais, plataformas online e outros espaços virtuais, têm impactos significativos na vida cidadã contemporânea. Portanto, compreender e explorar os diferentes tipos de participação, tanto no mundo físico quanto no digital, torna-se essencial para uma visão abrangente da cidadania na era digital. Isso inclui desde a conscientização sobre direitos e deveres online até a participação ativa e informada nas dinâmicas sociais que se desenrolam nos ambientes digitais.

Tabela 1 - referente ao tempo de uso da internet para os estudos durante ERE

	Nenhum	Uma Hora por Dia	Duas Horas por Dia	Mais de três horas por dia	Uma vez por semana
Matutino	13,3%	26,7%	40%	13,3%	6,7%
Noturno	10%	30%	10%	40%	10%

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 1 refere-se aos estudantes do matutino e do noturno. Os dados foram retirados de formulários preenchidos pelos estudantes. No turno matutino, são em sua maioria menores de idade, dentre estes apenas 13,3% dos estudantes disseram não ficar conectados diariamente, sendo que deste número, apenas 1% disse não ter contato nenhum com a internet. Apesar disso, aproximadamente 27% precisaram compartilhar ferramentas de pesquisa com outro membro da família e 53,3% deste grupo não possuía computador em casa.

Os dados revelam informações relevantes sobre a conectividade dos estudantes do período matutino, especialmente considerando que a maioria deles são menores de idade. Nota-se que a grande maioria, representada por 86,7%, afirmou ficar conectada diariamente, indicando um alto índice de acesso à internet dentro desse grupo.

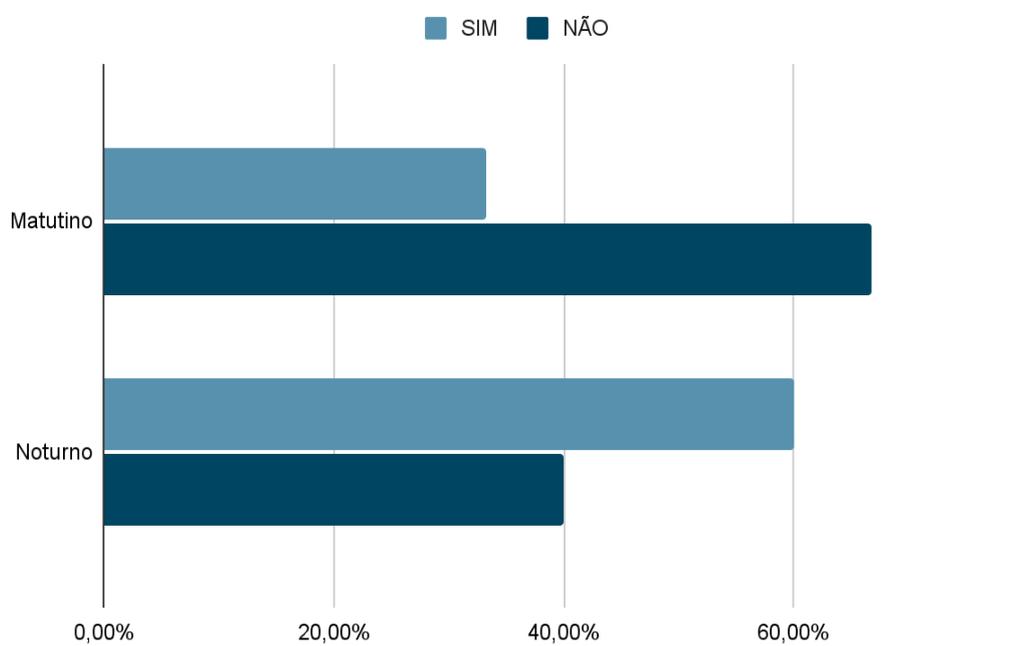
No entanto, é interessante observar que, dos estudantes do matutino, 13,3% afirmaram não ficar conectados diariamente. Dentro desse percentual, apenas 1% declarou não ter nenhum contato com a internet, o que sugere que a maioria dos estudantes, mesmo que em menor frequência, ainda possui algum tipo de acesso à rede.

Apesar disso, destaca-se um aspecto significativo: aproximadamente 27% dos estudantes que não ficam conectados diariamente precisaram compartilhar ferramentas de pesquisa (celular/computador) com outro membro da família. Esse dado revela desafios em termos de disponibilidade de recursos tecnológicos no ambiente doméstico.

Chama a atenção também que 53,3% do grupo que não fica conectado diariamente não possui computador em casa. Isso ressalta as disparidades no acesso a dispositivos tecnológicos, o que pode impactar diretamente na participação efetiva desses estudantes durante o ERE.

Enquanto isso, no noturno, o perfil de estudante é de pessoas que conciliam o trabalho e o estudo (Gráfico 6):

Gráfico 6 - Estudantes envolvidos em atividade remunerada



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados do período noturno destaca uma dinâmica peculiar, evidenciando que 60% dos jovens nesta turma estão envolvidos em atividades de trabalho externas. Esta realidade pode indicar uma necessidade econômica que influencia significativamente o tempo disponível para atividades acadêmicas e, possivelmente, para a participação em atividades online durante a pandemia. Entre os trabalhos comentados estão: servente de pedreiro, trabalho administrativo na prefeitura, peão na fazenda, atendente, assistente, doméstica, carga de caminhão.

A constatação de que 40% dos estudantes permaneceram conectados por mais de três horas diárias revela um esforço considerável em se adaptar ao formato de ensino remoto, superando as barreiras impostas pela falta de contato presencial.

Além disso, a significativa percentagem de 10% dos estudantes que não possuíam qualquer tipo de conexão durante a pandemia e outros 10% que tinham acesso apenas uma vez por semana sublinha as disparidades no acesso à internet. Essa realidade é o reflexo de desafios socioeconômicos e geográficos que afetam diretamente a conectividade desses estudantes. Ainda mais expressivo é o fato de que metade da turma indicou não possuir um computador em

casa, enquanto 20% precisam compartilhar o dispositivo. Essa falta de acesso a ferramentas digitais essenciais pode ter consequências significativas na participação e desempenho acadêmico dos estudantes durante o ensino remoto

Portanto, as práticas sociais envolvidas no ambiente digital corroboram novas formas de desenvolvimento do trabalho, da relação com dinheiro e com as pessoas. Isso interessa a este estudo porque o ERE só foi possível no ambiente digital, visto que a cidade de Campestre de Goiás, campo de estudo desta pesquisa, também precisou se adaptar ao ERE no período vigente da pandemia.

Os dados sugerem uma participação efetiva no cenário da cultura digital. Fica posto que a tecnologia e a sociedade no ambiente digital estão atreladas a vida e cotidiano dessas pessoas. Isso ressalta a importância de considerar esses sujeitos no âmbito da cidadania digital, destacando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as interações e impactos desses elementos em suas vidas.

Compreender o acesso e a conectividade como um direito à cidadania que perpassa a escola faz refletir sobre o sentido da escola, principalmente ao pensarmos nas mudanças que a pandemia surte nas salas de aula. Schlemmer, Menezes e Wildner (2020). Qual seria então o sentido da Escola? Essa indagação levantada pelo professor Ildeu Coelho em 2013 renova-se também no cenário pós ensino emergencial, “como educar, escolarizar e pretender melhorar a educação, a escola, a universidade e a formação, sem perguntar qual é sua natureza e finalidade” (Coelho, 2013, p. 60). Então pensando no ensino remoto emergencial, qual seria o seu sentido principal?

Entretanto, no processo de educar, ao visar capacitar os estudantes para se destacarem no mercado de trabalho e na vida, ao atender às exigências do Estado e às expectativas da sociedade e ao buscar eficiência e produtividade, inclusive alcançando boas avaliações, a escola muitas vezes se desvia do enfoque empírico, do pragmatismo e do significativo. Isso ocorre em meio aos interesses estatais e dos grupos envolvidos. Em sua busca por metas práticas e imediatas, a instituição educacional pode perder de vista aspectos mais profundos e essenciais da educação, sacrificando, por vezes, a experiência educacional integral em favor de resultados quantificáveis de curto prazo. Para pensarmos de forma a explorar o assunto, peguemos o relato de um participante da pesquisa:

***TIEI** - A pandemia foi uma vivência um tanto desesperadora, em vários sentidos. Um mix de emoções, ter que se acostumar com uma rotina totalmente diferente daquela em que se estava acostumada a uns 10 anos. Não tive muitas situações interessantes durante esse período, foi bastante*

complicado ter contato com o “mundo real” morando afastada e sem quase nenhuma rede de tecnologia. Me afastei da maioria dos colegas, inclusive hoje tenho muita dificuldade em me relacionar novamente com alguns. Não mantivemos contato pelas redes sociais, eram raras as situações. Não ter internet foi ápice da complicação, além de ter que sair de casa pra procurar algum vizinho que tivesse internet ou até mesmo sinal de torre era algo que causava muita ansiedade, pela pressão e pelo medo de não conseguir concluir tudo que estavam cobrando, pois aquela era a única forma de enviar as atividades propostas já que eu não podia participar on-line. Além disso, não podia nem se quer conversar com os colegas pra pedir respostas ou algo do tipo. Foi uma situação que não desejo que ninguém passe novamente, é que de alguma forma tenha alguma solução pra problemas como esse.

A separação de colegas e a conseqüente dificuldade em reatar essas relações evidenciam a dimensão social do impacto da pandemia. A ausência de contato pelas redes sociais, algo comum nesse período, destaca uma lacuna nas formas tradicionais de manter conexões. A falta de acesso à internet torna-se um ponto crucial na narrativa, causando ansiedade e pressão para cumprir demandas acadêmicas em um cenário virtual. A necessidade de sair de casa em busca de conexão mostra a extensão dos desafios enfrentados, revelando uma vulnerabilidade exacerbada pela ausência de recursos tecnológicos. A situação descrita reflete não apenas as dificuldades práticas, mas também os desafios emocionais e sociais intensificados durante a pandemia.

A razão de ser da escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas. À medida que saber pensar as ideias e a realidade é fundamental para a constituição e a afirmação da existência humana, em especial da vida coletiva, cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, autonomia, liberdade e justiça. (Coelho, 2013, p. 66)

A citação de Coelho (2013) reforça a necessidade de repensar o propósito da escola, enfatizando que sua razão de ser não deve limitar-se à preparação de recursos humanos para o Estado e as empresas. Em vez disso, a escola tem o papel fundamental de ensinar as crianças, jovens e adultos a pensar e criar uma sociedade baseada na busca constante por igualdade, autonomia, liberdade e justiça.

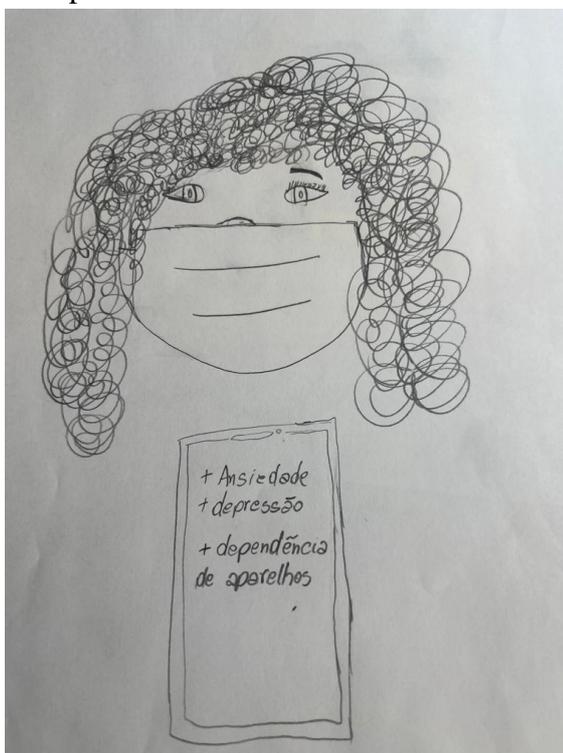
Portanto, a reflexão sobre o papel da escola transcende a mera preparação para o mercado de trabalho e se estende ao compromisso de proporcionar uma formação integral. A inclusão digital emerge como um elemento-chave nesse processo, tornando-se uma ferramenta essencial para assegurar que todos os indivíduos tenham acesso às oportunidades educacionais. Garantir conectividade e promover uma educação que estimule o pensamento crítico são pilares fundamentais para criar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a participação plena na era

digital seja acessível a todos. Dessa forma, a escola torna-se não apenas um ambiente de aprendizado, mas também um agente de inclusão, capacitando os estudantes a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

a ideia de inclusão digital no âmbito das políticas públicas vai ao encontro do que se percebe em relação ao atual cenário sociocultural, científico e tecnológico nacional e mundial, que indica um uso cada vez mais intensivo das TD na construção e na disseminação do conhecimento (Lopes; Schlemmer, 2012 p. 4).

A concepção de inclusão digital dentro das políticas públicas alinha-se de maneira congruente com a realidade socioeconômica, cultural e tecnológica tanto nacional quanto global. O cenário atual demonstra uma crescente dependência e intensificação do uso das Tecnologias Digitais (TD) na construção e disseminação do conhecimento, como mostra a Figura 6:

Figura 6 - Expressão de sentimentos de aluna durante o ERE



Fonte: Dados da pesquisa.

As políticas de inclusão digital buscam proporcionar acesso equitativo a essas tecnologias, reconhecendo que a habilidade de utilizar efetivamente ferramentas digitais tornou-se essencial não apenas para a participação plena na sociedade, mas para o desenvolvimento educacional e profissional. No contexto atual, em que a informação é amplamente compartilhada através de plataformas digitais, a inclusão digital se torna um componente crucial para combater disparidades socioeconômicas e garantir que todos os segmentos da sociedade tenham a oportunidade de se beneficiar do conhecimento disponível online. As políticas públicas de inclusão digital buscam não apenas fornecer acesso à infraestrutura tecnológica, mas promover a capacitação digital, visando capacitar os cidadãos a tirarem o máximo proveito das ferramentas digitais disponíveis, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária.

