

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NO BRASIL E A DESIGUALDADE SOCIAL EVIDENCIADA PELA PANDEMIA DE COVID-19

Rosiane Correa Guimarães 

Universidade Federal de Jataí

rosiguimaraes.97@gmail.com

Márcio Rodrigues Silva 

Universidade Federal de Jataí

marciosilva@ufj.edu.br; marcioufj@gmail.com

Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil e a desigualdade social evidenciada pela pandemia de Covid-19 (Resumo)

A pandemia de COVID-19 assolou o mundo e alterou as formas de interação entre as pessoas, causando mudanças nos modos de vida e de trabalho. O convívio presencial foi comprometido devido às estratégias de isolamento e distanciamento social demandadas para tentar conter o índice de contaminação. Todas as atividades humanas foram impactadas e tiveram de ser repensadas e reorganizadas levando-se em conta a nova realidade. Assim, se fez necessário pensar novas formas de manter o processo de ensino e aprendizagem. Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo analisar as propostas de Ensino Remoto Emergencial (ERE) oferecidas por algumas escolas para tentar diminuir os prejuízos à aprendizagem durante o período pandêmico. Para tentar retratar a realidade brasileira com maior fidedignidade, optou-se por analisar propostas das redes estaduais de diferentes localidades, de forma a contemplar as cinco regiões do país. A metodologia compreende uma revisão bibliográfica sobre inclusão digital e meio técnico-científico-informacional, desigualdades sociais, uso de tecnologias em sala de aula, discussões entre professores, gestores e as recomendações dos especialistas y também uma análise das ações e propostas implantadas pelos Estados durante este período. Foram identificadas dificuldades na oferta do ERE: estruturais, físicas, emocionais e psicológicas, motivo pelo qual o ERE não pode ser a única estratégia para mediar o ensino durante o distanciamento social. É fundamental repensar estratégias de democratização do acesso à educação, sob pena de agravar ainda mais desigualdades sociais.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Covid 19; desigualdades sociais.

Recepción: 6 de enero de 2022

Aceptación: 30 de julio de 2022



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional
© Copyright: Rosiane Correa Guimarães, Márcio Rodrigues Silva, 2022

Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en Brasil y desigualdad social evidenciada por la pandemia de Covid-19 (Resumen)

La pandemia de COVID-19 asoló el mundo y alteró las formas de interacción entre las personas, causando cambios en las formas de vida y de trabajo. La convivencia presencial se vio comprometida debido a las estrategias de aislamiento y distanciamiento social exigidas para tratar de contener el índice de contaminación. Todas las actividades humanas se vieron afectadas y tuvieron que ser repensadas y reorganizadas teniendo en cuenta la nueva realidad. Así, se hizo necesario pensar en nuevas formas de mantener el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, este trabajo tiene como objetivo analizar las propuestas de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) que ofrecen los centros educativos para tratar de reducir las pérdidas de aprendizaje durante el período pandémico. Para intentar mostrar la realidad brasileña con mayor fiabilidad, se optó por analizar propuestas de las redes estatales de diferentes localidades, con el fin de contemplar las cinco regiones del país. La metodología comprende una revisión bibliográfica sobre inclusión digital y entorno técnico-científico-informativo, desigualdades sociales, uso de tecnologías en el aula, discusiones entre profesores, directivos y las recomendaciones de expertos, y también un análisis de las acciones y propuestas implantadas por los estados-miembros durante este período. Se identificaron dificultades en la oferta de ERE: estructurales, físicas, emocionales, psicológicas, razones por las que el ERE no puede ser la única estrategia para mediar en la enseñanza durante el distanciamiento social. Es fundamental repensar estrategias de democratización del acceso a la educación, para no agravar aún más las desigualdades sociales.

Palabras clave: Enseñanza Remota de Emergencia; Covid 19; desigualdades sociales.

Ensenyament Remot d'Emergència (ERE) a Brasil i desigualtat social evidenciada per la pandèmia de Covid-19 (Resum)

La pandèmia de la COVID-19 va devastar el món i va alterar les formes en què les persones interactuaven, provocant canvis en les formes de vida i de treball. La convivència cara a cara es va veure compromesa a causa de les estratègies d'aïllament i distanciament social necessàries per intentar contenir l'índex de contaminació. Totes les activitats humanes es van veure afectades i van haver de ser repensades i reorganitzades tenint en compte la nova realitat. Així, es va fer necessari pensar noves maneres de mantenir el procés d'ensenyament i aprenentatge. En aquest context, aquest treball pretén analitzar les propostes d'Ensenyament Remot d'Emergència (ERE) que ofereixen els centres educatius per intentar reduir les pèrdues d'aprenentatge durant el període pandèmic. Per intentar mostrar la realitat brasilera amb més fiabilitat, hem optat per analitzar propostes de xarxes estatals en diferents indrets, amb l'objectiu de contemplar les cinc regions del país. La metodologia comprèn una revisió bibliogràfica sobre la inclusió digital i l'entorn tècnic-científic-informatiu, desigualtats socials, l'ús de les tecnologies a l'aula, debats entre professors, directors i recomanacions d'experts, i també una anàlisi de les accions i propostes implementades pels estats membres durant aquest període. En l'oferta d'ERE es van identificar dificultats: estructurals, físiques, emocionals, psicològiques, motius pels quals l'ERE no pot ser l'única estratègia per mediar a l'ensenyament durant el distanciament social. És fonamental repensar les estratègies per a la democratització de l'accés a l'educació, per no agreujar encara més les desigualtats socials.

Paraules clau: Ensenyament Remot d'Emergència; Covid 19; desigualtats socials.

Emergency Remote Education (ERE) in Brazil and social inequality evidenced by the pandemic of Covid-19 (Abstract)

The Covid-19 pandemic has plagued the world and altered the forms of interaction between people, causing changes in the way of life and work. The face-to-face conviviality was compromised due to the strategies of isolation and social distancing demanded to try to contain the contamination index. All human activities were impacted and had to be rethought and reorganized taking into account the new reality. Then, it was necessary to think ways to maintain the teaching and learning process of students. This paper aims to analyze the proposals of Emergency Remote Education (ERE) offered by some schools to try to reduce the learning losses of pupils during the pandemic. To try to portray the Brazilian reality with greater reliability, we chose to analyze proposals from state networks from different locations, in order to contemplate the five regions of the country. The methodology was summarized in a literature review on digital inclusion and technical-scientific-informational environment, social inequalities, use of technologies in the classroom, as well as discussions between teachers, managers

and the recommendations of experts. Many difficulties were identified in the offer of ERE: structural, physical, emotional, psychological. Therefore, o ERE cannot be the only strategy to mediate teaching during social distancing. It is essential to rethink the strategies of democratization of access to education, under penalty of further aggravating social inequalities.

Keywords: Emergency Remote Education; Covid 19; social inequalities.

Introdução

O meio técnico-científico-informacional é uma realidade presente em toda a sociedade contemporânea. Para Milton Santos¹, trata-se do fenômeno estabelecido após a Segunda Guerra Mundial, no qual a ciência, a tecnologia e a informação passaram a fazer parte da vida das pessoas de forma cada vez mais maciça. Atualmente, esse processo tem possibilitado interações diversas entre as pessoas que estão em tempos e espaços diferentes, novas formas de trabalho e lazer, bem como colocado em destaque as desigualdades de várias ordens.