2.4 DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA NA VOZ DOS ESTUDANTES

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.
(Nelson Mandela)

Durante as conversas, uma estudante, moradora do assentamento de Canudos, revela uma experiência um tanto quanto desafiadora durante o ensino remoto, destacando as dificuldades enfrentadas devido à falta de acesso à internet em sua casa, localizada na zona rural.

***TIEI** – Eu acho que tive bem mais dificuldade que a maioria por que eu moro na zona rural e na minha casa não tinha internet e não tinha como participar online, aí eu tinha que receber tudo impresso e me virar pra fazer, nenhum professor mandava mensagem pra explicar ou pra perguntar se precisava de ajuda, era Eu e Eu e eu tinha que me virar pra mandar e se não mandava eles iam atrás, aí sim eles iam atrás, do contrário era só os que estavam presentes online.*

A desigualdade de acesso aqui fica posta, os desafios significativos devido à falta de internet em casa, o que limitou sua participação nas aulas online. Ele teve que receber todas as atividades impressas, mostrando uma disparidade no acesso à tecnologia e na capacidade de participar do ensino remoto. A fala da aluna também expõe a ausência de suporte por parte dos professores. A falta de conectividade humana para explicar conteúdos ou oferecer ajuda pode ter contribuído para sua sensação de isolamento e falta de compreensão do material.

A escola conseguiu junto a uma van de transporte escolar da prefeitura que houvesse entrega dos materiais impressos nas áreas de zona rural. Assim, as atividades eram enviadas

por transporte, como uma Kombi, em um dia específico da semana. O volume de tarefas era considerável, o que gerava ansiedade devido à pressão para concluir todas as atividades, como relatado pela estudante:

TIEI - Mandavam em um dia específico da semana pela Kombi, pelo transporte mesmo, aí mandavam muitas folhas mesmo, parecia um livro de tanta folha com as tarefas, aí a gente tinha que ir fazendo e enviando pra eles, aí quando chegava o mesmo dia da semana eles mandavam mais tarefas

Para a estudante, a falta de explicações e suporte durante o ensino remoto foi uma grande adversidade. “*TIEI - Eu acho que... vou falar a verdade eu não aprendi nada, só fazia tarefa por fazer mesmo, por que não tinha explicação não tinha nada, então eu não entendia né.*” A fala reflete a experiência do participante em relação ao ensino remoto durante a pandemia. Ele destaca a frustração e a falta de clareza percebidas pelo estudante em relação ao processo de aprendizado. A ausência de explicações adequadas ou suporte pedagógico parece ter contribuído para uma sensação de desconexão e falta de compreensão.

Essa percepção levanta questões sobre a eficácia do modelo de ensino remoto adotado, evidenciando a importância de estratégias de ensino claras e acessíveis para garantir o engajamento e a compreensão dos estudantes. O participante, como já relatado, não tinha acesso constante à internet e sua experiência evidencia a disparidade das atividades quando os estudantes possuem acesso à internet e quando não possuem. A experiência do participante destaca a necessidade de abordagens pedagógicas adaptativas e de suporte efetivo para enfrentar os desafios específicos do ensino remoto, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e envolvente, visto que sua participação nas atividades era mais por obrigação do que por compreensão real.

TIEI - Aí quando voltou o presencial eu me esforcei o bastante pra tentar recuperar e eu consegui recuperar, mas demorou bastante, por que né eu estava praticamente em outro mundo em relação aos outros alunos

A fala expressa a experiência do participante ao retornar ao ensino presencial após um período de ensino remoto. A expressão "praticamente em outro mundo" sugere um sentimento de desconexão e distância em relação aos colegas e às atividades escolares durante o ensino remoto.

O esforço mencionado para tentar recuperar destaca a necessidade de adaptação e superação de desafios acadêmicos após o retorno ao ambiente presencial. O fato de ter

demorado bastante para se recuperar indica que a transição entre os modos de ensino não foi necessariamente suave, e o participante pode ter enfrentado dificuldades ao readaptar-se ao ambiente escolar tradicional. Essa narrativa ressalta a importância de considerar o impacto psicológico e acadêmico que o ensino remoto pode ter sobre os estudantes, destacando a necessidade de estratégias de apoio e transição eficazes ao retornar ao presencial. Além disso, ela destaca a importância de abordagens flexíveis que reconheçam as diferentes experiências dos estudantes durante os períodos de mudança no formato de ensino.

A motivação que o fez continuar foi, segundo suas palavras: “**TIEI** – Sinceramente era a minha mãe falando ‘ó vai faz, não importa a dificuldade, você tem que fazer, pq é importante’. Aí eu ia fazendo, pq daqui mesmo não recebi apoio nenhum” A motivação do participante para continuar veio principalmente de sua mãe, que insistia na importância da educação. Ele relata que não recebeu apoio da escola, e a percepção de que os professores estavam mais preocupados em passar tarefas do que em garantir a aprendizagem contribuiu para seus momentos de desânimo.

Em algum momento você pensou em desistir?

TIEI - Sim eu pensei, pensei em desistir quando recebi as tarefas mesmo pq pra mim aquilo não tava adiantando nada, só me deixa muito ansiosa, pq como era muita tarefa não dava tempo de fazer tudo e ir mandando, por mais que na semana era muita tarefa aí eu pensava “não isso aqui não vale a pena”, mas mesmo assim eu fazia. Com muita dificuldade, mas consegui.

A aluna confessa que considerou desistir em alguns momentos, especialmente devido à quantidade de tarefas e à sensação de que o esforço não estava valendo a pena. Esse relato destaca a necessidade de considerar as condições específicas dos estudantes, especialmente em ambientes com limitações de recursos, ao implementar estratégias de ensino remoto. Além disso, ressalta a importância de uma abordagem mais abrangente, que vá além da simples atribuição de tarefas, visando a compreensão e o apoio ao aprendizado dos estudantes.

Houve um ERE para quem possuía acesso e outro ERE para quem não possuía. Assim, houve estudantes que desistiram de estudar como o T5E1:

T5E1 - A minha foi porque eu tinha outros focos. Aí com a com a questão da pandemia e a paralisação dos estudos, eu já deixei de lado e foquei no na minha profissão, que é jogava bola. Futebol, eu estou em um processo de desenvolvimento, de um time pequeno, para um time maior, aí ee decidi ter um foco maior ali no meu, na minha questão profissional, e deixei o estudo de lado e isso afetou bastante. Agora que eu voltei presencialmente.
Você usou o termo ‘paralisação dos estudos’.

T5E1 - Sim.

Você deixou de frequentar a escola durante o ERE?

T5E1 - Não, tipo eu, tipo eu por eu treinar muito na questão quando veio a pandemia que acabou as aulas presenciais que veio para a internet e tal, as aulas de online, aí por questão de eu estar -treinando no horário das aulas, eu faltei muita aula e questão de estar treinando. Estar dando foco ao futebol. Eu acabei falhando bastante dessa questão de EaD.

Mas chegou a paralisar?

T5E1 - Não, Totalmente não.

T5E3 - A minha experiência foi praticamente a dele, mas aí eu parei.

De quê?

T5E3 - De estudar, eu parei por um tempo, depois eu fui e voltei.

É interessante observar que o estudante reconhece explicitamente o termo "paralisação dos estudos", indicando uma interrupção deliberada em sua dedicação à educação devido ao seu foco no treinamento de futebol. Ele admite ter faltado muitas aulas online devido ao seu envolvimento em atividades esportivas, o que levou a uma falha significativa em seu engajamento com o ERE.

Em "**T4E1 - Eu pensei parar de estudar. Eu falei, 'mãe, eu vou parar quando voltar às aulas normal eu volto'. Ela disse 'não, você vai estudar'".** A fala do estudante T4E1 reflete uma experiência semelhante à do estudante T5E1, onde ele considerou interromper seus estudos durante a pandemia devido às dificuldades enfrentadas. Ao expressar sua vontade de parar de estudar e retornar apenas quando as aulas presenciais fossem retomadas, ele revela uma desmotivação significativa em relação ao ERE.

Essa resposta destaca os desafios adicionais que os estudantes enfrentaram durante a transição para o ensino online, incluindo dificuldades de adaptação, falta de motivação e uma sensação de desconexão em relação ao ambiente escolar tradicional. A intervenção da mãe, incentivando-o a continuar estudando, ilustra a importância do apoio familiar e da orientação para manter os estudantes engajados e motivados durante esse período desafiador.

Em contraste com a experiência do estudante T5E1, que optou por priorizar sua carreira no futebol em detrimento dos estudos, a resposta do estudante T4E1 destaca uma luta interna entre o desejo de interromper os estudos e a influência da família para continuar. Isso ressalta a complexidade das decisões enfrentadas pelos estudantes durante a pandemia e a importância do apoio social para ajudá-los a superar esses desafios.

Ao questionar o sentimento em relação aos colegas de sala houve uma relativa comoção e brincadeiras com demonstrações de afeto. O que propõe uma relação afetiva entre os colegas.

Você sentiu que teve oportunidade suficiente de interação com seus colegas de classe durante o ensino remoto?

T2E3 - Não.

T2E4 - Não.

T2E1 - Eu conversava com o Nicolas.

T2E7 - Nem com você eu conversava.

T2E5 - Conversava só com o Matheus e com a Gabriela.

T2E2 - Eu não estudava com eles.

Vocês se sentiram mais tristes durante a pandemia?

T2E3 - Solitários, não tristes, mas solitários.

T2E1 - Ficava muito tempo em casa, pensava demais.

T2E2 - Só ficava em casa, saudade de vir pra escola e falar besteira.

Sentiram saudades uns dos outros?

[todos] - *Sim.*

T2E1 - Senti.

T2E3 - Também senti.

T2E3 - Um caso a parte.

T2E1 - Corto a cabeça mas não falo quem não fazia falta.

[risos]

Inicialmente, as repostas indicam uma falta de oportunidade suficiente para interação entre os colegas durante o ensino remoto. A maioria dos participantes expressou a falta de interação, evidenciando um desafio em relação à conectividade durante o período de ensino remoto. Quando questionados sobre saudades, falou-se de um sentimento coletivo de falta da presença dos colegas. A resposta coletiva "sim" sugere um senso de comunidade, enquanto T2E1 brinca com a ideia de cortar a cabeça, mas não revelar quem não fazia falta, adicionando um elemento de humor e leveza à entrevista.

Ao tratarmos sobre a relação à integração com os colegas durante o ensino remoto e seu sentimento de conexão social, temos que:

Você sentiu que teve oportunidade suficiente de integração com os seus de classe durante o ensino remoto?

T4E2 - Não.

T4E3/T4E 4 - Não.

T4E1 - Eu só tinha que contato com o Bruno.

T4E5 - Não, porque...

T4E2 - É. Não, não.

T4E5 - Mas, mesmo assim, ele foi tipo assim, naquele contato para fazer trabalho, de ajudar nas atividades. Não, não é tipo assim, uma para poder ajudar, sabe, mas sempre a gente contar história, mais para ajudar.

Vocês se sentiram conectados socialmente?

[todos] - *Não.*

T4E1 - Não, nem um pouco.

T4E3 - Nem um pouco.

T4E3 - Nem um pouco, muito isolado.

T4E5 - Muito, muito isolado, pô, tipo assim, cada um com seu canto

T4E2 - Exatamente.

Vocês se sentiram conectados em relação à sociedade?

T3E2/T3E1/T3E5/T3E4 - Não.

T3E2 - A gente teve que reservar, né? Teve que afastar de tudo e todos.

T3E5 - teve que manter o isolamento né

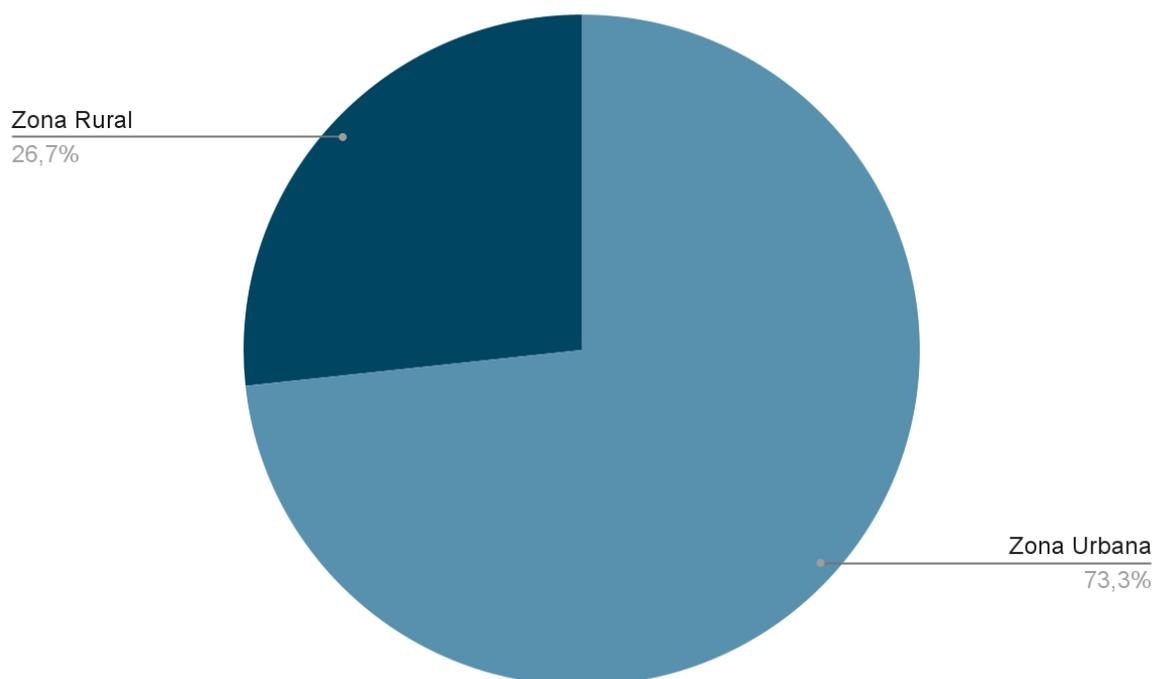
A maioria dos entrevistados expressa a falta de oportunidades suficientes de integração com colegas durante o ensino remoto, indicando uma dificuldade em manter conexões sociais significativas durante esse período. O participante T4E5 menciona que, apesar da falta de oportunidades de integração, houve esforços para manter algum nível de contato, principalmente para ajudar em atividades escolares. Isso sugere uma tentativa de preservar uma conexão, mesmo que seja mais funcional do que social.

A resposta coletiva "não" à pergunta sobre se se sentirem conectados socialmente indica uma percepção geral de desconexão durante o período de ensino remoto. Palavras como "isolado" e "cada um com seu canto" reforçam esse sentimento de distância entre os indivíduos.

Na segunda parte da entrevista, T3E2, T3E1, T3E5 e T3E4 expressam uma falta de conexão em relação à sociedade como um todo, destacando a necessidade de afastamento e isolamento impostos pelas circunstâncias da pandemia. As respostas sugerem que o isolamento social não apenas afetou as interações escolares, mas também gerou uma desconexão mais ampla com a sociedade em geral.

Em geral, a entrevista reflete as dificuldades vivenciadas pelos entrevistados em manter conexões sociais durante o ensino remoto e destaca o impacto emocional do isolamento social decorrente da pandemia.

Gráfico 7 - Distribuição de estudantes por Zona de Residência, matutino



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo o questionário aplicado, 26,7% dos estudantes do matutino moravam na zona rural na data de resposta do questionário (Gráfico 7).

“T4E4 - Na época, eu morava na fazenda e às vezes chovia. A internet caía, não tinha nem como estudar”. A declaração de T4E4 aborda um desafio prático e comum enfrentado por muitos durante o ensino remoto: a falta de acesso confiável à internet T4E4 destaca a dificuldade específica relacionada à conectividade durante o ensino remoto. A falta de conectividade afeta a capacidade de participar de aulas online, acessar materiais de estudo e realizar atividades educacionais, o que pode prejudicar significativamente o aprendizado. A descrição da situação sugere que a falta de acesso à internet não é apenas uma questão de preferência, mas uma limitação prática imposta por fatores externos, como o clima. Essa desigualdade no acesso à conectividade destaca as disparidades que podem existir entre estudantes, influenciando diretamente suas oportunidades de aprendizado.

Enquanto, no noturno não há moradores da zona rural, pois, segundo os estudantes, não há mais o transporte que leva até a escola no período noturno, fator conflitante com a EC/2009 e o Art. 208 supracitados. Acontece que entre os estudantes do matutino, ao serem questionados sobre trabalho revelam que 66,7% exercem uma atividade remunerada.

Condiccionando a necessidade de trabalho na zona rural ao tempo de exposição ao sol, justifica a quantidade reduzida de estudantes da zona rural no matutino.

O grupo focal também abordou a experiência de aprendizado durante o ensino remoto, com ênfase no relacionamento entre estudantes e professores. Os estudantes expressam suas preocupações com o distanciamento físico, destacando a falta de presença do professor e a ausência de alguém para explicar presencialmente. As falas dos estudantes, como "*TIE3 - A distância do professor e não tinha quem explicava*" e "*TIE4 - Não ter alguém presencial*", indicam a importância da interação direta para a compreensão e assimilação do conteúdo.

O trecho também menciona a prática de deixar o celular ligado durante as aulas remotas, "*TIE1 - Eu deixava o celular lá e só*" sugerindo uma possível desconexão ou falta de engajamento por parte dos estudantes.

O conhecimento, por assim dizer, é processo, processo de acumulação, a partir de novas teias tecidas e novas tramas traçadas de informações, por intermédio da socialização de saberes, via comunicação (Rocha; Rodrigues, 2018, p. 18)

A citação de Rocha e Rodrigues destaca a natureza do conhecimento como um processo de acumulação, baseado na criação de novas conexões e tramas de informações por meio da socialização de saberes e comunicação. Que se trata de uma reflexão sobre a importância do diálogo e da interação na construção do conhecimento, enfatizando a necessidade de superar os desafios impostos pelo ensino remoto para manter a qualidade do processo educacional.

Portanto, as narrativas trazidas até aqui expõem uma preocupação dos estudantes com o distanciamento físico durante o ensino remoto e destaca a importância do relacionamento entre estudantes e professores para facilitar o processo de aprendizado. A citação final reforça a ideia de que a comunicação e a socialização de saberes são fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento.

Dentre os relatos de experiências, foi vivenciado que o uso de internet por vezes acontece apenas através de dados móveis. Quando descrito acerca da pobreza, fala-se do uso de um celular por família, um movimento de atualização do telefone fixo. Isto é, o celular substitui o telefone familiar, canal de interação não do indivíduo, mas da família em relação à comunidade. O acesso a aparelhos para a família segue uma lógica hierárquica do patriarcado, em que o celular que substitui o telefone fixo passa a ser o celular da figura relacionada à esposa após a aquisição de um novo telefone para a família (JASKIW; LOPES, 2021). Assim, a reutilização de segunda mão atua, em geral, junto às mulheres da família. Quando, em casos

abruptos, como foi a pandemia COVID-19, que torna necessário o uso do aparelho para as aulas remotas, a figura feminina, mulher e mãe, passa a dividir o aparelho com o(s) filho(s).

Ao lembrar das condições que remetem a tristeza, é preciso apontar que muitas pessoas sofreram perdas consideráveis durante a pandemia. Até a presente data falamos de 709.195 mil mortes acumuladas.²⁸ Em Campestre não foi diferente, segundo os estudantes:

T3E2 - Minha irmã pegou covid ficou com 60% do pulmão comprometido, diabete, eu quase perdi ela. Não perdi pra covid, mas depois eu perdi ela pra diabetes

T3E2 - Minha mãe pegou também, ficou com 80% do pulmão comprometido, quase perdi minha mãe, não tenho notícias boa, da covid eu não tenho.

T3E4 - Eu tenho triste por que perdi o meu tio pra COVID

T4E5 - Não para mim, afetou quando eu perdi muitos parentes, não pude ver por conta da pandemia, então, tipo assim, e outro é muito triste você ver aquele tanto de família sendo jogado, como lixo colocado no saco preto, jogando num buraco lá enterra e pronto, então porque afetou muito o psicológico da pessoa, por que a gente vendo a pessoa sendo daquele jeito, coloca na cabeça da gente que a gente não vale nada. Na pandemia mesmo ela teve muita coisa assim, que machucou bastante. A gente perdeu a gente muito próximo e não poder ver, não poder tocar, não poder despedir.

T5E4 - E eu acho que ninguém aqui esperava que iam ter mortes em Campestre, tipo a gente via as notícias e pensava que tipo, 'Ah, só nas outras cidades e tudo mais'. Mas aí teve, não teve só uma morte. Aqui tiveram outras, e aí isso foi chocando a gente e deixando com mais medo, com mais medo.

Os relatos apresentados revelam profundas experiências emocionais vivenciadas pelos participantes durante a pandemia. O depoimento de T3E2 destaca a gravidade da situação ao relatar a perda de entes queridos para a COVID-19 e para complicações associadas à doença, como a diabetes. Essa dualidade de impactos, inicialmente relacionada à saúde e posteriormente às consequências a longo prazo, reflete as dimensões complexas e multifacetadas da pandemia na vida das pessoas.

T4E5 compartilha uma perspectiva marcante sobre o aspecto psicológico da pandemia. A descrição das dificuldades em lidar com a perda de familiares, a impossibilidade de realizar rituais tradicionais de despedida e a visão impactante dos corpos sendo tratados de forma impessoal ressaltam o impacto profundo na saúde mental. As limitações impostas pela pandemia não apenas afetaram a saúde física, mas também deixaram cicatrizes emocionais e psicológicas, tornando o luto ainda mais desafiador.

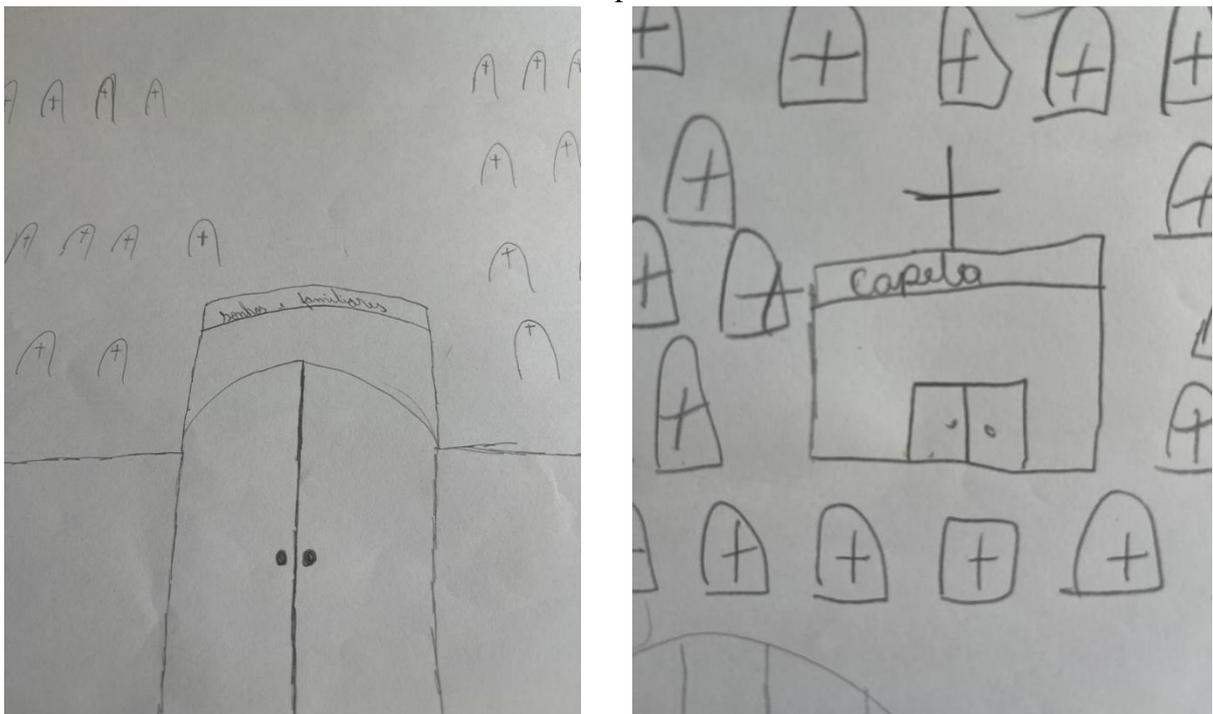
T5E4 destaca um fenômeno comum durante a pandemia: a subestimação inicial da gravidade da situação. O choque e o medo se intensificam ao perceber que a comunidade local

²⁸ Dados do ministério da saúde retirados de: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2024.

não está isenta das trágicas consequências da COVID-19. A constatação de que a pandemia não é uma realidade distante, mas algo que atinge de perto, contribui para um aumento significativo do temor e da preocupação.

Esses relatos ilustram vividamente as dimensões humanas da pandemia, indo além das estatísticas para abordar as experiências pessoais, o sofrimento e os desafios enfrentados por esses indivíduos. O sentimento de luto e perda transpassou as falas dos estudantes e apareceram como forma de desenho e olhos que transbordam.

Figura 7 - O impacto da pandemia representado por um cemitério e Percepções de um estudante sobre a pandemia: o luto



Fonte: Dados da pesquisa.

Ambos os desenhos (Figura 7) realizam clara representação da morte, juntamente com os relatos que evidenciam a passagem pelo luto, em um dos desenhos fica posto que não só houve a perda dos familiares, mas também de sonhos. O relato anterior, acompanhado pelos desenhos de cemitérios, oferece uma visão profunda e tocante das experiências vivenciadas pelos participantes durante a pandemia. Os desenhos parecem transcender a expressão verbal, incorporando uma linguagem visual para comunicar emoções e impactos que podem ser difíceis de serem totalmente transmitidos por palavras.

A descrição dos cemitérios nos desenhos sugere uma manifestação simbólica das perdas enfrentadas pela comunidade. O cemitério, como um espaço de descanso final,

representa não apenas a mortalidade das pessoas, mas a magnitude da tragédia. Os desenhos podem servir como uma forma de expressar o luto coletivo, reforçando visualmente as histórias de perda e a realidade angustiante dos falecimentos.

A menção à perda da capacidade de sonhar adiciona uma camada de complexidade ao relato. Essa observação poética pode ser interpretada como uma representação do impacto psicológico duradouro da pandemia. A perda de entes queridos, combinada com as restrições impostas pela emergência, pode ter deixado um legado emocional profundo, impactando não apenas a vida diária, mas também a capacidade de vislumbrar um futuro otimista.

Pensar na morte nos remete ao que podemos perder e em como vivemos, no curso da pandemia várias famílias foram desfalcadas de seus membros e pensar na importância dessas famílias para o desenvolvimento escolar também se faz necessário, visto que é possível compreender que os estudantes foram postos em situação de isolamento, afetando a relação estudante e professor.

Diante desse cenário, torna-se evidente a relevância da influência familiar no processo de aprendizagem dos estudantes, conforme destacado por Nunes e Vilarinho (2001, p. 22-23): "Crianças que percebem uma conexão entre suas famílias e a escola tendem a sentir-se mais seguras e, conseqüentemente, a obter um melhor desempenho nas atividades acadêmicas." Assim, uma relação positiva e colaborativa entre família e instituição escolar pode oferecer aos estudantes que se encontram afastados das salas de aula uma assistência mais eficaz e adequada para o seu desenvolvimento educacional.