Embora inserido na sociedade da informação, o Brasil² apresenta grandes desigualdades sociais e digitais. Segundo pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC)³, 58% da população brasileira não têm computador em casa e quase 30% não possui acesso à internet. Ou seja, mesmo com a democratização do acesso à tecnologia, ainda temos milhares de brasileiros excluídos digitalmente.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁴, entre 4,3 e 4,4 milhões de alunos do ensino fundamental não possuem acesso à internet em casa, logo, ficam impossibilitados de desenvolver qualquer atividade remota de ensino que utiliza a rede mundial de computadores como recurso. Não obstante, o número de estudantes que não possuem nem acesso à internet nem equipamentos (computador, *smartphone* ou tablet) é de 1,8 milhão. Portanto, os entraves do Ensino Remoto Emergencial (ERE) mediado por estas tecnologias representam um desafio ainda mais complexo, para boa parte dos estudantes e seus professores.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, o Brasil tem mais de 11 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, que não conseguem ter um desempenho mínimo em Novas Tecnologia da Informação e Comunicação (NTIC) porque não sabem ler e escrever. Isso sem contar os considerados analfabetos funcionais, que compreendem quase 40 milhões. Isto é, mesmo inseridos na sociedade digital, o uso da tecnologia não leva o indivíduo a refletir, questionar e alcançar o conhecimento, pois ele apenas domina o uso, de forma quase que mecânica.

Esses dados nos levam a questionar as propostas de atividades remotas oferecidas pelas instituições de ensino para o período pandêmico, quando as atividades presenciais foram suspensas e houve a necessidade de um plano emergencial para que as ações educacionais não ficassem comprometidas. Considerando as medidas de isolamento e distanciamento social, para

¹ Santos, 1994.

² Segundo o IBGE, o Brasil tem um território de mais de 8 milhões de km², dividido em 27 Unidades de Federação, distribuídas em cinco regiões geográficas: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Para compor este trabalho, foram selecionados os estados que primeiro iniciaram as ações de ERE: São Paulo (Sudeste), Goiás (Centro-Oeste), Paraná (Sul), Piauí (Nordeste) e Amazonas (Norte).

³ CETIC, 2018.

⁴ IPEA, 2020, p. 10.

⁵ IBGE, 2018.

mitigar os impactos no aprendizado dos alunos, muitas escolas implantaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) mediado pela tecnologia. As estratégias se pautaram em videoaulas transmitidas pela televisão ou internet, bem como na utilização de aplicativos para aulas online e reuniões.

Esse estudo se faz necessário uma vez que surgiram muitos questionamentos quanto à eficácia dessas metodologias para o público do ensino infantil, fundamental e médio. Embora tenha sido uma imposição necessária, dentro das possibilidades do momento, houve muitas críticas dos agentes partícipes desse processo. Tanto professores lamentaram a falta de suporte para a realização das aulas remotas e o baixo aproveitamento por parte dos alunos, quanto os pais contestaram a qualidade das aulas e a dificuldades em acessá-las.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶, 99% das instituições escolares brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia de COVID-19. Além disso, a pesquisa revelou que apenas 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original em 2021. Foram necessárias muitas alterações no processo de ensino e aprendizagem e uma das principais se refere ao ajuste do término do calendário escolar de 2020, ano letivo que se estendeu até parte de 2021.

Diante do quadro pandêmico estabelecido, gestores e professores tiveram que pensar estratégias para minimizar os impactos no aprendizado discente. A aplicação de atividades online, realização de reuniões virtuais, adequação dos planos de aula a fim de rever conteúdos e habilidades, e disponibilização de atividades impressas para sua retirada nas escolas foram as principais estratégias adotadas.

Ainda segundo o INEP, mais de 2,6 mil escolas públicas brasileiras não conseguiram manter atividades educacionais online devido à falta de infraestrutura tanto escolar quanto domiciliar. Desse número, 88% estão nas regiões Norte e Nordeste, ou seja, mais de 2,3 mil escolas públicas não adotaram nenhuma estratégia remota de aprendizagem. Outro ponto que merece destaque, é quanto ao acesso à internet, bem como a existência de computadores nas escolas. Das 30 mil escolas públicas que não possuem computadores disponíveis, 26 mil estão nas regiões Norte e Nordeste.

Entre as principais consequências da pandemia de COVID-19 na educação brasileira estão os retrocessos na aprendizagem dos alunos, o abandono e a evasão escolar, além da intensificação do abismo social entre estudantes das diversas regiões do país.

Diante disso, o objetivo principal deste trabalho é analisar as propostas do Ensino Remoto Emergencial (ERE) que foram oferecidas pelas escolas, para tentar diminuir os prejuízos à aprendizagem dos alunos durante a pandemia de COVID-19. Estamos diante de algo novo, cujos efeitos ainda vão perdurar e é necessário compreender como os mecanismos para promoção do ensino nessas condições podem aprofundar as desigualdades sociais, uma vez que parte dos alunos vive em condições precárias e não tem acesso à tecnologia.

A metodologia se baseia numa revisão bibliográfica sobre inclusão digital, meio técnico-científico-informacional, desigualdades sociais, uso de tecnologias em sala de aula, bem como manifestos de membros da sociedade civil, professores, gestores e recomendações de

⁶ INEP, 2021.

especialistas sobre esta situação. Também foi realizada uma análise das ações e propostas implantadas pelos Estados brasileiros para atender à demanda de educação no período pandêmico. Para a referida análise foram levantadas informações nas páginas das respectivas secretarias estaduais de educação, bem como nos decretos publicados pelo poder público e nas recomendações do Ministério da Educação (MEC).

A pesquisa bibliográfica se pautou em textos oficiais, resoluções e orientações disponibilizados pelos Estados brasileiros nos *sites* das secretarias estaduais de educação. Na tentativa de descrever a realidade brasileira com maior fidelidade, foi selecionado um Estado de cada região do país. No momento inicial da elaboração deste trabalho, ainda eram bastante incipientes as iniciativas para minimizar os efeitos da pandemia na educação. Portanto, os Estados selecionados foram aqueles que primeiro se organizaram para oferecer estratégias de ERE, são eles São Paulo, Goiás, Paraná, Piauí e Amazonas.

Este texto está organizado em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, ponderamos sobre o surgimento das Novas Tecnologia da Informação e Comunicação (NTIC), seu uso em sala de aula e como essas estratégias podem agravar a desigualdade social. Na segunda, abordamos as estratégias e recursos oferecidos por alguns Estados para manter a rotina de estudos dos alunos, tendo o ERE como a única medida possível para o momento, apesar das ressalvas quanto a sua eficácia, nos termos em que foi implantado. Na terceira analisamos as características do Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado no Brasil durante o período pandêmico, assim como suas semelhanças e diferenças com um modelo de educação já existente, a Educação a Distância (EaD).

Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e exclusão digital

O sistema capitalista tem sua principal característica assentada na desigualdade social, gerada pela acumulação. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano da Organização das Nações Unidas (ONU)⁷, o Brasil é vice-campeão mundial de concentração de renda, com 28%, perdendo apenas para o Catar (29%).