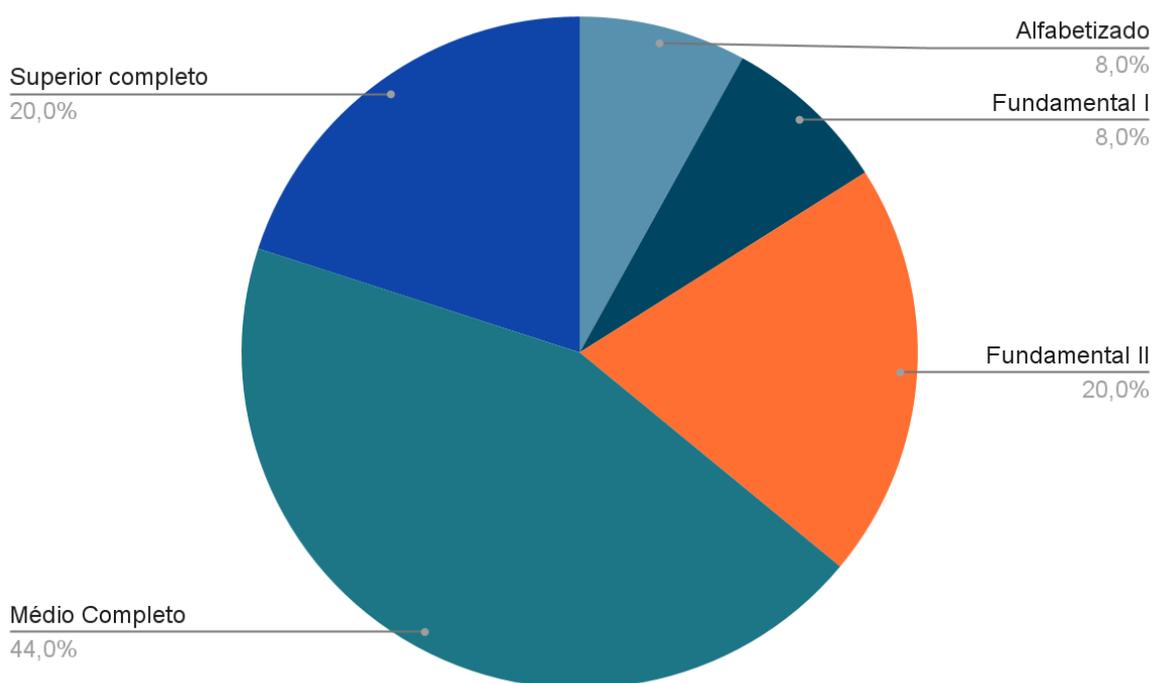
Para tanto é válido lembrar que a comunidade toda esteve em regime de isolamento no curso do ERE. O apoio familiar se mostrou muito importante quando perguntamos sobre motivação em continuar os estudos a resposta mais aparente foi sobre o incentivo de um membro da família, mesmo diante da adversidade, tal qual nos relata o estudante T4E1: *“Eu pensei parar de estudar. Eu falei, ‘mãe, eu vou parar quando voltar às aulas normal, eu volto’. Ela disse ‘não, você vai estudar’”*

Esses relatos refletem não apenas a importância do apoio familiar na manutenção da motivação, mas também a influência decisiva que os laços familiares exercem sobre as decisões educacionais dos estudantes. Em particular, o relato de um estudante que considerou desistir dos estudos durante a pandemia, mas foi encorajado por sua mãe a persistir, ilustra como o suporte familiar pode ser crucial para superar os momentos de desânimo e incerteza. Assim, fica evidente que o envolvimento e o apoio da família desempenham um papel essencial no enfrentamento dos desafios educacionais, fornecendo uma base sólida para a continuidade e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Contudo, quando se trata do apoio escolar, é essencial avaliar o embasamento científico daqueles que acompanham a criança. Muitos estudantes mencionaram durante as entrevistas a falta de apoio escolar, como ilustrado pelo relato do estudante T3E2: “*É, eu tinha que buscar inspiração, né? Em mim mesmo e na ajuda dos professores para mim, dar sequência no ano, pra não perder o ano*”

A partir da fala do estudante T2E3 compreendemos que não há uma constância em relação a ajuda nas atividades escolares em casa. Para irmos mais fundo, foi questionado aos estudantes o grau de escolaridade das pessoas que residiam na mesma casa que ele.

Gráfico 8 - Distribuição do Grau de Instrução dos Residentes no Mesmo Domicílio



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise do Gráfico 8 indica uma variedade de níveis de escolaridade presentes no ambiente doméstico. Essa diversidade educacional pode influenciar dinâmicas familiares, interações sociais e até mesmo oportunidades de aprendizado dentro do contexto familiar. Para o contexto do ERE, cabe analisarmos juntos com alguns relatos:

Na hora que vocês tinham dúvidas em algumas atividades, tinha alguém em casa que podia sanar essas dúvidas?

T1E1;T1E2;T1E3 - Não.

T1E4;T1E5T1E6;T1E7 - Não.

T1E2 - Podia até ter, mas às vezes não sabia.

T1E3: *O Brainly.*
[risos]

As respostas dos participantes refletem a ausência de suporte educacional em casa durante o período da pandemia. Enquanto alguns mencionam que não havia ninguém disponível para esclarecer dúvidas ou ajudar com atividades escolares (T1E1, T1E2, T1E3, T1E4, T1E5, T1E6, T1E7), outros indicam que, embora houvesse alguém em casa, essa pessoa nem sempre estava apta a fornecer ajuda (T1E2). A constante menção de sites como Brainly é uma mostra de o quanto os estudantes buscaram o apoio na internet e não com membros da família. Alguns, que possuíam mais acesso tiveram oportunidades de aprofundamentos específicos, como é o caso do T4E1:

T4E1 - *Para mim só teve desvantagem, superdifícil, porque eu gostava de física e eu aprofundava eu em casa sozinho. Mas o resto, eu não aprendi nada.*

Além disso, a falta de suporte adequado em casa pode ter sido uma desvantagem significativa para alguns participantes, como evidenciado pela dificuldade em aprender certos assuntos, como Física (T4E1).

Relacionando essas falas com os dados do Gráfico 8, sobre o grau de escolaridade das pessoas que residiam na mesma casa, é possível inferir que a presença de indivíduos com diferentes níveis de educação pode não ter se traduzido necessariamente em apoio educacional eficaz em casa. Embora houvesse diversidade educacional no ambiente doméstico, isso não garantiu que as pessoas estivessem disponíveis ou capacitadas para ajudar os estudantes com suas atividades escolares durante o período de ensino remoto. Essa falta de apoio educacional adequado pode ter contribuído para sentimentos de desamparo e dificuldades de aprendizado enfrentadas pelos estudantes durante a pandemia.

No curso desta dissertação falamos sobre a influência neoliberal na educação, foi falado então do discurso de mercantilização da educação como uma estratégia de disputa e controle do conteúdo educacional, que promove uma modelagem neoliberal, resultando na exposição de um Estado empresarial. Relembrando tais pontos, é preciso pensar nos mecanismos através dos quais há um consentimento das classes dominadas em relação a essa força.

Através dessas instituições os indivíduos e as classes são educados em torno de valores e regras daqueles que dominam e, em geral, devem perceber o mundo de acordo com esse horizonte. Nessas condições, a dominação é

internalizada em cada sujeito e se reproduz desde baixo. (Osório, 2019, p. 73)

A ideia central é que, por meio dessas instituições, como escolas, mídia e outras estruturas sociais, as pessoas são educadas de acordo com a perspectiva dos dominantes. Isso significa que a visão de mundo transmitida por essas instituições tende a refletir os interesses e valores das classes dominantes. Além disso, a citação sugere que essa dominação é internalizada pelos sujeitos, ou seja, é assimilada e aceita por eles como parte natural da ordem social. Esse processo de internalização contribui para a reprodução da dominação ao longo das gerações, mesmo que ocorra de forma não explícita ou consciente. Em resumo, a citação ressalta como as instituições desempenham um papel fundamental na perpetuação das estruturas de poder e na reprodução das desigualdades sociais.

Esse discurso é aparentado na fala dos estudantes ao relacionarem a falta de letramento digital e a falta de acesso a aspectos voltados a preguiça, como nos relata o estudante T2E2: “*A gente tem que querer estudar, né? Quem quer estudar, consegue, né? O problema é o desinteresse, é a preguiça né?*”.

A ideia de que “quem quer estudar, consegue” sugere uma visão individualista e simplista sobre as barreiras enfrentadas por muitos estudantes, ignorando as complexidades das desigualdades estruturais que influenciam o acesso à educação. Essa perspectiva, em linha com o discurso neoliberal destacado no texto, atribui a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente ao esforço individual, enquanto minimiza ou ignora os fatores externos, como a falta de recursos e oportunidades. Portanto, a fala dos estudantes evidencia como as ideias disseminadas pelas instituições dominantes podem moldar as percepções e atitudes das pessoas, perpetuando assim as desigualdades sociais.

Essa visão também aparece no seguinte diálogo:

Quais foram os maiores desafios que você enfrentou ao aprender remotamente?

T1E1/T1E2 - A preguiça.

T1E1 - A preguiça, tentar focar.

T1E2 - É, a preguiça.

T1E3 - A gente tava na zona de conforto e a preguiça sai de lá da zona de conforto.

E ainda:

Por que vocês não estavam participando das aulas de vídeo chamada?

T2E1 - Eu era um desinteresse à preguiça.

A repetição da palavra "preguiça" por múltiplos participantes enfatiza sua importância nesse contexto. A ênfase na preguiça como um obstáculo ao aprendizado sugere uma visão individualista que atribui a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente aos esforços individuais dos estudantes, ignorando as influências mais amplas do contexto social e educacional. Isso está alinhado com a ideia de que as instituições dominantes moldam as percepções e atitudes das pessoas, perpetuando assim as desigualdades sociais.

Os diálogos que escancaram a ideia de culpabilidade dos estudantes pelo não aproveitamento do ensino no período de ERE também são vários, por exemplo:

T2E1 - Acho que não foi uma questão de apoio não, eles estavam fazendo o trabalho deles, foi uma questão de desinteresse da nossa parte.

T4E1 - Eu acho que o aprendizado não foi bom, por culpa nossa mesmo, porque se nós quiséssemos, dava para aprender. Se levasse a sério.

T5E4 - É o aprendizado. Uma desvantagem é o aprendizado incompleto, a gente não teve o mesmo resultado que se tivéssemos vindo pra aula.

T4E1 - Eu acho que o aprendizado não foi bom, por culpa nossa mesmo, porque se nós quiséssemos, dava para aprender. Se levasse a sério.

T5E1 - Mas isso é um Pouco de culpa nossa também né?

T5E4 - É.

T4E1 - Não vou mentir, desligava a câmera e ia dormir moço, tava num sono. Igual eu falei, foi culpa nossa. Quem quiséssemos mesmo dava para aprender.

Neste diálogo, percebe-se uma tendência neoliberal de atribuir a responsabilidade pelo aprendizado exclusivamente aos estudantes, ignorando os diversos fatores que influenciam a qualidade do ensino remoto emergencial. Os estudantes expressam um sentimento de culpa por não terem se empenhado o suficiente ou levado a sério o processo de aprendizagem.

[...] maioria de nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Grande parte disso tem a ver com as relações entre a educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação. (Apple, 2003, p. 07)

Entendemos assim como os modelos de educação predominantes frequentemente perpetuam ou, no mínimo, não abordam ativamente as desigualdades profundamente enraizadas na sociedade. O autor aponta para várias áreas de preocupação, incluindo as relações entre

educação e economia, as divisões de gênero, classe e raça, a influência da cultura popular e os sistemas de financiamento educacional. Esses fatores complexos contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, refletindo como a educação pode servir como um mecanismo de reprodução dessas disparidades em vez de desafiá-las.

Essa culpabilização individual reflete uma visão que enfatiza o esforço individual e minimiza a importância das condições estruturais e institucionais que podem ter contribuído para a má qualidade do ensino remoto. Conforme foi apresentado ao longo deste capítulo, destacamos as diferenças de acesso e oportunidades que modulam as condições individuais para cada estudante desempenhar seu papel no ensino remoto emergencial.

Ao afirmar que "se nós quiséssemos, dava para aprender", os estudantes internalizam a narrativa neoliberal de que o sucesso acadêmico é resultado exclusivo do esforço pessoal e da motivação individual. Essa perspectiva negligencia as desigualdades de acesso a recursos tecnológicos, a qualidade do suporte educacional oferecido pelas instituições e as condições socioeconômicas que podem ter impactado a capacidade dos estudantes de se engajarem no aprendizado remoto.

Além disso, ao reconhecerem sua própria responsabilidade pelo aprendizado inadequado, os estudantes demonstram uma falta de consciência sobre o contexto mais amplo que influenciou suas experiências educacionais durante a pandemia. Essa culpa autoimposta pode levar a sentimentos de inadequação e desmotivação, reforçando a narrativa neoliberal de que o sucesso ou fracasso educacional são determinados unicamente pelo esforço individual.

Repetidamente, durante os diálogos, aparecem termos como "não aprendi nada". No formulário, foi perguntado aos estudantes como havia sido o período de pandemia, com a obtenção das seguintes respostas (Figura 8):

Figura 8 - Percepções dos Estudantes sobre o Período de Pandemia COVID-19



Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas dos estudantes refletem uma variedade de experiências durante a pandemia, destacando os desafios enfrentados em um contexto de isolamento, desigualdades de acesso e influências do neoliberalismo na educação. As palavras "complicado", "tenso", "desgastativo", "cansativo", "difícil" e "ruim" sugerem um ambiente de estresse e dificuldade, o que pode ser atribuído ao prolongado período de isolamento social e às mudanças abruptas para o ensino remoto.

Além disso, as menções a dificuldade em entender o conteúdo durante o ensino à distância ressaltam as desigualdades de acesso enfrentadas por alguns estudantes, como a falta de recursos tecnológicos adequados ou o suporte necessário em casa para lidar com os desafios do aprendizado remoto. Isso evidencia como as disparidades socioeconômicas podem influenciar significativamente a experiência educacional durante crises como a pandemia.

Por fim, a variedade de respostas, incluindo aquelas que descrevem a experiência como "ótima" ou "ruim", reflete a diversidade de vivências dos estudantes e a complexidade das questões enfrentadas no contexto do ensino remoto emergencial. Isso destaca a importância de abordar as necessidades individuais de cada estudante e de implementar políticas educacionais inclusivas que levem em consideração as desigualdades existentes na sociedade. Além disso,

foi apresentada uma perspectiva neoliberal que induz a auto culpabilização dos estudantes pela qualidade do ensino remoto emergencial, ao mesmo tempo em que minimiza o papel das políticas educacionais e das estruturas sociais na determinação das oportunidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desenvolvida no curso desta pesquisa se trata de acolher a voz dos estudantes, apesar da consciência coletiva dos efeitos da pandemia na educação, a sociedade aparenta escolher esquecer, porém "na teia do esquecimento, a memória se faz de doses iguais de verdade e de imaginação" (Vieira Junior, 2023, p. 42). Assim, a pandemia como um processo traumático é memoravelmente varrida para debaixo do tapete, como se pulassem o ano de 2019 para 2022. Porém, apesar de uma memória dolorida a nível planetário é preciso ser forte e estudá-la, compreender os acontecimentos e entender que a sociedade não voltará a ser a mesma. É um processo que deixou marcas, para muitos a marca acompanha o luto. Então se precisamos nos adaptar e reaprender no digital, por que a educação deve ficar para trás?