A chamada nova economia, tão propagada a partir dos anos 1990, que substituiria a economia majormente industrial pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), não foi capaz de alcançar excelência. Na realidade, o que temos é a adesão e incorporação da tecnologia pela indústria, como por exemplo, com a indústria 4.0, que tem como principal característica o uso das tecnologias da informação na produção. Assim, “a Indústria 4.0 considerada a interface entre o universo físico de produção e a conectividade em redes no ambiente virtual, permite que recursos, informações, objetos e pessoas estejam conectados”⁸.

Gaetan Tremblay⁹ considera que houve pouca mudança em relação ao rompimento da sociedade industrial, já que as mudanças que estão acontecendo ainda têm como base o

⁷ ONU, 2019.

⁸ Tropia, Silva e Dias, 2017, p. 1.

⁹ Tremblay, 2005.

desenvolvimento industrial, pautado na inovação científica e tecnológica, robótica e inteligência artificial.

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) surgem dentro do contexto de um novo modelo de sociedade, com base na criação e disseminação de informações, pautadas na globalização e nas novas formas de pensar, se relacionar, trabalhar, estudar, viver. O desenvolvimento das NTIC é também uma forma de evidenciar as novas desigualdades econômicas, uma vez que existe uma acentuada diferença de inclusão digital entre os países. Nos continentes mais pobres, como a África, existem baixos níveis de acesso à internet. Já nos continentes mais ricos esse acesso é alto.

Milton Santos definiu esse momento como meio técnico-científico-informacional, pautado no tripé ciência, tecnologia e informação e que tem no encurtamento de distâncias e nas redes, que viabilizam a fluidez nos processos, uma de suas principais características. Para o autor, “esse meio técnico, científico e informacional está presente em toda a parte, mas suas dimensões variam de acordo com os continentes, países, regiões: superfícies contínuas, zonas mais ou menos vastas, simples pontos”¹⁰.

Assim, embora a globalização seja um fenômeno mundializado, presente em todos os espaços, cada localidade vivencia, se apropria e a explora de forma diferente, segundo suas condições de acesso. O mundo é desigual e as formas de usufruto das técnicas disponíveis estão intrinsecamente relacionadas ao nível de acessibilidade delas.

A era da informática tem evidenciado a grande desigualdade digital, pois quase 58% da população brasileira não tem computador em casa e cerca de 30% não tem acesso à internet (TIC)¹¹. Em um país com mais de 210 milhões de habitantes, isso corresponde a uma parcela significativa da população. Trata-se de um desafio para o Brasil, no que tange à inserção na era da tecnologia e da informação, bem como no domínio de ferramentas para a inclusão digital.

No caso brasileiro, outras dificuldades devem ser elencadas, como a crise político-econômica pela qual o país passa desde 2015, que reduziu as possibilidades de reduzir os altos índices de analfabetismo e de pobreza. Além disso, as grandes diferenças na educação formal, como por exemplo as deficiências cognitivas que estão ligadas à compreensão efetiva das TIC. Portanto, não podemos confiar que o percentual de pessoas que acessam a internet realmente o faz porque domina essa ferramenta.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹², há cerca de 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade no país, ou seja, que não sabem ler e escrever, logo, não conseguem ter um desempenho mínimo usando as TIC. Esse dado se refere a números absolutos, pois se levarmos em conta a capacidade de ler, compreender e refletir sobre a informação, os dados são ainda mais alarmantes, são os chamados analfabetos funcionais.

O estudo Indicador de Alfabetismo Funcional¹³ demonstrou que de 2000 pessoas pesquisadas em áreas urbanas e rurais de todo o país, 29% podem ser consideradas analfabetas funcionais. Apenas 12% da população apresentou índice considerado satisfatório. Proporcionalmente, 38 milhões de brasileiros podem ser considerados analfabetos funcionais. Isso quer dizer que uma

¹⁰ Santos, 1994.

¹¹ TIC, 2018.

¹² IBGE, 2018.

¹³ Indicador de Alfabetismo Funcional, 2018.

parcela significativa da população lê e escreve, mas não consegue refletir sobre o que leu, muitos apenas reproduzem o que leem.

Ainda, de acordo com a pesquisa realizada pela TIC Domicílios¹⁴ quase 70% da população brasileira têm acesso à internet regularmente. Então, somos levados a inferir que boa parte dos brasileiros acessa a internet e interage na rede, mas não o faz de forma consciente, de forma a questionar e se posicionar frente à tecnologia. Para que a inclusão digital realmente seja efetiva, são necessários três elementos básicos: um dispositivo eletrônico (computador, *tablet*, *smartphone*, por exemplo), acesso à internet e o domínio dessas ferramentas. Embora, as pesquisas revelem que os dois primeiros estejam ao alcance da maioria da população, o terceiro elemento ainda deixa muito a desejar.

O aprendizado e manuseio das TIC podem diminuir os índices de pobreza e analfabetismo, uma vez que dominando essas ferramentas o indivíduo pode ter melhores oportunidades no mercado de trabalho, desenvolvimento de novas habilidades e exercício da cidadania. Sobre isso, podemos citar as imensas filas de pessoas nas agências da Caixa Econômica Federal, para receber o auxílio emergencial do governo. Se dominassem as ferramentas tecnológicas, quase tudo poderia ser feito pela internet, via aplicativo, inclusive o recebimento.

Sérgio Silveira considera que

a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos da informação¹⁵.

Entretanto, é preciso pensar na inclusão digital de forma mais ampla. Pedro Demo¹⁶ considera que “inclusão social se tornou palavra fácil, cujas práticas tendem a ser o reverso”. O autor analisa que as práticas de inclusão digital são facilmente aceitas sem se levar em conta a qualidade dessa inclusão, mesmo sendo uma inclusão à margem. É o que acontece com a parcela pobre da população, que tem acesso à internet, um celular *smartphone* comprado em 24 parcelas, que nas pesquisas oficiais são considerados incluídos digitais, mas numa análise mais aprofundada estão na borda dessa inclusão, e, portanto, ainda marginalizados.

Não só o acesso, mas a participação efetiva na sociedade em que a propagação da informação se dá pelas NTIC é de suma importância para a inclusão social. Em pesquisa realizada pelo *Google* para medir o Índice de Habilidades Digitais, o Brasil marcou três pontos em cinco, considerando as categorias: acesso, uso, segurança, cultura digital e criação. Os piores desempenhos foram de idosos, mulheres e pessoas de baixa renda.

Sobre a educação, a inclusão digital ainda está longe de contemplar todos os alunos. Pedro Demo afirma que

Os alunos mais pobres ficarão fora, naturalmente, até porque ainda é impensável ter computador em casa e, muitas vezes, na escola. Ficar fora, entretanto, precisa ser visto dialeticamente,

¹⁴ TIC Domicílios, 2018.

¹⁵ Silveira, 2001, p. 18.

¹⁶ Demo, 2005, p. 36.

porque, sendo inevitável a penetração das novas tecnologias, os pobres estarão dentro, mas como excluídos. Serão incluídos, de qualquer maneira, na margem¹⁷.

O direito à educação, consta na Constituição Federal de 1988 em um capítulo específico, abordando sete princípios que devem ser priorizados: liberdade, gratuidade, pluralismo de ideias, valorização profissional, qualidade, gestão democrática e piso salarial nacional. Conforme o artigo 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 trabalho¹⁸.

Pensando a educação como direito que deve preservado, o momento atual pelo qual o mundo todo passou e ainda passa, nos faz refletir sobre as formas pelas quais esse direito tem sido garantido no momento de pandemia. No próximo tópico analisaremos como alguns Estados brasileiros se organizaram para garantir a continuidade das aulas não presenciais, bem como alunos e professores se comportaram frente a esse novo modelo de aulas.

Ensino Remoto Emergencial (ERE) ações e propostas implantadas pelos Estados brasileiros em tempos de pandemia

Antes de apontarmos a situação da educação brasileira frente ao contexto da pandemia de COVID-19, se faz necessário abordar como era a educação tecnológica antes dessa situação. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁹, apenas 28% dos estudantes do Brasil afirmaram ter acesso a computadores com internet nas escolas. Entre as questões levantadas, estavam se a escola tinha computadores, e 20% dos alunos responderam que sim, mas não eram utilizados. Outros 28% disseram que usavam o computador e 26% responderam que não havia esse equipamento na escola. O estudo mostra ainda que, entre os 70 países que participaram da pesquisa, o Brasil tem a segunda pior conectividade escolar.

Entretanto, vem crescendo o número de professores que se interessam em aplicar esta tecnologia em sala de aula. É o que mostra a pesquisa TIC Educação²⁰, evidenciando que 76% dos professores brasileiros fazem uso da internet para aperfeiçoar seus conhecimentos e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa também aponta que a infraestrutura de acesso ainda é um dos principais desafios enfrentados pelas escolas: a) 58% dos professores de escolas públicas urbanas utilizam o celular em atividades em sala de aula, sendo que 51% deles fazem uso da própria internet 3G e 4G; b) somente 22% das escolas públicas e 35% das escolas privadas disponibilizam redes sem fio para os alunos; c) 58% das escolas privadas e 62% das públicas só deixam o Wi-Fi para atividades de gestão e/ou professores, pois a baixa velocidade dos planos não permite que a senha seja socializada com todos.

Também é preciso considerar a discrepância no acesso à educação e à tecnologia. Em um país com tanta desigualdade como o Brasil, nem todos têm acesso à educação de qualidade, muitas vezes, porque a própria infraestrutura não permite. Nos rincões do país, onde não há

¹⁷ Demo, 2005, p. 38.

¹⁸ Brasil, 1988.

¹⁹ PISA, 2015.

²⁰ TIC Educação, 2018.

infraestrutura básica, é muito difícil que essa modalidade de ensino esteja acessível a todos, já que não há condições básicas de tecnologia para tal.

Ações e propostas implantadas pelos Estados brasileiros

Em decorrência da pandemia de COVID-19 muitas atividades presenciais foram suspensas, incluindo as atividades nas instituições educacionais. A fim de minimizar os prejuízos ao aprendizado dos alunos, a partir do mês de abril de 2020, vários governos estaduais e suas respectivas secretarias de educação adotaram medidas de apoio que possibilitaram a que muitas escolas – públicas e privadas – implementassem o Ensino Remoto Emergencial (ERE), com atividades mediadas por diferentes aplicativos.

Além disto, em 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) permitiu a flexibilização²¹ dos 200 dias letivos anuais obrigatórios, porém, mantendo a exigência mínima das 800 horas. Para atender a isso, as escolas de todo o país tentaram se adequar e oferecer estratégias de mitigação dos prejuízos ao aprendizado. O Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou que as aulas não presenciais fossem contabilizadas para atender essa carga horária.

Nesta análise, na tentativa de descrever a realidade brasileira com maior fidelidade, foi selecionado um Estado de cada região do país.

No estado de São Paulo (Região Sudeste), o governo adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) na rede pública, num modelo diferente daquele adotado pelas escolas privadas – que utilizaram aplicativos como o *Zoom* ou *Google Meet*. As aulas tiveram início oficialmente no final de abril de 2020. A ideia se baseava nos “aulões” através do Centro de Mídias SP e pela TV Educação e nas atividades impressas em apostilas²². Apesar disto, alguns alunos tiveram dificuldade para acessar o canal criado pelo governo para as aulas online e outros acessaram, mas não conseguiram acompanhar. Além disto, as aulas não ficaram salvas no dispositivo, o que impediu aos alunos retomarem o conteúdo e assisti-las novamente.

Um dos aspectos positivos foram os *chats* escritos que possibilitaram que as dúvidas fossem sanadas no próprio aplicativo, não isento de reclamações. Entre as mais reportadas, estão o comportamento de alguns alunos durante as aulas, quando, mesmo virtualmente, o uso de palavrões e bobagens foi constante.

No estado de Goiás (Região Centro-Oeste), o Ensino Remoto Emergencial aconteceu a partir de março de 2020, através de atividades pela televisão e aplicativos de videoconferência. O governo desenvolveu o portal NetEscola com o objetivo de complementar as aulas não presenciais, disponibilizando aulas de todas as áreas de conhecimento, conteúdos e listas de exercícios para o ensino fundamental e médio²³.

No Paraná (Região Sul), a Deliberação 01/2020²⁴ determinou que, a partir de abril de 2020, as aulas para educação básica – exceto a educação infantil – e educação superior poderiam ocorrer no regime não presencial, compreendendo como atividades não presenciais aquelas em que a interação “ocorre por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas

²¹ Parecer CNE/CP 19/2020.

²² São Paulo, 2020.

²³ Goiás, 2020.

²⁴ Paraná, 2020.

virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, áudio chamadas, videochamadas e outras assemelhadas”²⁵.

Com essa orientação, as atividades que haviam sido suspensas, foram retomadas através de aulas via TV aberta, pelo aplicativo Aula Paraná²⁶, bem como pelo *Google Classroom*. Os alunos assistiam às aulas pela televisão, acessavam o aplicativo e, posteriormente, entravam nas suas respectivas turmas no *Google Classroom*, onde poderiam realizar as atividades.

Inicialmente a proposta causou empolgação nos alunos, entretanto, em seguida apareceram as dúvidas, uma vez que não houve formação prévia sobre como usar o aplicativo Aula Paraná. Também surgiram problemas técnicos, como incompatibilidade do sistema operacional do aplicativo com os equipamentos dos alunos, capacidade de armazenamento dos aparelhos, fragilidade no sinal de internet, etc.

Nessa proposta, segundo Denise Moraes e Luciane Silva²⁷, surgiu outro agravante: a falta de professores para interagir e sanar dúvidas, uma vez que isso era impossível através da televisão e do aplicativo utilizado. Ou seja, os alunos acessavam os conteúdos e assistiam às aulas, porém, ao realizar as atividades propostas, faltava quem os orientasse sobre a execução das mesmas.

No Piauí (Região Nordeste), a Resolução 61/2020²⁸, dispôs sobre o regime de aulas não presenciais a partir de abril de 2020. As principais estratégias para manutenção das atividades educacionais e minimização dos prejuízos da pandemia para os alunos se resumiram em a) disponibilização de materiais impressos para retirada na escola; b) envio de atividades via internet: vídeos, podcasts, uso de plataformas virtuais (*YouTube*, *Google Classroom*); c) aplicativos; d) aulas previamente gravadas pelos professores²⁹.