No contexto da pandemia de COVID-19, a educação enfrentou transformações difíceis, como citado por Santaella, "a sala de aula não será a mesma". As desigualdades sociais foram evidenciadas. Enquanto Boaventura de Sousa Santos e Sacavino e Candau destacam a necessidade de repensar as políticas públicas e práticas pedagógicas para construir um sistema mais solidário e inclusivo, Schlemmer, Moreira e Santaella apontam para a urgência de abordagens que considerem a interconexão global e a cultura digital na educação.

Partindo das narrativas coletadas é possível compreender o desafio posto pela dificuldade de uso das ferramentas digitais, compreendemos também que estamos, coletivamente, existindo em uma cultura que é digital e que não é mais possível compreender a vida social sem um letramento digital. Diante disso, é fundamental pensar o papel da escola na formação de uma geração, pensar sobre o uso das tecnologias em sala de aula e repensar estratégias educacionais para que no futuro tenhamos uma sociedade menos desigual.

A pandemia foi um marco para quem a viveu e que ainda está aqui para contar sua experiência, foi um período intenso de dúvidas, incertezas e perdas

O povo não se entrega é cabra cega
 É lá e cá sem lei, sem mais aviso
 Só sei que é preciso acreditar
 Fazemos todos parte desta história
 Mesmo que os tontos blefem com a morte
 Num jogo de verdades e mentiras
 Um jogo duplo de azar e sorte
 A ciência abre as suas asas
 A esperança à frente como um guia
 (Gil e Guerra, 2020)

Essa composição de Gil e Guerra descreve parte do que vivemos na pandemia. O jogo de verdades e mentiras nesta situação custava a vida de muitas pessoas, dentre o sistema que foi descredibilizado está justamente a ciência, que foi simbolizada pela vacinação. A primeira pessoa no Brasil a receber a vacina, em janeiro de 2021, representou um sinal de esperança, encerrando um pesadelo prolongado. Mônica Calazans, uma enfermeira negra que esteve na linha de frente, personificou essa esperança, demonstrando a importância da dedicação e da confiança na ciência em tempos perturbadores.

A aplicação das vacinas foi gradual, contou com uma dificuldade quanto a adesão da população devido a *fakenews*, e mesmo com o início da vacinação, isso não significou o fim completo da pandemia, mas permitiu um retorno gradual, incluindo o término do ensino remoto. Foi necessário acreditar nesse avanço, tendo “a esperança como um guia”. No entanto, a batalha contra a desinformação sobre as vacinas continuou, o que exigiu uma constante vigilância e um compromisso renovado com a verdade científica.

Pensar sobre a vulnerabilidade social foi fundamental, para este trabalho a vulnerabilidade toca nos pontos de desigualdades. Portanto, é preciso investigar e denunciar a precarização da educação pública, em meio a uma perspectiva neoliberal que tem influenciado as políticas educacionais. Assim, essa análise buscou não apenas compreender as realidades atuais, mas também problematizar os impactos e desafios enfrentados em meio a essa crise da pandemia de COVID-19.

Em relação aos procedimentos metodológicos, houve tanto um levantamento bibliográfico visando levantar estudos que se aproximam da temática, quanto uma pesquisa de campo com estudantes da 3ª série do Ensino médio. Para que isso ocorresse foi imprescindível obter a aprovação ética junto ao comitê de ética, garantindo a conformidade com os princípios éticos e a integridade da pesquisa durante sua execução. Durante as sessões, foram coletadas respostas de formulários digitais, bem como desenhos e narrativas que partem dos estudantes, enriquecendo a compreensão das suas percepções e vivências.

Uma análise das principais marcas nas experiências dos estudantes durante o processo de implementação do (REANP) expõe preocupações identificadas como a desigualdade de acesso entre os estudantes, evidenciada pela falta de conexão à internet e de ferramentas tecnológicas adequadas, como *tablets*, celulares e computadores. Trabalhei conceitos como conectividade e e-cidadania para entender os fatores que compreendiam as vivências dos estudantes.

A chegada de computadores para uso individual só aconteceu para a 3ª série do Ensino médio, mesmo assim só acontece após o fim do REANP. Deixa em aberto questões sobre o

letramento digital e o acesso a tecnologias e internet. O letramento também é fator que determina o uso do material impresso como uma alternativa de ensino que se mostrou pouco eficaz.

Foi possível perceber os efeitos do neoliberalismo por haver uma autculpabilidade nas falas dos estudantes em relação a questões sobre desigualdade, acesso, refletindo no campo dos desejos. Uma internalização do discurso meritocrático neoliberal por parte de estudantes menores de idade.

Ainda assim, em meio de relatos de tristeza, luto e determinação os estudantes brincaram, riram e demonstram traços de alegria que me impressionam muito, revelando conforme, Gil:

Ano passado se eu morri na estrada
 Vai que esse ano não morro mais não
 É pra montar no lombo da toada
 Desembarcar do trem da pandemia
 É pra fazer da rima arredondada
 O rompante final de uma alegria
 Vamos em frente amigo, vamos embora
 Vamos tomar aquela talagada
 Vamos cantar que a vida e só agora
 E se eu cantar amigo a vida é nada

Montando no lombo da toada, assemelhando a vida a esta jornada, temos um sentimento de esperança junto a cada estudante que desta história se trata. No momento vivido coletivamente foi preciso pensar na vulnerabilidade da vida e na possibilidade de superação das adversidades. E, a cada traço de sorriso dos estudantes foi possível lembrar que mesmo com tais adversidades existe ainda o convite para seguir adiante e celebrar a vida.

É preciso ressaltar também que esta pesquisa foi feita pensando na narrativa dos estudantes, sendo que me limitei a usar dados dos estudantes. Seria interessante também a coleta de dados dos professores, diretores e de outros membros da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis.

Outro ponto que fica é a necessidade de entendermos as diferenças entre alunos da escola pública e da escola privada, nos mesmos contextos, quanto a acesso, e-cidadania e conectividade, especialmente no que concerne às disparidades de acesso às tecnologias educacionais e os resultados obtidos, como evidenciado pela baixa adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2021.

A análise dessas diferenças se torna relevante ao pensarmos sobre os efeitos das políticas educacionais neoliberais na educação. Conclui-se que esta geração de estudantes é

fortemente marcada por um evento histórico significativo, e é fundamental acompanhar de perto suas trajetórias e desafios em meio a esse contexto. Como nos lembra o estudante T3E2, “o desafio é lidar com essa situação”.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Cláudia de Souza; SILVA, Julio Cesar da. Educação básica em tempos de COVID- 19: razões práticas do agravamento das desigualdades. *In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; AFONSO, Almerindo Janela; Carla Conti de Freitas. Educação no contexto atual: Interloquções Teóricas e Prática*. Goiânia: Scotti, 2021, p. 23-41.

ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa). **Critério Brasil 2022 (ano base 2021)**. Brasília: ABEP, 2022. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 05 mar. 2024.

AGUIAR, Letícia. Carneiro. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 40, p. 126–144, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639810>. Acesso em: 22 fev. 2023.

AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.

ALVES; Higo Gabriel; NOLETO; Sylvana de Oliveira. Plano Nacional de Educação do Brasil: Mecanismo para a democratização do acesso à educação superior. **Revista Actualidades Investigativas em Educación**, San José, v. 22, n. 2, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48919>. Acesso em: 05 mar. 2024.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

ARAÚJO, Katielly Vila Verde Soares; FREITAS, Bárbara Miqueline Peixoto de; SILVA, Bianca Souza Ferreira. O Panóptico de Foucault em Tempos de Pandemia: Um olhar crítico para a educação. *In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Carla Conti (org.). Educação no contexto atual: interloquções teóricas e práticas*. Goiânia: Scotti, 2021, p. 56-71.

BENITES, Afonso. Busca por “ar livre e uma graminha” provoca fuga rural durante a pandemia. **El País**, São Paulo, 25 jul. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-25/busca-por-ar-livre-e-uma-graminha-provocam-fuga-rural-durante-a-pandemia.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. *In: SOUZA, D.; MARTINS, A. (Org.). Planos de Educação no Brasil: Planejamento, Políticas e Práticas*. São Paulo: Loyola, 2014, p. 29-53.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Rio de Janeiro: Chancelaria do Império, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Regula a extinção gradual do elemento servil. Rio de Janeiro: Chancelaria do Império, 1885. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação de escravos. Rio de Janeiro: Chancelaria do Império, 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Chancelaria do Império, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020**. Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147051-pcp006-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP n. 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. Brasília: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020**. Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto n. 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. Brasília: Ministério da Educação, 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153561-pcp010-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Ministério da Educação, 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília: Ministério da Educação, 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=157501-pces498-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 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 n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020g. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n. 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília: Ministério da Educação, 2020h. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP n. 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n. 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 n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020i. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020j. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 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. Brasília: Ministério da Educação, 2020l. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria n. 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. Brasília: Ministério da Educação, 2020m. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 2 maio 2022

BRASIL **Lei n. 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. Brasília: Presidência da República, 2020n. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Medida Provisória N. 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Presidência da República, 2020o. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 10 maio 2022. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Lei complementar n. 173, de 27 de maio de 2020.** Estabelece o Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), altera a Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020p. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-complementar-n-173-de-27-de-maio-de-2020-258915168>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 6/2021, aprovado em 6 de julho de 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. Brasília: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 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: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2022

BRASIL. **Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021.** Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília: Presidência da República, 2021c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114172.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Medida provisória n. 1060, de 4 de agosto de 2021.** Altera a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Brasília: Presidência da República, 2021d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1060.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

CABRAL, Ivone Evangelista; CIUFFO, Lia Leão; SANTOS, Márcia Pestana; NUNES, Yan; LOMBA, Maria. Diretrizes brasileiras e portuguesas de proteção à criança vulnerável à violência na pandemia de COVID-19. **Escola Anna Nery**: Revista de Enfermagem, Rio de Janeiro, v. 25, n. 7, p. 1-12, 19 jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/3sbrMF4HvD4V7BvRVmsWyVf#>. Acesso em: 10 maio 2022.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 140, p. 30-47, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CAMPOS, Adriana Pereira. **A cidade à prova do tempo**: vida cotidiana e relações de poder nos ambientes urbanos. Vitória: Gm, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 13-37.

CARLESSO, Michelle Mariano; CEZARINHO, Franz Arnaldo. Da colonização à contemporaneidade: discutindo a violência contra povos indígenas no Brasil. *In*: SOUZA, Luiz; CORRÊA, Lays. (Org.) **Dilemas da sociedade brasileira contemporânea**: as novas configurações da economia, da violência e dos espaços comunicacionais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p. 71-88.

CETIC-BR (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). **TIC Domicílios 2020**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2020/domicilios/A4/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

CHAQUIME, Luciane Penteadó; VELOSO, Braian Garrito; SESTITO, Camila Dias de Oliveira; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; PARESCHI, Claudinei Zagui; MILL, Daniel; ROCHA, Kátia Gardênia Henrique da. Educação híbrida e cultura digital: reflexões sobre docência, aprendizagem e tecnologias na contemporaneidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 44, p. e24294, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24294>. Acesso em: 05 mar. 2024.

COELHO, Ildeu. **Escritos Sobre o Sentido da Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

COSTA, Fernando Wagner da. **Educação Básica em tempos de pandemia de COVID-19**: processos de tomada de decisão do Estado de Goiás entre 2020 e 2021. Goiânia, 2023.

CREMONESE, Dejalma. A Difícil Construção da Cidadania no Brasil. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 5, n. 9, p. 59–84, 2011. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/137>. Acesso em: 22 fev. 2024.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. O programa Etnomatemático: Uma síntese. **Acta Scientiae**, [S. l.], v. 10, n.1, p.7-16, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/74/66>. Acesso em: 22 fev. 2024.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo: 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/#>. Acesso em: 22 fev. 2024.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Néstor García Canclini: notas sobre um autor latino-americano. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 27, p. 103-121, 1997. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/7942>. Acesso em: 22 fev. 2024.

FERNANDES, Florestan. Prefácio à edição brasileira. In NASCIMENTO, Adbias. **O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**, p. 20-22. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2016.

FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz). Estudo analisa registro de óbitos por COVID-19 em 2020. **FIOCRUZ**, Manguinhos, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020>. Acesso em: 26 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. São Paulo: Leya, 2018.

FREIRE, Isis. O desafio da inclusão digital. **Transinformação**, Campinas, v. 16, p. 189-194, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/SqcBynkFThZYKRSM9NrK63b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GAEPE. Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil. **Questionário DME** (março/2021). Apresentação de slides. 17 slides. color. Goiânia: GAEPE; 15 abr. 2021.

GAEPE. Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil. **Diagnóstico da Conectividade das Redes Estadual e Municipais de Ensino do Estado de Goiás**. Goiânia: GAEPE; CTE-IRB; TCE-GO; TCM-GO, nov. 2020a. Disponível em: <https://portal.tce.go.gov.br/documents/20181/91310/Relat%C3%B3rio%20da%20Conectividade%20do%20Gaepe-GO/12ee5974-f8d6-4c41-8083-41f8535ca150?version=1.1>. Acesso em: 26 out. 2023.

GAEPE. Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação no Brasil. **Gaepe analisa esforços das redes municipais de ensino frente à pandemia**. Goiânia: GAEPE; 2020b. Disponível em: <https://portal.tce.go.gov.br/documents/20181/168522/Pesquisa%20Gaepe%20sobre%20Redes%20municipais/f9007fa8-5e33-4439-b502-c96017e9fe08?version=1.0>. Acesso em: 26 out. 2023

GALINDO, Eryka; TEIXEIRA, Marco Antônio; ARAÚJO, Melissa De; MOTTA, Renata; PESSOA, Milene; MENDES Larissa, e RENNÓ, Lúcio. Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil. **Food for Justice Working Paper Series**, n. 4. Berlin: Food for Justice: Power, Politics, and Food Inequalities in a Bioeconomy, 2021. Disponível em: https://www.lai.fu-berlin.de/en/forschung/food-for-justice/publications/Publikationsliste_Working-Paper-Series/Working-Paper-4/index.html. Acesso em: 30 jul. 2021.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GOIÁS. Secretaria-Geral da Governadoria. Coordenação do Conselho Pleno. **Resolução CEE/CP n. 18, de 06 de novembro de 2020**. Autoriza as instituições do Sistema Educativo do Estado de Goiás a adotarem o regime especial de aulas não presenciais e dá outras providências de 17 de novembro de 2020. Goiânia: Secretaria-Geral da Governadoria, 2020a. Disponível em: <https://sitieshom.goias.gov.br/cee/wp-content/uploads/sites/20/2023/10/2020-18-cp-resolucao.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Decreto n. 9.633, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2020b. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103012/decreto-9633. Acesso em: 30 jul. 2021.

GOIÁS. Secretaria-Geral da Governadoria. Coordenação Do Conselho Pleno. **Resolução CEE/CP n. 02, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Goiânia: Secretaria-Geral da Governadoria, 2020c. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Gerência da Secretaria Geral. **Memorando Circular n.: 75/2020 - GESG- 05716**. Comunicado - Suspensão das aulas na Rede Estadual de Ensino. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 15 mar. 2020d. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/MEMO-CIRCULAR-75-2020-GAB-SEDUC-SUPENS%C3%83O-DAS-AULAS-COVID-202000006018217.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GOMES, Pedro Henrique. 'Não sou coveiro, tá?', diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus. **G1 Política**, São Paulo, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 05 mar. 2024.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 135-159, jun. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2024.

GUIMARÃES, Ulysses. Discurso do deputado Ulysses Guimarães, presidente da Assembléia Nacional Constituinte, em 05 de outubro de 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Federal. **Resenha, Ensaio, Discurso** – Revista Direito GV, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 595-601, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1808-24322008000200012>. Acesso em: 05 mar. 2024.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cidades. Sistema de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil**. Brasília: IBGE, 2017. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 20 mar. 2022.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Homens pretos e pardos morreram mais de Covid do que brancos em 2020. **Agência IBGE de Notícias**. Brasília: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/32414-homens-pretos-e-pardos-morreram-mais-de-covid-do-que-brancos-em-2020>. Acesso em: 20 mar. 2022.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo 2022**. Brasília: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

JAEGGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JASKIW, Eliandra; LOPES, Claudemira. A pandemia, as TDIC e o ensino remoto na educação básica: desafios para as mulheres que são mães e professoras. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 231–250, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/5033>. Acesso em: 20 mar. 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos Unicamp**, 2020.

KERSCH, Dorotea; SCHLEMMER, Eliane; MARTINS, Ana Patrícia Sá. Apresentação. *In*: KERSCH, Dorotea; MARTINS, Ana Patrícia Sá; TEMÓTEO, Antônia. **Multiletramentos na Pandemia: Aprendizagens na, para e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 13-22.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43851>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues da; COSTA, Fernando Wagner da. Uso da tecnologia na educação em um contexto pandêmico coloca em xeque a inclusão e a formação docente. *In*: RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PANIAGO, Maria Cristina Lima; ARGUELHO, Miriam Brum. **Tecnologias digitais e reinvenções de práticas educativas em diferentes cenários formativos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2022, p. 66-93.

LIMA, Márcia; MILANEZI, Jaciane; SOUSA, Caio; GUSMÃO, Hugo; BORTOLAZZI, Thayla. Desigualdades Raciais e Covid-19: o que a pandemia encontra no Brasil? **Informativo Desigualdades Raciais e Covid-19**, AFROCEBRAP, n. 1, 2020. Disponível em: https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Afro_Informativo-1_final_-2.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; FURLAN, Maria Luisa Costa; MEDEIROS, Lilian Giotto Zaros de (Org.). **Educação com Uso de Tecnologias**: conceitos e perspectivas. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

LONGO, Isis. Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infante juvenis. *In*: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. **Anais [...]**. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n3/n3a13.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LOPES, Daniel Queiroz. A cultura digital nas escolas: Para além da questão do acesso às tecnologias digitais. *In*: SEGATA, Jean; MÁXIMO, Maria Elisa; BALDESSAR, Maria José (Org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2012, v. 1, p. 155-167.

LOPES, Daniel; SCHLEMMER, Eliane. A cultura digital nas escolas: para além da questão do acesso às tecnologias digitais. *In*: SEGATA, Jean; MÁXIMO, Maria Elisa; BALDESSAR, Maria José (Eds.). **Olhares sobre a cibercultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 155-167.

MARIA DE JESUS, Carolina. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MICHEL Temer faz seu primeiro discurso: "Não fale em crise, trabalhe". **Época Negócios**, São Paulo, 12 maio 2016. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2016/05/michel-temer-faz-seu-primeiro-discurso-e-ministros-tomam-posse.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MINAYO, Maria. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Fernanda. Apresentação. *In*: BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MOREIRA, José António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, v. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 05 mar. 2024.

NASCIMENTO Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Zahar, 2009.

NERY, Carmen; BRITTO, Vinícius. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **Agência de Notícias IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em2021>. Acesso em: 14 jul. 2022.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - PERSPECTIVAS WEB 2020*, 11., 2020, Ponta Grossa. **Anais [...]**. Ponta Grossa: ABEH, 2020, p. 1-13.

NUNES, Dulce Gomes; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. “Família possível” na relação escola-comunidade. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 5, p. 21-29, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000200003>. Acesso em: 14 jul. 2022.

OHANA, Victor. Fila da fome em Cuiabá recebeu ossos de ‘qualidade’, diz governador de Mato Grosso. **Carta Capital**, São Paulo, 01 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/fila-da-fome-em-cuiaba-recebeu-ossos-de-qualidade-diz-governador-de-mato-grosso/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Elis Regina Silva dos Santos. Mapeando a educação sergipana no ano de 1996 alunos reprovados e afastados no ensino fundamental: contradições e reflexões. *In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Anais [...]*, Laranjeiras, v. 7, n. 7, set. 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_01/E1-18.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PANDEMIA aumenta fatia que super-ricos detêm na riqueza global, mostra estudo. **Forbes**, São Paulo, 07 dez. 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/12/pandemia-aumenta-fatia-que-super-ricos-detem-na-riqueza-global-mostra-estudo/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

PATROCÍNIO, Tomás. Para uma genealogia da cidadania digital. **Educação, Formação e Tecnologias**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 47-65, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1646-933x2008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 mar. 2024.

PERONIL, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 36, e82294, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692021000100306&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 mar. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Cesar Augusto. Hannah Arendt E os elementos constitutivos de um conceito não liberal de cidadania. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 267-296, 2010. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/periodicos/revista-de-filosofia-aurora/leitura/505/22495>. Acesso em: 05 mar. 2024.

RIBEIRO, Djalmina. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramentos, 2017.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises: O liberalismo e a nova direita no Brasil**. São Paulo: Todavia, 2021.

RODRIGUES, Olira Saraiva. Patrimônios futuros em conectividade. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 18, n. 51, p. 260-271, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/14730>. Acesso em: 05 mar. 2024.

RODRIGUES, Olira Saraiva; ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos; MARCON, Mary Aurora da Costa. Conectividade: eco das mutações. **Revelli**, Goiânia, v. 13, p. 1-12, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11134>. Acesso em: 05 mar. 2024.

RODRIGUES, Olira Saraiva; ROCHA, Cleomar. Implicações da Conectividade: Prolegômenos. **Pós-Limiar**, Campinas, v. 1, v. 1, p. 13-21, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/pos-limiar/article/download/4246/2698>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SAAD, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SACAVINO, Susana Beatriz. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no fortalecimento da democracia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 85–107, 2022. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/169>. Acesso em: 26 out. 2023.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121–132, 2020. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 26 out. 2023.

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado. **Direitos humanos violados na pandemia de COVID-19**. São Paulo: CRV, 2021.

SALGADO, Tathiana; NOGUEIRA, Léo; ARRAIS, Tadeu; ALENCAR, Diego. Ensino Remoto Emergencial e Vulnerabilidade Discente na Universidade Estadual de Goiás (2021). **Elisée**, Goiânia, v. 11, n.1, p. 1-19, jun. 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/13238>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SANTAELLA, Lucia. Inteligência artificial em debate. **Café Filosófico CPFL**. 1 vídeo, 51min13seg. Campinas: CPFL, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NWdD0mq_Ia4. Acesso em: 05 mar. 2024.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCALIZE, Paulo; HORA, Karla; SOARES, Lorena; BARROS, Elaine; FERREIRA, Nilson. Avaliação das condições das captações de água do assentamento Canudos- Goiás. **Revista pesquisa e pós-graduação**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2011.

SCHLEMMER, Eliane; MENEZES, Janaína; WILDNER, Camila Flor. Ensino E Aprendizagem No Mundo Digital: Educação OnLIFE em Tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância - RBAAD**, Campo Grande, v. 1, n. 1, e388, 2020. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/559/402>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. Ampliando Conceitos para o Paradigma de Educação Digital OnLIFE. **Interacções**, São Paulo, v. 16, n. 55, p. 103-122, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SENADO FEDERAL. Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia. Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia – CECTCOVID. **Relatório final**. Brasília: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www.flavioarns.com.br/wp-content/uploads/2022/12/rel-ceptcovid-site-senador.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA, Josianne. Maria Mattos da. O desenho na expressão de sentimentos em crianças hospitalizadas. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 447-456, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/wsf6gNXZQN7cxscDD7Kkbh/#>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA, Lara Lúvia Santos da; LIMA, Alex; POLLI, Démerson; RAZIA, Paulo; PAVÃO, Luís; CAVALCANTI, Marco; TOSCANO, Cristina. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 9, p. e00185020, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/gR6mkQmSqBHqvZb5YMNYjxD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: A educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In*: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais [...]**. Campo Grande, 2002.

SOUZA, Luis Antônio; CORRÊA, Lays Matias (Ed.). **Dilemas da sociedade brasileira contemporânea**: as novas configurações da economia, da violência e dos espaços comunicacionais. São Paulo: UNIFESP, 2018.

TANCINI, Pedro. Processos de Interculturalidade no Contexto da Globalização. *In*: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais [...]**. Campo Grande, 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2012/resumos/R33-2160-1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

TERNES, José. Foucault, seus descaminhos. *In*. PAIVA, Wilson Alves de (Org.). **Reflexões sobre o método**. Curitiba, 2017, p. 151-161.

TRINDADE, Daysemara Simone Santana. **Ensino remoto emergencial e o fazer pedagógico na cultura digital**: uma análise interpretativa baseada na Grounded Theory. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/3296/Disserta%c3%a7%c3%a3o_2022079.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 mar. 2024.

VALENTE, Mariana. **Misoginia na internet**. São Paulo: Fósforo, 2023.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Salvar o fogo**. São Paulo: Todavia, 2023.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar voluntariamente de uma pesquisa chamada "**Estudo sobre a conectividade dos estudantes do Ensino Médio durante o Ensino Remoto Emergencial em Goiás**". A pesquisa está sendo realizada por Laís Klennys Cardoso Silva de Almeida, estudante do Programa de Pós

Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, sob a orientação da Professora Doutora Carla Conti de Freitas.

O objetivo da pesquisa é entender como os estudantes do Ensino Médio se conectaram durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Queremos ouvir as histórias dos estudantes e saber como se deu a questão da conectividade e a tecnologia durante a pandemia. Alguns objetivos específicos incluem analisar a política de Ensino Remoto Emergencial do Estado de Goiás em relação a conectividade dos estudantes do Ensino Médio na rede pública durante a pandemia, coletar e analisar dados sobre o acesso à tecnologia digital de informação e comunicação pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio durante a crise sanitária da COVID-19, e analisar as experiências relatadas pelos estudantes durante o período de Ensino Remoto Emergencial.

Se o(a) Sr(a) concordar em permitir a participação do seu(sua) filho(a) estudo, será necessário rubricar todas as páginas e assinar o documento, que possui duas vias, uma para o(a) Sr.(a) e outra para a pesquisadora responsável. É importante ressaltar que o(a) Sr.(a) não sofrerá penalidades se decidir pela não participação do seu(sua) filho(a). Caso aceite, a pesquisadora responsável poderá esclarecer suas dúvidas por e-mail (laisklennys@gmail.com), pessoalmente ou no endereço: Av. Araguaia, N. 400, Vila Lucimar, Inhumas-GO, CEP: 75403-577. Se precisar, também pode ligar para (62) 991448065, acrescentando o número 9090 para fazer uma ligação a cobrar.

Se tiver dúvidas, o(a) Sr.(a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG). Eles estão localizados no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, e podem ser contatados pelo telefone (62) 3328-1439, das 8h às 12h e das 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O(a) Sr.(a) também pode enviar um e-mail para cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que está subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por analisar eticamente projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovando apenas aqueles que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

A leitura deste documento de Consentimento Livre e Esclarecido deve levar aproximadamente vinte minutos, e a participação na pesquisa será de cerca de quarenta minutos

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo desta pesquisa é a curiosidade em conhecer mais sobre os estudantes do Ensino Médio na cidade de Campestre de Goiás, Goiás. A pandemia de COVID-19 trouxe

grandes mudanças e queremos entender suas consequências. A pesquisa se torna relevante porque estamos enfrentando uma situação única e crítica que deixará marcas duradouras. Além disso, é importante discutir as políticas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) do Estado de Goiás de forma crítica.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a conectividade da comunidade escolar durante o período de ensino remoto emergencial (ERE) por meio das narrativas de estudantes de Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos. Será realizada no Colégio Estadual Castelo Branco, utilizando um questionário via Google Forms e uma conversa em formato de Podcast. As atividades ocorrerão em um ambiente que proporcione privacidade dos participantes, adotando uma abordagem humanizada, com escuta atenta acolhimento. A coleta de informações será restrita ao necessário para a pesquisa, sem identificação dos participantes por nomes, garantindo seu anonimato e a liberdade de interromper o processo, se desejado, sem prejudicar a pesquisa ou o participante.