No Amazonas (Região Norte), o Decreto 42.087/2020³⁰ estabeleceu a suspensão das aulas presenciais e orientou sobre como proceder com o ERE, o qual se baseou em uso de aplicativos de mensagens, como *WhatsApp*. Negrão *et al*³¹ apontam que a opção por esse recurso se deu devido à rapidez e maior facilidade no envio de áudios, vídeos curtos, fotos e textos em diversas extensões, além de já ser de conhecimento e uso de todos. O *Google Classroom* também foi utilizado na realização das aulas assíncronas, uma vez que a plataforma oferece opções de criação de fóruns, separação dos alunos por turma, além de ser um repositório de arquivos, tanto daqueles enviados pelos professores, quanto os enviados pelos alunos.

O governo amazonense também criou o projeto Aula em Casa, uma “solução multiplataforma [...] que permitiu a transmissão de aulas a distância para alunos da rede pública por meio de canais de TV aberta, sites e aplicativos (aplicativo Mano)”³².

Embora os aplicativos e plataformas digitais tenham sido cruciais no desenvolvimento do ERE no Amazonas, foram evidenciados alguns problemas, já conhecidos e anteriores à pandemia, tais como instabilidade da conexão de internet, ausência de capacitação de professores e alunos

²⁵ Paraná, 2020, p. 15.

²⁶ Como acessar o Aula Paraná. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Medio/Acessar-o-Aula-Parana-JVN6RYNP>

²⁷ Moraes e Silva, 2021.

²⁸ Piauí, 2020b.

²⁹ PIAUÍ, 2020a.

³⁰ Amazonas, 2020.

³¹ Negrão *et al*, 2022.

³² Negrão *et al*, 2022, p. 12.

para melhor usufruir dos recursos, negligência de alunos e responsáveis quanto ao cumprimento das atividades propostas, além de lidar com questões emocionais advindas da pandemia. Vale ressaltar que o Amazonas passou por situação extrema entre janeiro e fevereiro de 2021, com colapso na rede pública de saúde e no sistema funerário. O número de mortes bateu recordes diários e não há como ignorar o impacto disso na vida de professores e alunos.

Ensino Remoto Emergencial (ERE), ações e resultados

Nesta conjuntura, é importante destacar que, no âmbito brasileiro, até o início do período pandêmico a única atividade de ensino reconhecida institucionalmente e realizada mediante recursos de internet, era a Educação a Distância (EaD), que se caracteriza como uma modalidade de ensino com requisitos e características próprias.

A EaD como experiência anterior

A principal metodologia da EaD é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma plataforma via internet que intermedia a comunicação entre professor e/ou tutor e aluno. São ambientes criados justamente para esse fim e por isso contam com ferramentas e recursos que contribuem sobremaneira para o aprendizado.

Segundo o decreto 9.057/2017, que regulamenta o artigo 80 da lei 9.394/1996,

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos³³.

Portanto, a EaD é uma modalidade em que os usuários têm clareza das suas metodologias, estrutura de funcionamento, avaliação e recursos pedagógicos, optando por ela em casos específicos. Na EaD não é necessário que professor e aluno estejam no mesmo ambiente físico, o processo de ensino e aprendizagem podem ocorrer em diversos lugares e horários, basta que estejam conectados a través das tecnologias de comunicação.

Na EaD o professor é o mediador, um facilitador do conhecimento, e não é visto como o detentor único do saber, o papel de destaque está no aluno. Este deve ter responsabilidade, compromisso e organização para que se desenvolva e alcance êxito nos estudos. A interação entre todos os agentes do processo – professores, alunos e tutores – é de suma importância nos fóruns de debate, encontros presenciais, troca de experiências e ideias. Isso torna o processo mais rico e amplo, com variadas estratégias e metodologias, que instigam e motivam os alunos.

Outro ponto que merece destaque é a formação de professores na perspectiva da EaD. O uso das novas tecnologias na educação desafia o professor a rever sua postura e sua prática docente, de maneira a contemplar todas as formas de aprendizado levando em consideração o perfil do aluno da EaD.

³³ Brasil, 2017.

O êxito da EaD está na autonomia do estudante. É preciso que ele tenha capacidade de acessar, compreender e interagir na plataforma. Compromisso, autodisciplina e concentração para o desenvolvimento das atividades são algumas das atitudes esperadas dos alunos, o que é difícil, principalmente para aqueles da educação infantil e ensino fundamental.

Entretanto, mesmo havendo muitas diferenças entre a Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), este último implementando durante o cenário pandêmico, mediante a transposição da metodologia presencial para a remota o que se observou, foi uma certa confusão com relação aos dois conceitos e o que era realmente aplicado na prática.

Neste sentido, Justin Reich *et al*³⁴ e Charles Hodges *et al*³⁵ argumentam que a modalidade EaD, organizada e planejada conforme as exigências legais, é muito diferente de uma proposta emergencial para atender as demandas de uma crise. O que o Ensino Remoto Emergencial ofereceu foram propostas educacionais superficiais, que apenas utilizam a tecnologia no processo. Como já mencionado, a maioria das escolas utilizou vídeos elaborados pelos próprios professores, videoaulas coletadas do *YouTube*, materiais impressos entregues aos alunos, disponibilizados nos grupos em aplicativos, criados com os professores e os responsáveis pelos alunos.

Além disto, a abordagem prevalece como a do ensino presencial, na qual os professores elaboraram aulas e atividades privilegiando a exposição tradicional, sem qualquer preparação para esse novo desafio. Cassandra Joye, Marília Moreira e Sinara Rocha destacam que

o professor pouco habituado às questões ligadas ao uso da tecnologia na sala de aula passa a produzir videoaulas, muitas vezes de forma solitária. Este se vê obrigado a transformar a sua “sala de estar” em um estúdio de gravação. O *smartphone*, mais do que nunca, é usado como uma ferramenta para reprodução do modelo tradicional da sala de aula presencial para o virtual. O professor, na maioria das vezes não tem a formação inicial e/ou continuada para executar tal desafio e acaba utilizando os recursos digitais sem conhecimento pedagógico e/ou didático, o que implicará diretamente no mau uso de suas potencialidades e fragilidades, bem como seus impactos no ensino e na aprendizagem³⁶.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) como experiência pandêmica

O ERE perdurou por quase dois anos e foram perceptíveis as críticas, tanto por parte dos alunos, que não conseguiram acompanhar o conteúdo proposto por diversos motivos – falta de condições de acesso, não adaptação à nova estratégia de ensino –, quanto pelos professores, que tiveram que se reinventar para desenvolver aulas online sem qualquer preparação prévia, falta de ferramentas adequadas, entre outros.

Ademais, os alunos, muitos ainda pequenos, não foram preparados para esse modelo de ensino. Trata-se de um perfil diferente daquele dos usuários da EaD, que buscam nessa modalidade a oportunidade de concluir seus estudos, se aperfeiçoarem ou mesmo iniciar uma nova formação. Assim, no ERE é preciso levar em conta o público-alvo, ou seja, crianças e adolescentes, que ainda não têm total autonomia, necessitam de direcionamento e condução melhor delineados para que atinjam os objetivos propostos nas atividades discentes.