Durante o Podcast será solicitado que cada participante assine um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em duas vias. Será necessário obter registros sonoros e/ou audiovisuais das conversas, mas garantiremos a confidencialidade e privacidade dos participantes durante toda a pesquisa. Os participantes poderão escolher se permitem ou não a gravação e divulgação de sua imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa. Portanto, é imprescindível que rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida.

- () Não permito a gravação/obtenção da imagem/voz do meu(minha) filho(a)
- () Permito a gravação/obtenção da imagem/voz do meu(minha) filho(a). Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:
- () Permito a divulgação da imagem/voz do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a divulgação da imagem/voz do meu(minha) filho(a) nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o seu filho(a) são mínimos, queremos garantir que seu(sua) filho(a) participe sem enfrentar muitos riscos, como desconforto, estresse, cansaço ou constrangimento. A pesquisadora vai fazer o possível para reduzir esses problemas. As respostas serão mantidas em segredo e confidenciais, usadas apenas para fins científicos. Vamos tratá-los de forma humana, ouvindo atentamente e respeitando suas informações. Não vamos identificar suas respostas pelo nome, então sua participação será anônima. O(A) Sr.(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para pesquisa para o aluno ou você mesmo. E se tiver qualquer dúvida, vamos explicar tudo o que o(a) Sr.(a) precisa saber para responder às perguntas.

Se julgar necessário, o(a) Sr.(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Assistência:

Queremos deixar claro que seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar deste estudo. A decisão de fornecer informações e colaborar é totalmente voluntária. Se o(a) Sr(a) decidir não permitir a participação ou desistir a qualquer momento, não sofrerá consequências negativas. Os pesquisadores estão disponíveis para responder a qualquer pergunta que o(a) Sr.(a) possa ter durante todo o processo da pesquisa. Caso seu(sua) filho(a) sinta qualquer desconforto, estamos aqui para oferecer assistência imediata e completa, sem nenhum custo. Isso inclui qualquer dano direto ou indireto, imediato ou tardio, que possa ocorrer devido à sua participação na pesquisa. Se o(a) Sr.(a) se sentir desconfortável por qualquer motivo, podemos interromper a participação do seu(sua) filho(a) na entrevista a qualquer momento, e isso não terá nenhum efeito negativo ou prejudicial.

Benefícios:

O objetivo deste trabalho é promover uma discussão mais profunda sobre as políticas educacionais para o ensino médio. Queremos entender como a política de inovação educação conectada foi implementada em diferentes formas de oferecer o ensino médio no Estado de Goiás. Esperamos que essa pesquisa ajude a melhorar o entendimento dessas políticas e contribua para o desenvolvimento da educação no ensino médio, promovendo a qualidade do ensino e a conectividade dos estudantes. Os resultados da pesquisa serão divulgados de forma clara e acessível para a comunidade.

Indenização:

Caso haja algum dano durante a participação na pesquisa, tanto os previstos como os não previstos no documento de consentimento, o(a) Sr.(a) tem o direito de buscar indenização por meio de decisões judiciais, se for o caso. Não será fornecida nenhuma compensação financeira pela participação no estudo, porém, se o(a) Sr.(a) tiver algum gasto relacionado, como transporte ou alimentação, eu, como pesquisadora responsável, farei o ressarcimento. Em qualquer momento do estudo, o(a) Sr.(a) pode entrar em contato comigo, a pesquisadora responsável, para esclarecer quaisquer dúvidas que surgirem. Os resultados da sua participação estarão disponíveis para consulta a qualquer momento. Ao final da pesquisa, da defesa e da aprovação, disponibilizaremos o trabalho completo. Desde o primeiro contato, a pesquisadora fornecerá os dados de contato, como telefone e endereço de e-mail, e os participantes poderão solicitar mais informações em qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa.

Resultados

Os resultados da pesquisa serão divulgados de forma acessível e disponibilizados de maneira que seja fácil de compreender e utilizar para todos os interessados. Nossa intenção é garantir que as informações obtidas sejam compartilhadas de maneira clara e transparente, de modo a serem acessíveis a um amplo público, independentemente de suas habilidades ou

conhecimentos específicos. Além disso, nos esforçaremos para utilizar formatos e plataformas que facilitem o acesso e a compreensão dos resultados, promovendo a disseminação aberta e inclusiva do conhecimento gerado pela pesquisa.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Responsável do Participante

Eu, _____, discuti com a pesquisadora Laís Klennys Cardoso Silva de Almeida sobre a minha decisão em permitir a participação do meu(minha) filho(a) como voluntário(a) do estudo “Políticas de Ensino Remoto Emergencial em Goiás: um estudo sobre conectividade dos estudantes do Ensino Médio”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Campestre de

Goiás/Go, ___ de _____ de 2023.

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a)

(nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa.

Assinatura do(a) Responsável legal

Data: /_____/_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/_____

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Políticas de Ensino Remoto Emergencial em Goiás: um estudo sobre conectividade dos estudantes do Ensino Médio”, meu nome é Laís Klennys Cardoso Silva de Almeida. Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir.

Se tiver alguma dúvida, pode entrar em contato comigo, Laís Klennys Cardoso Silva de Almeida por e-mail (laisklennys@gmail.com) ou telefone, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62)991448065. Você também pode entrar em contato com a professora Dra. Carla Conti de Freitas pelo e-mail carla.freitas@ueg.br.

Se precisar, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), por telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira ou por e-mail: cep@ueg.br.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a conectividade da comunidade escolar durante o período de ensino remoto emergencial (ERE) por meio das narrativas de estudantes de Ensino Médio. Será realizada no Colégio Estadual Castelo Branco, utilizando um questionário via Google Forms e uma conversa em formato de Podcast. As atividades ocorrerão em um ambiente que proporcione privacidade dos participantes, adotando uma abordagem humanizada, com escuta atenta acolhimento. A coleta de informações será restrita ao necessário para a pesquisa, sem identificação dos participantes por nomes, garantindo seu anonimato e a liberdade de interromper o processo, se desejado, sem prejudicar a pesquisa ou o participante.

Os riscos do estudo são mínimos e estão relacionados principalmente a possíveis desconfortos emocionais, estresse, cansaço e disponibilidade de tempo para responder ao questionário. A pesquisadora fará esforços para minimizar esses riscos, assegurando ao participante a confidencialidade e o uso exclusivamente científico das respostas. Em caso de qualquer problema, assistência será oferecida sem custos, e o participante terá o direito de buscar indenização, se necessário. Os benefícios do estudo incluem contribuir para discussões sobre políticas de ensino remoto emergencial e conectividade dos estudantes do Ensino Médio. Os resultados serão divulgados, mas o nome do participante não será mencionado. Fique à vontade para tirar qualquer dúvida a qualquer momento.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “Políticas de Ensino Remoto Emergencial em Goiás: um estudo sobre conectividade dos estudantes do Ensino Médio”. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Campeste de Goiás/Go, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante de pesquisa Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: /____/____

APÊNDICE C

Lista dos participantes da pesquisa divididos quanto a turno:

PARTICIPANTES	
Matutino	Noturno
T1E1	T3E1
T1E2	T3E2
T1E3	T3E3
T1E4	T3E4
T1E5	T3E5
T1E6	T4E1
T1E7	T4E2
T2E1	T4E3
T2E2	T4E4
T2E3	T4E5
T2E4	T5E1
T2E5	T5E2
T2E6	T5E3
T2E7	T5E4
T2E8	T5E5

ANEXO A
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas de Ensino Remoto Emergencial em Goiás: um estudo sobre a conectividade no ensino médio

Pesquisador: LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68689423.3.0000.8113

Instituição Proponente: UEG - Câmpus Inhumas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Número do Parecer: 6.296.897

Apresentação do Projeto: As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2047618.pdf", de 12/04/2023, "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2047618.pdf", de 05/06/2023, PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2047618.pdf de 03/08/2023) e projeto detalhado ("Projeto.pdf", de 27/02/2023 e "Projeto_Plataforma_br.pdf", de 05/06/2023).

Resumo:

O surgimento de uma pandemia a qual o mundo não estava preparado, gerou uma forte crise econômica e sanitária. Pensando em conter o contágio da Covid-19, o Estado recorreu ao fechamento das escolas e a adoção de um Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para tanto, a conectividade passou a ser considerada como fundamental, inclusive na educação, visto que, a imersão na cultura digital foi acelerada pelo processo pandêmico vivido. Frente a tal conjuntura, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo discutir as Políticas de Ensino Remoto Emergencial em Goiás, investigar a conectividade da comunidade escolar a partir das narrativas de estudantes do Ensino Médio. Deste modo a pesquisa se justifica pela necessidade de estudar as políticas públicas no ERE dentro do período no período pandêmico, por promulgar o debate a respeito da educação pública e, assim, analisar o alcance de políticas públicas que garantam o direito de acesso e permanência na escola, assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal (CF), visando as próximas gerações. Para sua execução, dentro desta pesquisa, de caráter exploratório e qualitativo, será desenvolvido um estudo de caso visando a análise das narrativas dos estudantes do Ensino Médio de Campestre de Goiás, que passaram por dois anos no ERE e um ano em uma adaptação ao ensino presencial. Para a análise foi utilizada uma fundamentação teórica com autores que se ocupam de tal temática, tais como Lévy (2000); Prodanov e Freitas (2013); Gil (2017); Sacavino e Candau (2020).

Introdução:

[...]

A justificativa para a realização desta pesquisa é que a pandemia do novo coronavírus se tornou um marco histórico e pensar em suas consequências é uma necessidade social. Posto isso, a ideia da pesquisa surge frente a um cenário de recessão econômica, em vista do estado de calamidade pública decorrente da pandemia e se torna relevante não somente por seu ineditismo, mas por estarmos vivenciando uma situação ímpar e crítica que deixará sequelas que precisamos conhecer da melhor forma. Para isso, é imprescindível discutirmos de modo crítico as políticas públicas ERE do Estado de Goiás.

A vulnerabilidade social crescente é motivação para a realização desta pesquisa, visto que é preciso que haja a denúncia do projeto político de precarização da educação pública brasileira,

principalmente com a perspectiva neoliberal que tem tomado o Estado, promulgando a problematização das realidades existentes. Sendo assim, a análise das políticas de ensino remoto emergenciais se torna necessárias tanto quanto a necessidade de compreender a cultura digital a qual estamos imersos e os vestígios deixados por esta crise sanitária que vivemos.

[...]

O desenvolvimento deste trabalho se dá por meio da análise dos dados disponíveis que estarão disponíveis pela secretaria de educação do Estado referentes ao município de Campestre de Goiás no tocante aos anos de 2019 a 2023. A cidade de Campestre de Goiás fica situada na região da Bacia do Paranaíba, a 54 km da capital do Estado de Goiás, possui uma população de 3.610 habitantes, segundo dados da prefeitura. [...]. Escolha de uma cidade do interior do Estado se deu, pois, concordando com Candau e Sacavino (2020, p.127), que chamam atenção para “a brecha entre áreas urbanas e rurais, assim como entre os diferentes grupos socioeconômicos é grande”. Assim, a amostragem de uma cidade interiorana que possui população rural e urbana “possibilita de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (Minayo, 2002, p 51).

Hipótese:

A política de ensino remoto emergencial negligenciou os alunos de ensino médio quanto a conectividade, afetou a vida dos estudantes tanto da cidade quanto da zona rural o que provocou um afastamento do contexto escolar.

Metodologia Proposta:

[...] trata-se de uma pesquisa aplicada, visto que existe a busca quanto a aplicação prática de conhecimentos para a solução de problemas sociais, segundo Prodanov e Freitas (2013). Quanto ao método de abordagem a pesquisa compreendemos que o materialismo histórico-dialético atende melhor a proposta, visto que segundo Netto (2011, p.21) o objeto da pesquisa independe do sujeito e do pesquisador. O objetivo seria então apreender a estrutura e dinâmica do objeto, entendê-lo com um processo tanto no intercâmbio de culturas quanto na ordem produtiva, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a ordem social dos homens durante sua história.

A pesquisa é exploratória, pois segundo Gil (2017, p. 41), esta metodologia é mais flexível na sua organização, podendo assim abrir para considerações mais vastas, tanto com bibliografia, quanto com estudo de caso. A metodologia exploratória se aplica ainda ao nosso estudo, visto que teremos um caráter descritivo de determinada população ou fenômeno.

O estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística (...) No estudo de caso as diferenças internas e os comportamentos desviantes da “média” são revelados, e não escondidos atrás de uma suposta homogeneidade (Goldenberg, 2009 p. 34) O estudo também possui uma abordagem qualitativa, posto que, de acordo com estas metodologias, é nos dada a possibilidade de uma melhor visão e compreensão do contexto da conectividade no período pandêmico, a partir de dados coletados na pesquisa de campo, IDEB e Censo Escolar.

O aumento da familiaridade com o problema proposto também acaba por acolher melhor o cerne da pesquisa, uma vez que pretende observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno social em debate neste projeto.

A técnica de análise de dados será a análise de conteúdo por meio de um software para análise qualitativa - Webqda.

Dessa maneira, serão utilizados como base de dados as seguintes plataformas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, CAPES, Google Acadêmico e SCIELO, sendo utilizados como descritores as palavras-chave: ensino remoto emergencial, tecnologia digital, ensino médio. Além de documentação direta em uma atividade escrita aplicada e indireta de documentos da escola e da legislação estadual.

Os instrumentos de pesquisa incluem um formulário eletrônico no Google Forms para coleta de dados e uma sessão presencial no formato de podcast para obter narrativas dos alunos.

A pesquisa será realizada a partir das seguintes etapas:

Campo de Pesquisa: A pesquisa consiste em realizar entrevistas em formato de podcast com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, visando obter suas perspectivas,

experiências e opiniões sobre temas relacionados à educação durante o Ensino Remoto Emergencial.