³⁴ Reich *et al*, 2020.

³⁵ Hodges *at al*, 2020.

³⁶ Joye, Moreira e Rocha, 2020, p. 14.

Pais, professores e diversas instituições de vários Estados brasileiros fizeram manifestos³⁷ contra a obrigatoriedade das aulas remotas, pois consideraram que existem muitas discrepâncias quanto à qualidade nos diferentes estados do país. Mesmo com ressalvas, muitos Estados iniciaram com as estratégias de aulas remotas. Também reclamaram da quantidade, organização e nível de dificuldade das atividades, pois para eles foram muitas tarefas para o tempo de aula. Além disso, a forma de transmissão – pela televisão ou pelo computador – deixou a desejar, seja pela dificuldade em sintonizar o canal pelo qual foi veiculada a videoaula ou pelo problema de acesso devido ao sinal de internet.

Quanto aos professores, pegos de surpresa com a necessidade de se transformarem em criadores de conteúdos para as videoaulas, as queixas foram desde a dificuldade em gravar e editar as aulas, já que muitos não têm intimidade com esta tecnologia, a como controlar o nervosismo frente às câmeras. Aqueles mais tímidos e pouco à vontade frente à câmera, tiveram que gravar as aulas várias vezes até que ficassem satisfatórias. Em casa, usando seu computador pessoal e sua internet e tornando público aquilo que era íntimo, que serviu de ambiente para as gravações. *E-mails* para responder, grupos em aplicativos, reuniões online com alunos, com gestores. Sem dúvida, os desgastes físicos, financeiros e psicológicos foram evidenciados. Os professores se preocuparam com a qualidade do conteúdo que ofereceram e também com a preservação dos postos de trabalho, porém, sem apoio e estrutura, isso se mostrou cada vez mais difícil.

Além disso, houve reclamações quanto à adesão das atividades por parte dos alunos, pois muitos acessaram as videoaulas, mas não participaram ou não realizaram o que foi proposto. Outra dificuldade centrou-se em oficializar as aulas de forma a comprovar que foram dadas remotamente.

Para os alunos, a maior dificuldade foi acompanhar o volume de conteúdo pensado para o ensino presencial, que apenas foi transposto para o modelo online. Muitas vezes, o que seria trabalhado em três ou quatro aulas, foi repassado em apenas uma.

Algumas pessoas pensam a tecnologia como a salvação da educação. Para elas, basta fazer uso das Novas Tecnologia da Informação e Comunicação (NTIC) no ensino que todos os objetivos educacionais serão alcançados. Entretanto, os alunos precisam ler, compreender, interpretar e para isso, apenas a tecnologia não basta. É essencial a participação e a contribuição do professor de forma mais direta para mediar a formação do conhecimento.

Além disso, é preciso levar em consideração o acesso à tecnologia e seus recursos, que não é igualitário em um país tão grande territorialmente e com condições sociais tão diversas como o Brasil. Embora a tecnologia seja uma característica marcante da sociedade contemporânea, ela é consumida de forma desigual dadas as próprias condições econômicas, sociais e intelectuais dos usuários.

³⁷ Manifesto contra o ensino à distância (aulas remotas) na rede pública de ensino do Estado do Paraná (PR). Disponível em <<https://drive.google.com/file/d/1e7dexyVyhGUbytbyVeQI3We45nZz8Peq/view>>

Manifesto Fepesp/Apeoesp: 'Não haverá volta às aulas sem redução drástica da pandemia e sem garantia de segurança sanitária para a comunidade escolar' (SP). Disponível em <<http://fepesp.org.br/noticia/manifesto-fepesp-apeoesp-nao-havera-volta-as-aulas-sem-reducao-drastica-da-pandemia-e-sem-garantia-de-seguranca-sanitaria-para-a-comunidade-escolar/>>.

Manifesto critica adoção de ensino remoto sem discussão com comunidade acadêmica (RJ). Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/fr/node/1385143>>.

Dessa forma, é importante refletir não apenas sobre o acesso e consumo da tecnologia, mas como ela é usada. Cerca de 66 milhões de brasileiros não acessam a rede mundial de computadores de forma alguma (CETIC)³⁸, mas além de conjecturar sobre o não acesso, que muitas vezes está relacionado às condições financeiras, é preciso questionar a forma como aqueles que utilizam a internet o fazem, ou seja, se o indivíduo usa os recursos tecnológicos com consciência do que faz, refletindo sobre as informações que recebe e sabendo filtrar o que tem relevância ou não.

Portanto, além das dificuldades operacionais que a imposição do Ensino Remoto Emergencial (ERE) supõe, é importante analisar a qualidade do ensino ofertado pelas escolas, o suporte oferecido pelo governo às instituições e aos profissionais, bem como o papel da família nesse processo.

Compreendemos que se trata de uma realidade nova e que tanto professores quanto instituições foram aprendendo conforme as experiências foram acontecendo. Esperamos que este trabalho possa oferecer contribuições para identificar equívocos na execução do ERE e, assim, evitar sua recorrência, já que há uma tendência a manter o ensino remoto e/ou híbrido mesmo após o retorno presencial das atividades.

As aulas no modelo remoto não substituem as aulas presenciais. Há um desgaste enorme para alunos e professores, e o aprendizado pode ficar comprometido. Pais, alunos e professores foram pressionados a fazer dar certo uma metodologia que pode ser muito eficiente, se não implementada a toque de caixa, sem planejamento efetivo, sem estrutura e capacitação daqueles que estarão envolvidos no processo.

A pesquisa Saúde Emocional 2021³⁹, realizada pela Nova Escola com mais de 4 mil professores e gestores, de 25 estados brasileiros (exceto Rondônia e Roraima) evidenciou que apenas 40% participantes afirmaram ter boa saúde mental e que houve agravante na situação durante a pandemia. 72% afirmaram sofrer de algum problema de saúde mental – ansiedade, estresse continuado, depressão, entre outros.

Um dos pontos sempre mencionados pelos professores é sobre o teletrabalho, muito mais cansativo e desgastante que o presencial. A falta de preparação para esta nova rotina levou pais e gestores terem a sensação de que os professores estavam disponíveis 24 horas por dia. Sem capacitação para o teletrabalho, muitos professores se sentiram frustrados e incapazes, o que levou à desmotivação e à autocobrança.

Houve uma tentativa de reproduzir a escola em casa, porém, com um modelo bastante expositivo, no qual as videoaulas conteudistas aconteciam ao vivo ou gravadas, mas o professor não usava recursos midiáticos. Esse modelo não cativou a atenção dos alunos e colocou tanto os professores quanto os alunos numa situação de estresse enorme. Os efeitos emocionais são devastadores – depressão, crises de ansiedade, conflitos, tensão.

Professor não é *blogueiro*, *youtuber*. Professor precisa orientar, estimular, perceber as dificuldades e potencialidades, o contato cara a cara é muito importante. Para o ensino remoto, é necessário que o professor tenha capacitação específica para essa modalidade, para que aprenda a operar as ferramentas tecnológicas e aproveite o máximo delas.

³⁸ CETIC, 2018.

³⁹ Nova Escola, 2021.

Entre os desafios enfrentados pelos professores podemos mencionar: a dificuldade em preparar as aulas no modelo remoto, gravar e editar seus vídeos, a dificuldade de formalizar as aulas a fim de comprovar que foram dadas remotamente. Além disso, houve também um problema na adesão dos alunos, que por vezes não acessaram as plataformas e não participaram das videoaulas.

Um estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social)⁴⁰ constatou que a taxa de evasão escolar entre 5 e 9 anos chegou a 5,5% durante a pandemia, antes dela esse índice era de 1,4%: “os alunos mais pobres, os da rede pública, aqueles em lugares mais remotos e em particular os mais novos foram os que mais perderam tempo de estudo durante a pandemia”⁴¹.

A pesquisa também revelou que 29,6 milhões de estudantes entre 6 e 15 anos estavam matriculados em setembro de 2020, isso corresponde a 97% das matrículas para essa faixa etária. Desse total, 84% receberam alguma atividade escolar durante a pandemia, enquanto 12% não receberam qualquer atividade⁴². Para o público de 15 a 17 anos, o total de matrículas foi de 8,8 milhões, correspondendo a 93%. Desses, 80% receberam alguma atividade e 15% não receberam nenhuma⁴³.

Entre os alunos que não receberam nenhuma atividade, 2% são de classe alta e média alta, enquanto que 23% são de classe baixa⁴⁴. Pode-se inferir que os alunos de famílias mais pobres apresentam maiores desafios no desenvolvimento de atividades remotas, cujas próprias condições financeiras impossibilitaram ou dificultaram o acesso a recursos tecnológicos.

A participação dos pais no acompanhamento e desenvolvimento das atividades remotas também é ponto de reflexão. Além de todas as dificuldades estruturais já mencionadas, não podemos esquecer que muitos pais tiveram dificuldade em compreender o propósito da atividade, pois muitos são analfabetos – funcionais ou digitais. Há ainda aqueles que estavam trabalhando, seja fora ou em *home office*, e não tinham tempo para participar de forma mais efetiva das atividades. Também é importante mencionar a apatia e a indiferença de alguns em contribuir na execução das atividades, pois se na modalidade presencial há negligência, no ERE não foi diferente.

Diante de todo o exposto, está emergindo um debate já iniciado anteriormente, que é sobre a educação domiciliar. Em um país tão grande e diverso como o Brasil, vale ressaltar que a maioria das famílias não tem condições de transformar o ambiente de casa em sala de aula, isso porque muitas famílias não têm tempo, renda ou formação.

Esse momento de pandemia deveria ser a oportunidade para repensar nossas vidas, nossos hábitos, preferências e inclusive, reformular o ensino. Mas o que vimos foi uma tentativa de transmutar para casa aquilo que seria realizado na escola, muitas vezes exagerando na quantidade de tarefas. Lições e atividades que seriam executadas em três ou quatro aulas, sendo delegadas para cumprimento em casa em apenas uma aula.

Pais, professores, gestores e instituições educacionais experimentaram uma pequena dose do que seria o *homeschooling*. Para essa modalidade de ensino, parte-se do pressuposto de que os

⁴⁰ FGV Social, 2022.

⁴¹ FGV Social, 2022, p. 3.

⁴² FGV Social, 2022, p. 20.

⁴³ FGV Social, 2022, p. 21.

⁴⁴ FGV Social, 2022.

pais estão preparados para ensinar os filhos unicamente por serem pais. A maternidade e paternidade são, sem dúvidas, um desafio, uma tarefa árdua e complexa, porém para ensinar são necessárias outras características e habilidades adquiridas em curso específico de formação.

Diante de toda a realidade de diversidades no país e tudo que os governos dos estados fizeram para tentar minimizar os prejuízos educacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou que as escolas não reprovem os alunos⁴⁵. Levando-se em conta o contexto de pandemia e as políticas de distanciamento social, fica muito difícil comprovar que os objetivos de aprendizagem foram alcançados durante esses dois anos de ERE. Essa medida objetiva evitar o aumento no índice de reprovação e a evasão escolar.

Considerações finais

Não há dúvidas que o momento que a humanidade enfrentou e ainda enfrenta com a pandemia de COVID-19 está mostrando que é necessária a mudança de atitudes e a adoção de novos valores, hábitos, novos modelos de trabalho e de convivência.

As instituições de ensino, seus gestores, professores e pais se esforçaram para não deixar milhares de alunos sem a vivência da sala de aula. Se o convívio presencial ficou comprometido devido ao distanciamento social, a interação professor-aluno aconteceu através da tecnologia.

Após quase dois anos de aulas não presenciais, diversas dificuldades foram sentidas e grandes foram os desafios ao aprendizado dos alunos: estruturais, físicos, emocionais, psicológicos. Mesmo contando com esforço dos pais, muitos enfrentaram contratempos na participação nas videoaulas e realização das atividades em casa. Isso reflete a grande diversidade da população brasileira, pois as famílias têm condições de vida, infraestrutura e bagagem cultural bastante variadas.

Mesmo em uma sociedade tecnológica como a nossa, ainda é grande o número de pessoas sem acesso a sinais de televisão, computador e internet. Sendo assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não pode ser utilizado como única ferramenta para viabilizar o aprendizado em tempos de distanciamento social, pois uma parte dos alunos não foi incluída neste processo educativo.

É preciso que as estratégias de promoção e oferta de ERE sejam eficazes em contemplar a inclusão de todos os alunos e prezar pela qualidade do aprendizado. A educação como direito que é, precisa contemplar todos. Não adianta usar ferramentas e aplicativos criados para outros fins sem as devidas adaptações. É fundamental que o ERE para a educação básica seja pensado com responsabilidade para atender especificamente a esse público.

Estratégias de aulas não presenciais adotadas pelos Estados foram muito bem-vindas, porém, é preciso refletir e discutir sobre a democratização do acesso a esse tipo de modalidade de ensino, bem como a adequação ao público a que se destina.

Em todos os Estados pesquisados, pudemos evidenciar muitas dificuldades enfrentadas pelos atores do ensino – professores e alunos. Embora as iniciativas tenham se desenvolvido, ao longo

⁴⁵ Parecer CNE/CP 11/2020.

desses dois anos, com ajustes realizados no decorrer do processo, de modo geral, são notórias as fragilidades do ERE para o público do ensino fundamental e médio, principalmente.

Além disso, é preciso pensar sobre a qualidade das aulas ofertadas via televisão ou internet. Existiu pressão por parte das escolas, dos gestores e dos pais para que os professores ministrem aulas remotas com a mesma desenvoltura com que trabalham presencialmente, como se fossem blogueiros e *youtubers*, mas muitos professores não têm familiaridade com tecnologia, não o suficiente para planejar e gravar uma aula. As críticas de pais quanto à qualidade e ao desenvolvimento das atividades também foram ferrenhas. Muitos não conseguiram acompanhar todas as atividades dos filhos, alguns trabalharam em *home office*, outros não têm recursos disponíveis para acesso às aulas.

Para todos – pais, professores, gestores e instituições – é o momento de repensar a escola, mesmo com o retorno ao regime presencial. Enxergar a educação como direito, como prevê a Constituição, com acesso ampliado a garantido a todos os estudantes, sob pena de excluir parte dos alunos e aprofundar ainda mais as desigualdades sociais.

Bibliografia

AMAZONAS. *Decreto 42.087*, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas da rede pública estadual de ensino, em todos os municípios do Estado do Amazonas, bem como das atividades das academias de ginástica e similares, e do transporte fluvial de passageiros em embarcações, à exceção dos casos de emergência e urgência, na forma que especifica, 2020. <<http://www.pge.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/Decreto-42087-de-19.3.2020.pdf>> [Consulta em 22 de maio de 2022].

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Capítulo III: da educação, da cultura e do desporto. Art. 205. Brasília. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> [Consulta em 24 de abril de 2020].

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Censo Escolar 2020*. Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Brasília, 2021. <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf>.

BRASIL. *Decreto 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm> [Consulta em 30 de dezembro 2021].

BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> [Consulta em 24 de abril de 2020].

BRASIL. *Parecer CNE 11/2020*. orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>> [Consulta em 8 de agosto de 2020].

BRASIL. *Parecer CNE 19/2020*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>> [Consulta em 10 de maio de 2021].

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. 392 p. <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf> [Consulta em 18 de abril de 2020].

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. 416 p. <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf> [Consulta em 28 de abril de 2020].

DEMO, Pedro. *Inclusão digital: cada vez mais no centro da inclusão social*. Brasília: IBICT, nº 1, p. 36-38, 2005 <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9652/1/ARTIGO_InclusaoDigital.pdf>. [Consulta em 15 de janeiro de 2022].

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SOCIAL. *Retorno para a escola, jornada e pandemia*. https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf [Consulta em 20 de maio de 2022].

GOIÁS. *Aulas não presenciais: Governo de Goiás lança portal de conteúdo para auxiliar professores e alunos*. <<https://site.educacao.go.gov.br/aulas-nao-presenciais-governo-de-goias-lanca-portal-de-conteudo-para-auxiliar-professores-e-alunos/>> [Consulta em 20 de maio de 2020].

GOOGLE. *Digital Skills Index*. McKinsey Company, 2019. 53 p. <<https://dotgroup.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Digital-Skills-Index-2019-1.pdf>> [Consulta em 20 de abril de 2020].

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27-03-2020. <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning/>> [Consulta em 27 de dezembro de 2021].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf> [Consulta em 1 de maio de 2020].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *IBGE apresenta nova área territorial brasileira: 8.515.767,049 km²*. Rio de Janeiro, 2012. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> [Consulta em 28 de abril de 2022].

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Nota Técnica nº 88 (Disoc): acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. Brasília, 2020. http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsinoRemoPandemia.pdf [Consulta em 23 de maio de 2022].

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. Instituto Paulo Montenegro, ONG Ação Educativa. 22 p. <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrLrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>> [Consulta em 28 de abril de 2020].

JOYE, Cassandra R, MOREIRA, Marília M.; ROCHA, Sinara S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), p. 1-29. <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>> [Consulta em 29 de dezembro de 2021].

MATTOS, F. A. M. de.; CHAGAS, G. J. do N. Desafios da inclusão digital no Brasil. *Perspectivas em ciência da informação*, v. 13, n. 1, p. 67-94, jan/abr 2008 <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23536>>. [Consulta em 15 de abril de 2022].

MORAES, Denise R. da S.; SILVA, Luciane. C. Educação em tempos de pandemia: desafios à formação docente. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, nº 62, p. 140-151, 2021 <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4283>>. [Consulta em 15 de abril de 2022].

NEGRÃO, F. C.; MORHY, P. E. D.; ANDRADE, A. A.; REIS, D. A. O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. *Revista Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 10, nº 1, e22015, janeiro-abril, 2022. <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13035/10641>> [Consulta em 22 de maio de 2022].

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. 274 p. <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> [Consulta em 4 de abril de 2020].

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Brasil no PISA 2018: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. 158 p. <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf> [Consulta em 1 de maio de 2020].

PARANÁ. *Deliberação 01/2020*, de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná

em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf> [Consulta em 23 de maio de 2022].

PIAUÍ. *Informe Socioeconômico. Educação piauiense e as estratégias adotadas no contexto da pandemia*, 2020a. Secretaria de Estado de Planejamento. <http://www.cepro.pi.gov.br/download/202203/CEPRO09_dfa3db11eb.pdf>.

PIAUÍ. *Resolução 61/2020*, de 26 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais para instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades sanitárias na prevenção e combate ao Novo Coronavírus – SARS-Cov2. 2020b <<http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%202020/2020%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20061.pdf>> [Consulta em 23 de maio de 2022].

REICH, J. R.; FANG, A.; HILLAIRES, G.; LARKE, L.; LITTENBERG-TOBIAS, J.; MOUSSAPOUR, R. M.; NAPIER, A.; THOMPSON, M. *Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: a first look*. Teaching Systems Lab: 2020. <<https://edarxiv.org/437e2>> [Consulta em 27 de dezembro de 2021].

REVISTA NOVA ESCOLA. *Pesquisa: educadores relatam melhora na saúde mental em comparação com 2020*. <<https://novaescola.org.br/conteudo/20696/pesquisa-educadores-relatam-melhora-na-saude-mental-e-receios-para-a-retomada-presencial-das-atividades>> [Consulta em 20 de maio de 2020].

SANTOS. M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. 5ª ed. São Paulo: Edusp: 1994

SÃO PAULO. *Resolução SEDUC 44*, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas. <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fsuplemento%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f22%2fpag_0001_55efc2ab25044294b731cbd2ad1d928d.pdf&pagina=1&data=22/04/2020&caderno=Suplemento%20-%20Executivo%20I&paginaordenacao=100001> [Consulta em 15 de maio de 2020].

SÃO PAULO. *Resolução SEDUC 45*, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19. <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fsuplemento%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f22%2fpag_0001_55efc2ab25044294b731cbd2ad1d928d.pdf&pagina=1&data=22/04/2020&caderno=Suplemento%20-%20Executivo%20I&paginaordenacao=100001> [Consulta em 15 de maio de 2020].

SILVEIRA, Sérgio. A. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

TREMBLAY, G. La sociedad de la información y la nueva economía: promesas, realidades y faltas de um modelo ideológico. In: MELO, J. M. de.; SATHLER, L. (Orgs). *Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação*. São Bernardo do Campo (SP): UMESP (Universidade Metodista de São Paulo), 2005.

TROPIA, C. E. Z.; SILVA, P. P.; DIAS, A. V. C. Indústria 4.0: Uma caracterização do sistema de produção. In: *Anais XVII Congreso Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica*, 2017. Ciudad de México. <<http://www.neitec.eq.ufrj.br/tag/xvii-congreso-latino-iberoamericano-de-gestion-tecnologica/>> [Consulta em 17 de novembro de 2020].

UNITED Nations. *World social report 2020: inequality in a rapidly changing world*. Department of economic and social affairs. United Nations publication. 216 p. <<https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf>> [Consulta em 15 de abril de 2020].

Ficha bibliográfica:

GUIMARÃES, Rosiane Correa; SILVA, Márcio Rodrigues. Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil e a desigualdade social evidenciada pela pandemia de Covid-19. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de septiembre de 2022, vol. XXVI, n° 270. DOI: <https://doi.org/10.1344/ara2022.263.38455>

Menú Geo Crítica