Entrada em campo: A entrada em campo ocorrerá após a aprovação do comitê de ética. A abordagem aos participantes será feita por meio de convite formal, com autorização prévia da escola e direcionada à turma de 3º ano do Ensino Médio.

Forma de abordagem dos possíveis participantes: O convite será claro, explicando os propósitos, benefícios e possíveis riscos da pesquisa. Será enfatizado que a participação é voluntária, garantindo confidencialidade e anonimato das respostas. Reuniões prévias serão realizadas com a coordenação da escola, professores e profissionais envolvidos para alinhar expectativas e garantir o cumprimento de princípios éticos.

Obtenção do TALE / TCLE: Os alunos serão informados antecipadamente sobre o projeto de entrevistas em formato de podcast e convidados a participar voluntariamente. O consentimento será solicitado, explicando claramente os propósitos, benefícios e possíveis riscos envolvidos.

Aplicação dos instrumentos: Será estabelecido um cronograma de entrevistas, levando em consideração a disponibilidade dos alunos. Um formulário Google Forms será disponibilizado para preenchimento após a autorização. Durante as entrevistas, será feita uma introdução sobre o podcast e utilizada um roteiro para conduzir a conversa. Os tópicos a serem abordados incluem a experiência de aprendizado durante a pandemia, desafios enfrentados, estratégias adotadas, diferenças entre o ensino remoto e presencial, apoio recebido, recursos online utilizados, adaptação a novas formas de avaliação, vantagens e desvantagens do ensino remoto, interação com colegas de classe, e impacto na trajetória acadêmica.

Análise de Dados: A análise dos dados será realizada após a conclusão da coleta de informações no podcast e preenchimento do questionário. Será realizado um trabalho minucioso de coleta, organização e interpretação dos dados.

Metodologia de Análise de Dados:

O contexto dessa pesquisa parte da escola estadual presente no município de Campestre de Goiás, que por sua vez, acolhe alunos tanto do assentamento de canudos, quanto da zona rural e da própria cidade. A análise documental começará a partir da aprovação deste comitê de ética. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos dados coletados, sendo necessários para a produção da dissertação. Todos os documentos e dados elaborados durante o processo empírico serão armazenados pelo pesquisador por até 5 anos, após os quais serão perfurados e descartados de forma sustentável e todas as mídias serão excluídas.

Critério de Inclusão:

Os participantes da pesquisa serão os estudantes do terceiro ano do ensino médio, que passaram o 9º e 1º ano no ensino remoto, viveram a fase de readaptação no 2º ano e no curso da pesquisa estarão encerrando o ensino médio. A escolha da cidade se deu pela ampla amostragem no município de Campestre de Goiás, que se propõe a atender os alunos de meio Rural e Urbano.

Critério de Exclusão:

Não consta.

Tamanho da Amostra no Brasil: 40

Objetivo primário:

Investigar a conectividade da comunidade escolar a partir da narrativa dos estudantes de ensino médio no período de ensino remoto emergencial.

Objetivos secundários:

- Analisar a política de ERE do Estado de Goiás em relação ao acesso dos estudantes do ensino médio;
 - Identificar e analisar dados referentes ao acesso dos estudantes de terceiro ano do ensino médio à tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), durante a crise sanitária mundial da covid-19;
 - Discutir o acesso digital dos estudantes da rede pública durante a pandemia;
 - Analisar as experiências dos estudantes com o ensino remoto emergencial.
- Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O estudo pode oferecer risco mínimo de origem emocional devido ao desconforto, estresse, probabilidade de constrangimento, disponibilidade de tempo para responder ao questionário. A pesquisadora tentará minimizar o risco ao esclarecer aos participantes a confidencialidade de suas respostas, que serão consideradas confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; não identificar nomes para garantir seu anonimato e a possibilidade de interromper o processo a qualquer momento sem causar danos e prejuízos ao estudo e a si mesmos, e garantir respostas a necessária explicação do problema.

Serão observados, cumpridos e garantidos todos os preceitos éticos e as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

Benefícios:

Dentre os possíveis benefícios à academia e aos professores prevemos a oportunidade de pensar a política de ensino remoto emergencial, especificamente as políticas voltadas aos estudantes de Ensino Médio. Considera-se que esta pesquisa oportunizará, dentro dos limites, à comunidade acadêmica uma discussão mais aprofundada do processo das políticas educacionais voltadas a essa etapa da educação formal, bem como contribuir com a compreensão sobre parte da implementação de política de inovação educação conectada (PIEC) no Estado de Goiás, a partir do estudo de caso de um município que possui uma diversidade significativa na modalidade de oferta do ensino médio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações". Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado/a pesquisador/a,

Os elementos postos a seguir, como Lista de inadequações e pendências emitidas no parecer CEP n. 6.288.345, visam garantir as exigências legais e deverão ser respondidas no prazo máximo de 30 dias a partir da data de envio do parecer consubstanciado pelo CEP. Após esse prazo, o protocolo será ARQUIVADO.

1. Quanto ao Projeto Detalhado e às Informações Básicas da Pesquisa – referente aos "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2047618.pdf", de 12/04/2023, "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2047618.pdf", de 05/06/2023, "Projeto.pdf", de 27/02/2023 e "Projeto_Plataforma_br.pdf", de 05/06/2023:

1. Local de realização da pesquisa

Todos os protocolos de pesquisa devem conter, obrigatoriamente, os locais onde ocorrerão as etapas da pesquisa. Afirma-se, no projeto detalhado, que será usada a produção textual de alunos, mas não há indicação do local em que esse tipo de dado será gerado: "Uma sessão presencial composta de uma atividade escrita com o intuito de colher narrativas partindo de uma proposta ainda a ser definida" (p. 12). Portanto, solicita-se inserir, no projeto detalhado, informações sobre o local de realização da pesquisa, isto é, a escola na qual a pesquisa ocorrerá (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, item 3.4.1.5).

RESPOSTA (referente à versão 2): A descrição da metodologia foi alterada, de forma a contemplar a solicitação apresentada neste item.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA**2. Metodologia**

A descrição da metodologia da pesquisa é insuficiente para a análise ética. Solicita-se inserir, no projeto detalhado, a descrição pormenorizada dos seguintes itens: a) campo de pesquisa; b) entrada em campo; c) forma de abordagem/recrutamento dos possíveis

participantes; d) forma de obtenção do registro/termo de consentimento/assentimento livre e esclarecido; e) forma de aplicação dos instrumentos.

RESPOSTA (referente à versão 2): A descrição da metodologia foi alterada, de forma a contemplar a solicitação apresentada neste item. Foram inseridos tópicos esclarecendo cada um dos itens mencionados na pendência.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3. Detalhes das etapas da pesquisa em ambiente virtual

De acordo com a metodologia apresentada, o instrumento “Questionário” será aplicado via Google Forms. Assim, solicita-se que conste, na metodologia do Projeto Detalhado, a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, incluindo o link para acesso do(s) documento(s) que serão apresentados ao candidato a participante de pesquisa e aos participantes de pesquisa (Carta Circular n.º 1/2021- CONEP/SECNS/MS, item 1.1).

RESPOSTA (referente à versão 2): O link de acesso ao formulário e os procedimentos de pesquisa digital foram incluídos no projeto detalhado (p. 14).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

2. Quanto ao Termo/Registro de Consentimento/Assentimento Livre e Esclarecido, referente aos arquivos

TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf, de 03/2023, 15/“TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_.pdf”, de 06/04/2023 e “TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_responsaveis.pdf” de 03/08/2023, postado na Plataforma Brasil:

1. Quanto ao acesso aos resultados e retorno à comunidade

Solicita-se incluir, no Termo do Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o compromisso do/a pesquisador/a em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou à população que foi pesquisada (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 3º, Inciso IV; Artigo 17, Inciso VI).

RESPOSTA (referente à versão 2): O compromisso de dar retorno à comunidade pesquisada foi inserido no TALE. Uma nova versão do TCLE, a ser dirigido aos pais e/ou responsáveis, não foi apresentada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA

RESPOSTA (referente à versão 3): Uma nova versão do TCLE, a ser dirigido aos pais e/ou responsáveis, foi apresentada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

2. Quanto à linguagem

O Registro/Termo do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos convidados a participar dela, devendo conter informações em LINGUAGEM CLARA E DE FÁCIL ENTENDIMENTO para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 15). Tanto o TCLE quanto o TALE apresentam trechos de difícil compreensão; alguns são uma mera reprodução de parte do projeto de pesquisa. Por exemplo, os trechos que apresentam os objetivos da pesquisa basicamente reproduzem o que está no projeto:

“O objetivo desta pesquisa é investigar a conectividade da comunidade escolar a partir da narrativa dos estudantes de Ensino Médio no período de ERE, como objetivos específicos elencamos: Analisar a política de ERE do Estado de Goiás em relação ao acesso digital dos estudantes de Ensino

Médio da rede pública durante a pandemia; Identificar e analisar dados referentes ao acesso dos estudantes de terceiro ano do Ensino Médio à tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), durante a crise sanitária mundial da covid-19; Analisar as narrativas dos estudantes do Ensino Médio sobre as experiências no período do ERE.” (TCLE, p. 2).

“O objetivo desta pesquisa é investigar a conectividade da comunidade escolar a partir da narrativa dos estudantes de Ensino Médio no período de ERE, como objetivos específicos elencamos: Analisar a política de ERE do Estado de Goiás em relação ao acesso digital dos estudantes de Ensino Médio da rede pública durante a pandemia; Identificar e analisar dados referentes ao acesso dos estudantes de terceiro ano do Ensino Médio à tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), durante a crise sanitária mundial da covid-19; Analisar as narrativas dos estudantes do Ensino Médio sobre as experiências no período do ERE” (TALE, p. 1).

Portanto, solicita-se adequação.

RESPOSTA (referente à versão 2): O documento foi reformulado, com alteração da linguagem, conforme solicitado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3. Quanto aos benefícios

Define-se benefício da pesquisa como as “contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado” (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 2.º, Inciso III; Artigo 17, Inciso V), sem incluir benefícios ao/à pesquisador/a. Expõe-se no TCLE e TALE os benefícios com foco na comunidade acadêmica em geral:

“Dentre os possíveis benefícios à academia e aos professores prevemos a oportunidade de pensar a política de ensino remoto emergencial, especificamente as políticas voltadas aos estudantes de Ensino Médio. Considera-se que esta pesquisa oportunizará, dentro dos limites, à comunidade acadêmica uma discussão mais aprofundada do processo das políticas educacionais voltadas a essa etapa da educação formal” (TCLE, p. 4).

“Há coisas boas que podem acontecer, dentre os possíveis benefícios à academia e aos professores prevemos a oportunidade de pensar a política de ensino remoto emergencial, especificamente as políticas voltadas aos estudantes de Ensino Médio. Considera-se que esta pesquisa oportunizará, dentro dos limites, à comunidade acadêmica uma discussão mais aprofundada do processo das políticas educacionais voltadas a essa etapa da educação formal, bem como contribuir com a compreensão sobre parte da implementação de política de inovação educação conectada (PIEC) no Estado de Goiás, a partir do estudo de caso de um município que possui uma diversidade significativa na modalidade de oferta do ensino médio.” (TALE, p. 2).

Desse modo, solicita-se informar, com clareza, no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido quais serão os benefícios, diretamente relacionados à pesquisa, para o participante da pesquisa, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade.

RESPOSTA (referente à versão 2): As possíveis contribuições da pesquisa à comunidade pesquisada foram inseridas no TALE, com ênfase nos benefícios dirigidos à comunidade escolar como um todo. Uma nova versão do TCLE, a ser dirigido aos pais e/ou responsáveis, não foi apresentada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA

RESPOSTA (referente à versão 3):

Uma nova versão do TCLE, a ser dirigido aos pais e/ou responsáveis, não foi apresentada, contendo com adequação solicitada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

4. Quanto à numeração de páginas

De forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas, recomendando-se, ainda, que essa seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2, 2 de 2. Solicita-se adequação.

RESPOSTA (referente à versão 2): As páginas foram corretamente inseridas no TALE. A solicitação não foi atendida no TCLE a ser dirigido aos pais e/ou responsáveis.

ANÁLISE: PENDÊNCIA PARCIALMENTE ATENDIDA

RESPOSTA (referente à versão 3): A solicitação foi atendida no TCLE a ser dirigido aos pais e/ou responsáveis.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

5. Quanto ao destinatário do TCLE

Segundo a metodologia e objetivos apresentados, pesquisa será feita com participantes menores de idade. Portanto, o TCLE deve ser redigido de forma a expor aos pais e/ou responsáveis que o/a menor que está sob sua guarda está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Solicita-se adequação. Ressalte-se que este CEP apresenta, em sua página, um modelo de TCLE dirigido aos pais/responsáveis.

RESPOSTA (referente à versão 2): O protocolo não inclui um TCLE dirigido aos pais e/ou responsáveis. ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA

RESPOSTA (referente à versão 3): O TCLE dirigido aos pais e/ou responsáveis foi incluído no protocolo. ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3. Quanto ao Termo de Compromisso

O documento está sem a assinatura da orientadora. Solicita-se adequação.

RESPOSTA (referente à versão 2): O documento, com a assinatura da orientadora, foi inserido na plataforma.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA **CONCLUSÃO DO PARECER: APROVADO.**

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado/a pesquisador/a,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS n. 001/2013 via modelo de relatório disponível no site do CEP/UEG. A submissão deverá ocorrer no formato de NOTIFICAÇÃO via Plataforma Brasil. O prazo para a entrega do relatório final (modelo também disponível no site do CEP/UEG), via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRO_E_ESCLARECIDO_responsaveis.pdf	03/08/2023 16:17:26	LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA DE ALMEIDA	Aceito
Outros	Termo_d_compromisso.pdf	05/06/2023 21:57:36	LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Plataforma_br.pdf	05/06/2023 21:43:08	LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Tale_doc.pdf	05/06/2023 21:42:23	LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA DE ALMEIDA	Aceito

Declaração de Instituição e	Termo_de_anuenci.pdf	06/04/2023 18:09:14	LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	06/04/2023 18:06:22	LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/03/2023 22:35:29	LAIS KLENNYS CARDOSO SILVA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

ANAPOLIS, 12 de setembro de 2023

Assinado por:

MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenadora)