

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
VINÍCIUS GARCIA DE SOUZA TRISTÃO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS TEMPOS PANDÊMICOS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA:
SOBRE O DITO E O FEITO**

UBERLÂNDIA
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
VINÍCIUS GARCIA DE SOUZA TRISTÃO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS TEMPOS PANDÊMICOS NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA:
SOBRE O DITO E O FEITO**

Dissertação desenvolvida como requisito parcial para conclusão do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Lucia de Fátima Valente

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Temática Direito à Educação e Políticas Educacionais.

UBERLÂNDIA
2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

T838 Tristão, Vinicius Garcia de Souza, 1993-
2023 O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS TEMPOS PANDÊMICOS NO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: SOBRE O DITO E O FEITO [recurso
eletrônico] / Vinicius Garcia de Souza Tristão. - 2023.

Orientadora: Lucia de Fátima Valente.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.227>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Valente, Lucia de Fátima ,1964-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco IG, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 15/2023/837, PPGED				
Data:	Trinta de março de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:35
Matrícula do Discente:	12112EDU04				
Nome do Discente:	VINICIUS GARCIA DE SOUZA TRISTÃO				
Título do Trabalho:	"O direito à educação nos tempos pandêmicos no município de Uberlândia: sobre o dito e o feito"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: uma análise das políticas e práticas"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sangelita Miranda Franco Mariano - IFGoiano; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU e Lucia de Fatima Valente - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lucia de Fatima Valente, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/03/2023, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/04/2023, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Sangelita Miranda Franco Mariano, Usuário Externo**, em 20/04/2023, às 14:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4381508** e o código CRC **15BA9B3B**.

DEDICATÓRIA

Faço esta dedicatória a todos os meus familiares
e amigos que torcem por minhas conquistas.
Para minha esposa e filhos (Rafa e Camila)

“... E queremos também que se reflita sobre a ambiguidade desta história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui de seus benefícios, mas consome os deuses, as comidas, a música e todas as festas de negros, esquecidos de suas origens. Por isso, esta história não registra apenas o fracasso do negro frente às inúmeras injustiças sofridas, mas também sua vitória, no rastro profundo deixado na cultura brasileira por negros e mestiços, construtores silenciosos de nossa identidade. Tudo isso é memória, parte de uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial”.

Emanoel Araújo, como curador da exposição “*Negras Memórias, Memórias dos Negros - O Imaginário Luso-Afro-Brasileiro e a Herança da Escravidão*”, 2003.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus por ter me sustentado até aqui e me dado sua graça para conquistar o mestrado.

Sou grato a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Lucia de Fátima Valente que esteve sempre presente durante esses dois anos, me orientando, me auxiliando com leituras importantes para que eu conseguisse escrever. Todo o seu suporte professora foram essenciais e quero do fundo do meu coração te agradecer por tudo!

Meus agradecimentos se estendem a banca de qualificação nas pessoas dos queridos professores e doutores em Educação: Gabriel Humberto Munõz Palafox e Marcelo Soares Pereira da Silva. Ambos foram de extrema importância para me fazer perceber caminhos possíveis para melhorar ainda mais essa pesquisa. Agradeço também a banca de defesa pelo aprimoramento na dissertação nas pessoas da Prof.^a Dr.^a Sangelita Miranda Franco Mariano e Professor Marcelo que muito contribuiu desde a qualificação!

Importante agradecer aqueles professores que ministraram as disciplinas eletivas e obrigatórias do PPGED/FACED/UFU. Agradeço ao suporte da secretaria do programa nas pessoas de Ali e James.

Agradeço também à minha família, meus pais (Arnaldo e Sandra), pois sei o quanto vocês fizeram para que eu tivesse um estudo de qualidade. Obrigada também ao meu irmão Arnaldinho pela parceria.

À minha esposa e meus filhos Rafael e Camila: papai ama muito vocês e desejo que sempre tenham uma educação pública, de qualidade, para poderem trilhar caminhos maravilhosos! Agradeço a agência de fomento de bolsas CAPES que possibilitou esse estudo e dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia de Minas Gerais (PPGED/UFU), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucia de Fátima Valente, na linha de pesquisa de “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, cuja temática central é “Direito à Educação e Políticas Educacionais”. Além disso, possui o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência à qual forneceu a bolsa de estudo durante o mestrado para que eu pudesse me dedicar a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa crítica, de origem bibliográfica e documental, de natureza qualitativa. Esta dissertação está dividida em quatro seções, a primeira abarcou a introdução com as relações de aproximações do pesquisador e a temática o direito à educação, bem como as justificativas, objetivos e percurso metodológico. A segunda seção traz a luz de referencial teórico elementos do direito à educação (obrigatório, subjetivo, dever do Estado e da família). A terceira seção discutiu a pandemia em seu contexto nacional, elencando as ações na educação; a quarta seção analisou dados da PNAD e demais pesquisas, ou seja, identificar nos documentos legais (leis, diretrizes, decretos, normativas, resoluções dentre outras) os elementos que evidenciam a garantia ou não, do direito à educação nas condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas de Uberlândia-MG no período de suspensão as aulas presenciais, bem como utilizar dados da cidade de Uberlândia quanto ao número de escolas e alunos atendidos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, número de alunos que ficaram de reclassificação por não cumprirem a carga horária escolar com a realizando de PETs, buscando responder à pergunta que motivou essa pesquisa e pôr fim as considerações finais. Dados importantes de pesquisas como PNAD, Censo Escolar, SIS, dados das escolas municipais de Uberlândia são as referências para responder ao questionamento: quais foram as estratégias político-pedagógicas utilizadas em caráter oficial pelas redes de ensino presencial durante a pandemia da covid-19? Quais foram as implicações sociais destas políticas no que diz respeito à garantia do direito à educação (acesso e permanência) de crianças no ensino regular por meio da utilização de tecnologias de ensino remoto? Além das pesquisas, autores importantes são o referencial teórico, para o direito à educação: Chauí (2021); Duarte (2007), Horta (1998), Cury (2010); Oliveira (2002), Araújo (2010). Cury (2010) e Monteiro (2003); para o neoliberalismo Peroni e Rossi (2019), Veiga e Silva (2017), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Carreira e Pinto (2007) COLEMARX (2020); para contextualizar a pandemia e o ensino remoto Arruda (2020), Vieira e Araújo (2021); Moraes e Barros (2007); Petters, (2003); Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000); Holmberg (1981); Landim (1997); Hermida e Bonfim (2006); Pretto, Bonilla e Sena (2020). Os resultados refletem que a pandemia acentuou as diferenças entre o ensino público e privado, crianças ficaram de fora das estratégias adotadas para o ensino remoto, tendo em vista que não tinham acesso ao computador, internet, dentre outras ferramentas eletrônicas importantes no período de suspensão das aulas na pandemia.

Palavras-chave: ensino remoto, pandemia, direito à educação.

ABSTRACT

This research is a master's thesis of the Graduate Program in Education at the Faculty of Education at the Federal University of Uberlândia de Minas Gerais (PPGED/UFU), under the guidance of Prof. Dr. Lucia de Fátima Valente, in the research line of “State, Policies and Management of Education”, whose central theme is “Right to Education and Educational Policies”. In addition, it has the financial support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the agency to which it provided the scholarship during the master's degree so that I could dedicate myself to research. This is a critical research, of bibliographical and documentary origin, of a quantitative and qualitative nature. This dissertation is divided into four sections, the first covering the introduction with the relationships of the researcher's approaches and the theme the right to education, as well as the justifications, objectives and methodological path. The second section brings to light the theoretical framework elements of the right to education (compulsory, subjective, duty of the State and the family). The third section discussed the pandemic in its national context, listing the impacts and actions on education; the fourth section analyzed data from the PNAD and other surveys, that is, to identify in the legal documents (laws, guidelines, decrees, regulations, resolutions, among others) the elements that evidence the guarantee or not of the right to education in the conditions of access and permanence of students in schools in Uberlândia-MG during the period of suspension of face-to-face classes, as well as using data from the city of Uberlândia regarding the number of schools and students served in the Municipal Education Network of Uberlândia, number of students who were reclassified for not complying the school workload with performing PETs, seeking to answer the question that motivated this research and put an end to the final considerations. Important data from surveys such as PNAD, School Census, SIS, data from Uberlândia municipal schools are the references to answer the question: what were the political-pedagogical strategies used officially by face-to-face teaching networks during the covid-19 pandemic? What were the social implications of these policies with regard to guaranteeing the right to education (access and permanence) of children in regular education through the use of remote teaching technologies? In addition to research, important authors are the theoretical framework for the right to education: Chauí (2021); Duarte (2007), Horta (1998), Cury (2010); Oliveira (2002), Araújo (2010). Cury (2010) and Monteiro (2003); for neoliberalism Peroni and Rossi (2019), Veiga e Silva (2017), Dourado, Oliveira and Santos (2007), Carreira and Pinto (2007) COLEMARX (2020); to contextualize the pandemic and remote teaching Arruda (2020), Vieira e Araújo (2021); Moraes and Barros (2007); Petters, (2003); Bastos, Cardoso and Sabbatini (2000); Holmberg (1981); Lacy (1997); Hermida and Bonfim (2006); Pretto, Bonilla and Sena (2020). The results reflect that the pandemic accentuated the differences between public and private education, children were left out of the strategies adopted for remote teaching, considering that they did not have access to the computer, internet, among other important electronic tools in the period of suspension of the classes in the pandemic.

Keywords: remote teaching, pandemic, right to education.

FIGURA

Figura 1: Anexo 1 – carga horária do aluno.....105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxa de variação anual em volume do Produto Interno Bruto - PIB per capita e do consumo per capita das famílias - Brasil - 2010-2020	57
Gráfico 2	Nível de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho - Brasil - 2012-2020	58
Gráfico 3	Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação - Brasil - 2012-2020	59
Gráfico 4	População ocupada total, ocupados com vínculo, empregados sem carteira e trabalhadores por conta própria – Brasil – 2012-2020	60
Gráfico 5	População ocupada, por sexo, segundo os grupos de atividades – Brasil 2020	63
Gráfico 6	População ocupada, por cor ou raça, segundo os grupos de atividade – Brasil – 2020	64
Gráfico 7	Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça – Brasil – 2012/2020	66
Gráfico 8	Dias com fechamento total das escolas da educação básica para atividades presenciais, por orientação governamental, em função da pandemia de Covid-19, segundo países selecionados – período mar.20-maio/21	68
Gráfico 9	Média de dias de suspensão das atividades presenciais de ensino-aprendizagem no ano letivo 2020, por rede de ensino, segundo as Grandes Regiões 2020	69
Gráfico 10	Distribuição percentual dos estudantes de 6 a 17 anos de idade, por frequência a aulas presenciais – 2020	71
Gráfico 11	Distribuição percentual dos estudantes de 6 a 17 anos de idade que frequentavam escola sem atividades presenciais por realização de atividades escolares -2020	72
Gráfico 12	Percentual de estudantes de 6 a 17 anos de idade que frequentavam a escola sem atividades presenciais e sem oferta de atividades escolares, segundo as características selecionadas -2020	73
Gráfico 13	Percentual de escolas da rede pública que realizaram aulas ao vivo mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor, segundo as Unidades da Federação -2020	74
Gráfico 14	Percentual de escolas da rede privada que realizaram aulas ao vivo mediadas pela Internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor, segundo as Unidades de Federação – 2020	75
Gráfico 15	Distribuição percentual dos estudantes de 6 a 17 anos de idade que frequentam escola sem atividades presenciais e realizaram ao menos parte das atividades escolares disponibilizadas, por número de dias da semana dedicados à realização de atividades escolares, segundo as características selecionadas -2020	76
Gráfico 16	- Percentual de estudantes de 15 a 17 anos de idade com computador ou notebook e acesso à Internet em casa, por rede de ensino - Brasil – 2019	78
Gráfico 17	Percentual de estudantes de 15 a 17 anos de idade com acesso simultâneo a computador ou notebook e internet em casa, segundo as características selecionadas - Brasil – 2019	79
Gráfico 18	Percentual de escolas com estratégias de apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos para continuidade das atividades	80

pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais, segundo a rede de ensino e as Grandes Regiões – 2020

Gráfico 19 Percentual de escolas da rede pública que disponibilizaram 81 equipamentos para uso do aluno durante a suspensão das atividades presenciais, segundo as Unidades da Federação – 2020

QUADRO

Quadro 1: Marcos brasileiros na Ead.....	52
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas no trabalho principal, com indicação da variação entre períodos, segundo subgrupos de atividades econômicas – Brasil – 2012/2020.....	61
Tabela 2: População ocupada e variação percentual das pessoas ocupadas, por nível de instrução, segundo características selecionadas - Brasil - 2019-2020	65
Tabela 3: Distribuição percentual de estudantes da rede pública e privada no ensino fundamental e médio, por quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita – Brasil – 219.....	70
Tabela 4: Educação em Uberlândia.....	101
Tabela 5: Ensino Básico de Uberlândia – Matrículas (2020)	101
Tabela 6: Quantidade de Escolas em 2020.....	102
Tabela 7: Ensino Básico de Uberlândia – Matrículas (2021)	103
Tabela 8: Quantidade de Escolas em 2021.....	103
Tabela 9: Escola X.....	109
Tabela 10: Escola Y.....	111
Tabela 11: Escola Z.....	112
Tabela 12: Escola W.....	114
Tabela 13: Escola V.....	114
Tabela 14: Escola T.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABT	Associação Brasileira de Teleducação
AD	Análise do Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANS	Agência Nacional de Saúde Suplementar
Anvisa	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNES	Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
Covid-19	(Co)rona (Vi)rus (D)isease ou Doença do Coronavírus
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DIESU	Divisão de Esporte e Lazer Universitário
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GQT	Gestão da Qualidade Total
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento Nacional de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NADEP	Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento de Programas nas Áreas do Esporte e Aptidão Física
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PET	Plano de Estudos Tutorado
PIBEI	Plano de Interações e Brincadeiras
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
SACI	Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SATE	Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais
SCN	Sistema de Contas Nacionais
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem
SEPT	Síndrome de Estresse Pós-Traumático
SESC	Serviço Social do Comércio
SIB	Sistema de Informações de Beneficiários

SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
SINEAD	Sistema Nacional de Educação à Distância
SINRED	Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
SIS	Síntese De Indicadores Sociais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TVE	Emissora de Televisão Educativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia de Minas Gerais
UNA-SUS	Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTI	Unidade de Tratamento Intensiva

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
1.1. AS RELAÇÕES DO PESQUISADOR COM O OBJETO DE PESQUISA – MEMORIAL.....	20
1.2. JUSTIFICATIVAS E RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO: A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	25
1.3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
2. DIREITO À EDUCAÇÃO: CONCEITO E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO ATUAL	30
2.1. DIREITO À EDUCAÇÃO: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS.....	30
2.2. OS DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA.....	33
2.3. NEOLIBERALISMO E O DIREITO À EDUCAÇÃO	38
3. DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	44
3.1. CONTEXTO DA COVID-19	44
3.2. IMPLICAÇÕES DA COVID-19 PARA EDUCAÇÃO	48
3.3. ENSINO REMOTO E ENSINO À DISTÂNCIA	52
3.4. INDICADORES NACIONAIS DA PESQUISA	58
3.5. DADOS DA OFERTA DE CONTEÚDO PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA	70
3.6. ACESSO AO CONTEÚDO PEDAGÓGICO	79
4. O DIREITO À EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA NA PANDEMIA: ENTRE O DITO E O FEITO	86
4.1. O CONTEXTO PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA	86
4.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS DIMENSÕES DE ACESSO A TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TDIC.....	98
4.3. DADOS REGIONAIS DE UBERLÂNDIA - REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	134

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia de Minas Gerais (PPGED/UFU), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Lucia de Fátima Valente, na linha de pesquisa de “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, cuja temática central é “Direito à Educação e Políticas Educacionais”. Além disso, possui o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência à qual fomentou a bolsa de estudo durante o mestrado para que eu pudesse me dedicar a pesquisa. Nessa seção serão tratados elementos importantes da relação do pesquisador com o objeto de pesquisa, justificativas e construção dos objetivos, além do percurso metodológico da dissertação.

1.1. AS RELAÇÕES DO PESQUISADOR COM O OBJETO DE PESQUISA – MEMORIAL

O que nos trouxe a essa pesquisa tem relação com minha vivência. Assim, passo a tratar em primeira pessoa, enquanto pesquisador, visto que quero expor como cheguei a essa temática de crucial importância política, social, econômica e cultural. Sou um estudante de mestrado, negro, de classe média, criado por um pai negro, músico da cidade e uma mãe com deficiência física, cadeirante, branca. Os dois tiveram a mim e meu irmão mais velho, meu irmão nasceu mais claro e com os cabelos encaracolados. Eu nasci negro, assim como meu pai.

Ser negro no Brasil, um país que passou por mais de 300 anos escravizando as pessoas negras, não é uma tarefa fácil, mas sim de luta e resistência, lutas diárias contra o racismo e em busca de melhores condições de vida. Sobre a escravidão, Dorigny e Gainot (2017) definem que:

A escravidão é a negação do ser humano, cujo intuito consiste em reduzi-lo ao estado em que se explora sua força de trabalho. A escravatura não está associada a uma civilização, nem a um espaço geográfico, tampouco a determinada época: ao longo da história das civilizações, trata-se de uma das formas mais constantes da dominação absoluta de seres humanos pelos semelhantes. Definida em termos jurídicos, a escravidão transforma o indivíduo em uma coisa nas mãos de um senhor que dispõe soberanamente de seu corpo, de seu trabalho e de seus bens; à semelhança do que ocorre com um animal, ele pode ser vendido ou contratado por determinado tempo e por um preço estipulado (DORIGNY; GAINOT, 2017, p.10).

Nesse sentido, a escravidão que, não ocorreu apenas no Brasil, via as pessoas negras como objetos, propriedades de um dono que utilizava da força de trabalho delas para ganhar seus lucros, além de coagir e usar de violência física, moral, punindo os escravos de forma cruel. A propriedade privada de base agrária que estava em alta precisava de mão de obra para o cultivo, colheita, dentre outros, e assim esses donos das propriedades privadas buscavam nos escravos a força de trabalho, usando a violência armada para trazê-los, os retirando de seu convívio familiar e de seu país. Além disso, Damasceno (2020) explora a formação da cidade, as diferenças entre o campo e a vida urbana, a qual foram a base para a formação das classes sociais, o agravamento entre as relações e situações precárias de trabalho, os donos das propriedades privadas exercendo a opressão para os trabalhadores e escravos:

Portanto, a forma de exploração escravista trazia em seu verso a opressão da alienação. A escravidão negra - guardadas as diferenças históricas e sociológicas com a escravidão antiga - manteve o caráter opressivo/alienante de um trabalho para outrem, e a reificação do ser humano escravizado. [...] Em síntese, a expropriação dos trabalhadores europeus no campo, a colonização e a pilhagem nas Américas e a escravidão foram os pilares fundamentais da chamada acumulação primitiva do capitalismo. Além destes, há ainda uma outra alavanca fundamental para a acumulação primitiva capitalista: a dívida pública (DAMASCENO, 2020, p. 23 - 24).

Como o objetivo deste trabalho não é tratar sobre as origens históricas da escravidão, mas menciono esse fato, pois como pessoa negra, um pesquisador negro que estou me constituindo, vejo que até o momento da história no Brasil, ainda é possível ver os resquícios de uma sociedade que cresceu com a escravidão e assim propaga o racismo em diferentes formas.

Na família, principalmente do lado materno (branco), notava um certo olhar de estranhamento para mim, desde sempre via que o fator da cor da pele, na sociedade em que vivemos, pesou. Meu pai sempre me dizia para andar com documento no bolso, pois como negros, a probabilidade de sermos abordados por policiais seria maior, o que de fato ocorreu muito ao longo da minha trajetória escolar e na faculdade. Às vezes andando para ir para escola, se passava uma viatura, eu era abordado por eles. Quando fui para faculdade e usava como meio de transporte a moto eu era parado, perguntavam para onde estava indo, se eu usava drogas, etc.

Em relação ao convívio com meu irmão, este sempre teve a saúde mais vulnerável, esteve boa parte da infância internado, frequentando ambientes hospitalares, ficou em coma

induzido por 20 dias. O fato dele ter uma saúde vulnerável, baixa imunidade, fazia com que meus pais dessem para ele maior atenção, via meus pais sempre lutando para que ele estivesse bem.

Por tais questões de saúde, meus estudos foram comprometidos, por volta do ano de 2010, isso porque eu tinha que ficar com meu irmão no hospital, pois minha mãe cadeirante e sobrepeso não conseguia dar a assistência que ele carecia. Enquanto isso, meu pai que, sendo músico, não tinha carteira assinada, trabalhava de forma autônoma, ou seja, se ele não saísse de casa para tocar e cantar nas noites, não tinha como ter fonte de renda. Minha mãe, com a ajuda de alguns familiares, que tinham lojas na cidade de venda de calçados, assinaram a carteira dela e conseguiram aposentá-la com um salário mínimo.

Ter um salário mínimo no Brasil, infelizmente, não garante qualidade de vida, ainda mais que meus pais não tinham casa própria, precisavam pagar o aluguel, energia, água, comprar os mantimentos para casa e remédios para meu irmão.

Com meu pai precisando sair para trabalhar e minha mãe que não tinha condições de estar no hospital, assumi essa responsabilidade. Então, eu dormia no hospital para ficar com meu irmão, voltava para casa por volta de umas 10 horas da manhã, tomava banho e ia para a escola e depois da aula voltava para o hospital para dormir com ele. Esse ano foi bem difícil, ficava cansado nas aulas, ao final do ano escolar fiquei de recuperação em boa parte das disciplinas. Houve certa vez em que meu irmão chegou a ficar 45 dias na Unidade de Tratamento Intensiva (UTI) e ao sair dela ainda permaneceu 3 meses internado na enfermaria.

Por falar de educação, estudei numa escolinha particular, que hoje não existe mais, do pré-escolar até o 4º ano. No pré-escolar meus pais tentaram me colocar numa escola pública, mas lá encontrei uma professora que não me auxiliava na aprendizagem, eu mal conseguia acompanhar as atividades do quadro, ela não me dava assistência, foi quando meus pais me tiraram e me levaram para uma escolinha particular.

Mesmo com condições financeiras restritas, conforme dito anteriormente, meus pais sempre valorizavam a educação de seus filhos e faziam de tudo para que eu e meu irmão pudéssemos ter uma qualidade nos estudos, pensando no futuro de nós dois para termos acesso ao Ensino Superior público. Isso, porque ainda há defasagens da educação da escola pública em relação às escolas privadas. Por exemplo, a infraestrutura das escolas privadas é melhor, possui mais tecnologias, a possibilidade de os professores explorarem seus conteúdos curriculares em salas modernas de laboratórios de informática e de biologia, bem como salas de aulas com número reduzido de alunos, proporcionado aos professores dar

maior atenção as dúvidas dos discentes, são algumas das vantagens em relação ao ensino privado.

No 5º ano do Ensino Fundamental, meu pai conseguiu permutar serviços como músico para o dono de uma importante escola particular da cidade, em troca de duas bolsas de estudos integrais para mim e meu irmão. Meus pais pagavam apenas o material e o lanche na escola. Nesse sentido, não posso reclamar que tive acesso a uma educação de qualidade, pois essa escola particular tem excelente conceito e referência em educação.

No Ensino Médio, quando ainda havia o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), optei por tentar ingressar na Faculdade de Educação Física e também prestei o vestibular da UnB. Nas duas obtive aprovação e pude escolher ingressar na UFU, por estar dentro da cidade em que meus pais moravam.

Já no ano de 2011 ingressei na Faculdade de Educação Física fui bolsista de dois programas: Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento de Programas nas Áreas do Esporte e Aptidão Física (NADEP) com uma bolsa de 289 reais em que dava aulas de natação no Campus de Educação Física da UFU; posteriormente fui para outro programa de bolsa liderado pela Divisão de Esporte e Lazer Universitário (DIESU) cujo valor da bolsa era de 365 reais, essa era uma bolsa de iniciação científica, eu cuidava da sala de musculação Campus Educação Física. Em ambos tive a oportunidade de receber uma remuneração para me auxiliar a estar no curso, visto que este era integral e não me possibilitava trabalhar. Confesso que foram anos agradáveis, mas difíceis, pois as bolsas são de valores pequenos, inferiores ao salário mínimo, mas que me possibilitaram estudar o dia todo, era cansativo, mas tive a oportunidade de aprender bastante.

Em 2012 conheci a minha esposa, nos casamos em 2013, com isso, resolvi transferir meu curso de Educação Física para uma faculdade particular para ter condições de estudar a noite e trabalhar durante o dia.

Trabalhava em academias de musculação e natação, fui trabalhando em alguns outros pequenos trabalhos como orientador de saúde ocupacional com massagens e exercícios ergométricos para trabalhadores de empresas do setor privado da cidade de Uberlândia. Fui preparador físico também de uma equipe masculina de vôlei da cidade e em troca recebia uma bolsa de estudo de Educação Física em outra faculdade, foi quando transferi meus estudos novamente indo para a terceira faculdade para conseguir concluir a licenciatura na área no ano de 2017.

No fim de 2018 prestei o processo seletivo para cursar uma pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) da cidade de Uberlândia, e entrei como cotista (cota racial). Nesse curso apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no início do ano de 2020, cujo título era: Educação Física Adaptada para estudantes com deficiência física no Ensino Fundamental: as contribuições das tecnologias assistivas na Inclusão Escolar. Nele pude discutir a questão da inclusão escolar voltada para as pessoas com deficiência física, pois tendo uma mãe cadeirante, precisava trazer isso como foco de debate e discussão, em busca de propostas pedagógicas que considerem as potencialidades, mas também as limitações dessas pessoas. Sobre o uso de cotas vale ressaltar que fazem parte das ações afirmativas, sendo que:

As ações afirmativas são o conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo, ou voluntário, concebidas com vistas a combater a discriminação racial, de gênero, e de origem nacional por meio da promoção de incentivo à miscigenação. Um dos enfoques das ações afirmativas, além do já exposto, é visar corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Seria um remédio constitucional para os séculos de discriminação, a determinadas raças ou segmentos. Repisa-se: são medidas que tem por objetivo assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais, sociais ou étnicos, ou indivíduos que necessitem de proteção, e que possam ser necessárias e úteis para tais grupos o uso e gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais (COSTA, 2016, p. 64).

Vale lembrar o que foi dito quanto ao processo de formação da economia brasileira que se utilizou da força de trabalho escrava por mais de 300 anos, as pessoas negras foram privadas de direitos fundamentais e não tiveram condições igualitárias de educação, saúde, moradia dentre outros. Desta forma, como estudante negro no IFTM pude usufruir do direito de uma ação afirmativa, no caso a cota racial, para poder ingressar e estudar uma pós-graduação *lato sensu*.

Nos anos de 2018 e 2019 tentei ingressar no mestrado, mas somente no processo seletivo no fim de 2020 para ingresso no ano de 2021 é que consegui a aprovação na linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”. No mestrado fui selecionado também utilizando as cotas raciais. Se não houvessem estas vagas destinadas às pessoas negras, eu não teria entrado em 2021.

Tanto as políticas raciais de cotas, quanto as bolsas de estudos que as universidades proporcionam, são mecanismos que minimizam os impactos sociais, econômicos, de desigualdades em que o país construiu ao longo da história com o legado escravocrata. Os preconceitos e as desigualdades ainda são reais, sofremos na pele as discriminações, por

várias vezes a caminho da faculdade ou rumo ao trabalho, andando a pé, de bicicleta ou mesmo de moto, fui parado pela polícia, abordado por ela, solicitando documentação, me encostando na parede para vistoria. Com frequência eu era um perfil que a polícia sempre abordava quando passavam e viatura próximo a mim. Meu pai sempre me ensinou a portar os documentos, pois estava acostumado com tais ações.

Em 2020 trabalhei como professor contratado de educação física da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU). Nesse mesmo ano iniciou a pandemia. Com isso, pude viver na realidade o ensino remoto e suas precariedades, como, por exemplo, a ausência dos estudantes na resposta e envio das atividades; ausência de computador e internet em casa; canal aberto que não abrangia a região das casas dos estudantes; falta de acompanhamento familiar, dentre outros. Além disso, foram vários anexos de preenchimento para computar a carga horária do discente, do professor, reuniões virtuais fora do horário de trabalho e os muitos grupos de WhatsApp. Não foi um período fácil! Mas me despertou o interesse de investigar como foi garantindo o direito à educação durante a pandemia?

1.2. JUSTIFICATIVAS E RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO: A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

O direito à educação é um tema, que está permeado de justificativas sociais, políticas econômicas, dentre outras, pois se trata de não apenas ofertar a educação pública para todos, mas também de garantir as condições de acesso e permanência nos estudos.

É direito de todo cidadão tal como prevê a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205 que este frequente a escola. O Estado precisa ofertar escolas (espaços físicos), os recursos humanos (professores, servidores e todos que trabalham na escola para seu funcionamento), bem como os recursos financeiros necessários para sua manutenção.

A educação também proporciona o acesso à cultura de um povo, transmite de geração a geração o legado de uma nação, a história de luta dos povos, das minorias, por isso, o direito a educação é permeado por justificativas de diferentes ordens e merece debate ao nível local, nacional e internacional. A educação é um campo de disputa de classes. Dependendo das forças políticas, direitos são efetivados ou não de acordo com ideologias dominantes. Por exemplo, na educação neoliberal, como será tratada na seção 1, a perspectiva é formar a mão de obra apta para o mercado de trabalho.

Nessa dissertação de mestrado o direito à educação será contextualizado dentro das políticas públicas nacionais produzidas na pandemia, reafirmando o compromisso do Estado

em ofertar uma educação pública, gratuita, laica para todos os cidadãos, também contextualizará a responsabilidade da família de levar a criança para a escola. A educação é um dos direitos sociais dos cidadãos, portanto, não pode ser negligenciada nem pela família e nem pelo Estado, ambos são responsabilizados caso neguem esse direito as crianças e adolescentes.

Busca-se responder ao seguinte problema propulsor dessa dissertação: quais foram as estratégias político-pedagógicas utilizadas em caráter oficial pelas redes de ensino presencial durante a pandemia da Covid-19? Quais foram as implicações sociais destas políticas no que diz respeito à garantia do direito à educação, bem como o acesso e permanência de crianças no ensino regular por meio da utilização de tecnologias de ensino remoto?

O pressuposto que se tem é que muitos estudantes das escolas públicas, não apenas da cidade de Uberlândia, mas ao nível estadual e nacional, estiveram durante a pandemia longe das escolas e dos estudos, ou seja, que as estratégias político-pedagógicas adotadas não foram suficientes para garantir o direito à educação de milhares de estudantes de escolas públicas. As apostilas criadas em forma de Plano de Estudos Tutorado (PET) ou mesmo as videoaulas em programas de televisão não atingiram a todos os estudantes, principalmente aqueles advindos das periferias.

O acesso a meios de tecnologia tais como computadores, tabletes, celulares, bem como do serviço de internet é algo que não está presente nas casas de muitos brasileiros, e quando na pandemia a maioria das escolas se utilizou desses meios tecnológicos para transmitir as suas aulas, acabaram por excluir grande parte dos estudantes. Isso certamente comprometeu o direito à educação. Durante essa pesquisa, tais argumentos e outros serão elencados com base em autores citados, na legislação vigente, bem como em dados de pesquisas nacionais para evidenciar que o direito à educação foi comprometido durante o período pandêmico.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desse estudo foi analisar as estratégias político-pedagógicas adotadas no período pandêmico para a garantia do direito à educação das crianças na escola com o uso do ensino remoto. Quanto aos objetivos específicos são assim elencados:

- Discutir o direito à educação e abordar as suas dimensões como: universalidade, direito social, dever do Estado, princípio de igualdade de condições de acesso e permanência, gratuidade, direito subjetivo;

- Contextualizar o período pandêmico no cenário nacional e analisar as legislações educacionais produzidas no Brasil nesses anos de suspensão das aulas presenciais;
- Evidenciar, por meio de dados e pesquisas nacionais, como se configurou o direito à educação no Brasil e especificamente em Uberlândia-MG;
- Identificar nos documentos legais (leis, diretrizes, decretos, normativas, resoluções, dentre outras) produzidos no período pandêmico, os elementos que evidenciam a garantia ou não, do direito à educação nas condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas de Uberlândia no período de suspensão as aulas presenciais e confrontá-los com os dados das pesquisas nacionais;

Tal estudo se baseia para o direito à educação: Chauí (2021); Duarte (2007), Horta (1998), Cury (2010); Oliveira (2002), Araújo (2010) e Monteiro (2003); para o neoliberalismo Peroni e Rossi (2019), Veiga e Silva (2017), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Carreira e Pinto (2007), COLEMARX (2020); para contextualizar a pandemia e o ensino remoto Arruda (2020), Vieira e Araújo (2021); Moraes e Barros (2007); Petters, (2003); Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000); Holmberg (1981); Landim (1997); Hermida e Bonfim (2006); Pretto, Bonilla e Sena (2020).

Aos pesquisadores da educação o desafio é tratar da complexidade desse objeto de estudo que está em constante movimento, cercado de fatores sociais, culturais, históricos que o caracterizam, o constituem e permitem a diversidade, mas, simultaneamente, a singularidade de cada sujeito.

1.3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para dar conta desse movimento complexo, plural (plural na diversidade das realidades), singular (na individualidade de cada sujeito) e dialético da pesquisa, que possui caráter crítico e analítico, de natureza qualitativa, visto que algumas pesquisas serão elencadas e tabuladas para postular e evidenciar o direito à educação, bem como o acesso ao ensino durante a pandemia. Segundo Chizzotti “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes (...)” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Na escolha da abordagem qualitativa estão alguns caminhos metodológicos ou etapas necessárias para a realização da pesquisa, a iniciar por: um levantamento e também análise de importantes documentos como leis, decretos, diretrizes, dentre outros que direcionaram a educação básica e os sistemas educacionais de ensino no período da pandemia. Acrescenta-

se, ainda, a pesquisa bibliográfica cujo objetivo é levantar autores que já pesquisam o tema “direito de todos à educação” e seus desafios, elencando a temática pandemia e suas imbricações e impactos para o cumprimento deste.

Após levantar e analisar a bibliografia e documentos legais que norteiam a definição e elementos introdutórios do direito à educação, com respaldo de pesquisadores/autores que estudam a temática, foi possível fazer análise de dados das pesquisas nacionais de educação, os resultados serão elencados de forma crítica considerando o contexto em que foram produzidos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa crítica, bibliográfica e documental, de natureza quanti-qualitativa. Quanto a análise documental é importante definir o que é documento:

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”, como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc. [...] O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são explorados - e não criadas - no contexto de um procedimento de pesquisa (CELLARD, 2008, p.296-297).

Diante da definição exposta acima, essa pesquisa considera documentos analisados, as leis, normativas, decretos produzidos na pandemia para definir e tratar do direito à educação e que serviram de norteadores para a educação nacional, estadual e municipal.

A apresentação dos dados se respalda em importantes pesquisas nacionais tais como “Síntese De Indicadores Sociais (SIS) Uma Análise Das Condições De Vida da população brasileira” do ano de 2021, pesquisa essa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. As fontes de dados que alimentaram tal pesquisa sob a responsabilidade do IBGE são: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua); o Sistema de Contas Nacionais (SCN), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD COVID-19), a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) e a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF); o Censo Escolar da educação básica, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o Sistema de Informações de Beneficiários (SIB), da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS); o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) e o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), ambos sob a responsabilidade do Ministério da Saúde.

Para entender os dados produzidos na cidade de Uberlândia-MG, foi preciso recorrer à autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME), encontra-se nos anexos dessa pesquisa tal documento. A autorização delimitou o campo de pesquisa em dez escolas da rede municipal, pois, segundo a coordenação da educação, tais escolas teriam os dados de acesso dos alunos quanto a realização das atividades apostiladas, bem como quantos alunos deixaram de entregar esses materiais para computar a carga horária do ano letivo de 2020. Tais escolas, atendem anos de 1º ao 5º do Ensino Fundamental, funcionam em dois turnos, manhã e tarde e estão situadas em diferentes pontos da cidade.

Uma vez de posse da autorização municipal para visitar as escolas, esse contato foi feito pessoalmente, ou seja, enquanto pesquisador procurei as diretoras/gestoras destas dez escolas, mostrando o objetivo da pesquisa, a autorização da SME, porém, nove dessas escolas não tinham os dados de realização das tarefas na pandemia de pronta entrega. Isso exigiu dessas escolas, que recorressem a documentos de anos anteriores, para então compilar as informações que eu precisava. Tais dados chegaram posteriormente em meu e-mail ou WhatsApp. Apenas três escolas não conseguiram me entregar as informações de quantidade de aluno que participaram das atividades do Plano de Estudo Tutorado (PET). Para apresentar tais dados das escolas municipais de Uberlândia, foi preciso preservar a identidade delas, e para tanto a metodologia utilizada foi colocar letras no lugar do nome das instituições escolares: Escola X, Escola Y, etc.

Esse trabalho foi dividido em quatro seções: a primeira abarcou a introdução com as relações de aproximações do pesquisador e a temática o direito à educação, bem como as justificativas, objetivos e percurso metodológico. A segunda seção traz a luz de referencial teórico elementos do direito à educação (obrigatório, subjetivo, dever do Estado e da família). A terceira seção discutiu a pandemia em seu contexto nacional, elencando as ações na educação; a quarta seção analisou dados da PNAD e demais pesquisas, ou seja, identificar nos documentos legais (leis, diretrizes, decretos, normativas, resoluções dentre outras) os elementos que evidenciam a garantia ou não, do direito à educação nas condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas de Uberlândia-MG no período de suspensão as aulas presenciais, bem como utilizar dados da cidade de Uberlândia quanto ao número de escolas e alunos atendidos na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, número de alunos que ficaram de reclassificação por não cumprirem a carga horária escolar com a realizando de PETs, buscando responder à pergunta que motivou essa pesquisa e pôr fim as considerações finais.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO: CONCEITO E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO ATUAL

A presente seção pretende identificar as concepções e discussões quanto ao direito à educação, sem perder de foco a problematização dessa dissertação, a qual é responder se as estratégias político-pedagógicas educacionais que gerenciaram a educação básica no período pandêmico garantiram o direito à educação, acesso e permanência dos estudantes de Uberlândia. Nesse primeiro momento serão trazidas dimensões quanto ao direito à educação.

Desta forma, em tempos de pandemia, o que se procura refletir é quanto ao direito de todos à educação, se as estratégias adotadas no sistema municipal de ensino da cidade de Uberlândia garantiram que todos os estudantes tivessem acesso ao ensino. Problematiza-se também as dificuldades socioeconômicas que influenciam diretamente no direito ao ensino-aprendizagem dos estudantes, visto que as formas adotadas utilizavam as TICs (tecnologias da informação e comunicação) principalmente computador, celular, televisão e internet para disponibilizar os estudos semanais das crianças do Ensino Fundamental.

2.1. DIREITO À EDUCAÇÃO: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS

São discutidos nessa seção, com base em estudos de pesquisadores da área, (artigos, capítulos, livros, teses e dissertações) definições importantes para a temática “direito à educação”. Inicialmente é importante compreender a dimensão universal do direito, para isso, Chauí (2021) descreveu:

Um direito, porém, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque, embora diferenciado, é reconhecido por todos (como é caso dos chamados direitos das minorias). Assim, por exemplo, a carência de água e de comida manifesta algo mais profundo: o direito à vida. A carência de moradia ou de transporte também manifesta algo mais profundo: o direito a boas condições de vida. Da mesma maneira, o interesse, por exemplo, dos estudantes exprime algo mais profundo: o direito à educação e ao conhecimento. Em outras palavras, se tomarmos as diferentes carências e os diferentes interesses veremos que sob eles estão pressupostos direitos, não explicitamente formulados (CHAUÍ, 2021, p.4).

Tal citação é importante para entender o caráter universal dos direitos, ele é para todos os indivíduos e não apenas para um grupo e todos precisam de condições para sua existência como direito à educação, à saúde, à moradia dentre outros.

Horta (1998, p.6) demonstra/ressalta alguns direitos sociais vieram primeiro e a educação foi incorporada tardiamente. O direito a vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros a serem reconhecidos e proclamados em lei. O direito à educação/ensino veio com a época moderna, ao ser nela que manifestaram os ideais burgueses, a filosofia racionalista e individualista e de um Estado nacional, por volta do século XVIII.

Após entender o caráter universal dos direitos, que a educação foi um dos últimos direitos sociais a serem incorporados enquanto uma política, Duarte (2007) afirma que o Estado é o responsável pela elaboração e implementação dessas políticas que garantem os direitos sociais, dentre eles, à educação.

Assim, como decorrência da adoção do modelo de Estado social, impõe-se aos poderes públicos uma série de tarefas tendentes à realização de finalidades coletivas – as quais não se limitam à produção de leis ou normas gerais (como ocorre no Estado de direito liberal); tampouco à garantia de participação popular no processo de tomada de decisões (exigência do Estado democrático de direito). No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social, etc. (DUARTE, 2007, p. 694).

Sendo o Estado enquanto o principal responsável pelos direitos sociais, Duarte (2007) resgata a Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, trazendo a educação como uma ordem social, perpassando pelo princípio de igualdade de condições, tanto de acesso quanto de permanência dos sujeitos na escola:

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série (DUARTE, 2007, p. 705).

Ainda quanto ao direito à educação, seguindo as reflexões, Cury (2010) reflete que após a CF de 1988 o Brasil “prevê uma sociedade socialmente justa, economicamente equilibrada e politicamente democrática” do ponto de vista do que foi publicado nesse documento. Cury (2010) afirma que para se entender o direito à educação é necessário analisar e “não ignorar a situação econômica do Brasil em matéria socioeconômica”, ou seja, pensar que no país a riqueza está nas mãos de alguns, enquanto a grande maioria vive em

situações precárias e isso traz impactos nas condições de acesso e permanência na escola. Para superação dessa situação de desigualdade socioeconômica, o autor propõe a redistribuição e transferências de renda, bem como a melhoria dos salários mínimos (CURY, 2010, p. 27).

Desta forma, Cury (2010) afirmou acima sobre as desigualdades econômicas no Brasil, portanto, é necessário que o Estado ofereça a educação pública para que as pessoas de baixa renda consigam ter acesso e permanência na educação. Para tanto, Oliveira (2002) discute quanto ao aspecto da gratuidade do ensino como garantia de efetivar o direito à educação pública para todos os cidadãos e assim conclui que:

A gratuidade é contrapartida da obrigatoriedade de o cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois do contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando como um direito do indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p.16).

Sobre a compulsoriedade da educação, Horta (1998) coaduna com Oliveira (2002) destacando que “Desta forma, direito à educação e obrigatoriedade escolar, embora não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão historicamente relacionados e devem ser estudados conjuntamente” (HORTA, 1998, p. 10). O direito à educação é visto como uma ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais.

Ainda quanto à obrigatoriedade da educação, para Araújo (2010) ela deve ser contemplada em dois quesitos: a obrigatoriedade do Estado em ofertar vagas nas escolas públicas de forma gratuita; e também a obrigatoriedade se encontra no fato das crianças e adolescentes frequentarem a escola. Sabe-se que nas escolas há estudantes faltosos, alguns que evadem das instituições escolares por inúmeros motivos e isso impacta a permanência dos mesmos e continuidade em seus estudos (ARAÚJO, 2010, p. 231).

Com isso, é possível perceber até aqui que o direito à educação é universal, gratuito, perpassa pelo princípio de igualdade de condições de acesso e permanência, é um dever do Estado ofertá-lo e garantir a sua compulsoriedade (obrigação) por meio da gratuidade do ensino. Outra característica relevante para o entendimento da temática é o direito à educação ser um direito subjetivo, sendo que no Brasil desde 1930, esse direito social é protegido por lei, subjetivo porque é inerente ao indivíduo (crianças, adolescentes e até mesmo adultos que se encontram em atraso escolar), mas cabe ao sujeito cobrar por esse direito, exigir que ele seja cumprido. Como possíveis ações que o titular de direito tem para requerer que ele seja cumprido são: a ação popular, a ação civil pública e o mandado de segurança coletivo e o

mandado de injunção. Dentre eles a participação popular em cobrar do Estado é ressaltada por Horta (1998), somente quando isso ocorrer o Estado e sua administração serão responsabilizados pela oferta da educação.

Após entender alguns aspectos do direito à educação tais como: ser universal, ser um direito social, subjetivo, sendo dever do Estado ofertá-lo a partir do princípio de igualdade de condições de acesso e permanência, além de garantir a gratuidade do ensino, faz-se necessário estabelecer que o direito à educação entendido aqui nessa pesquisa, durante a pandemia, significa dar as condições de acesso ao conteúdo escolar nas formas que foram utilizadas para essa divulgação, tais como, dar aos alunos acesso a internet, aos tablets ou computadores, atividades impressas, bem como proporcionar o contato dos estudantes com seus professores, pois foram tais meios utilizados para o período educacional da pandemia. Portanto, passa-se a compreender alguns desafios para a efetivação da garantia do direito ao acesso e permanência na educação.

2.2. OS DESAFIOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Para entender alguns desafios que precisam ser superados para a garantia do direito à educação (acesso e permanência) Cury (2010) explica que a educação “nunca foi uma prioridade nem para as autoridades e nem para segmentos significativos da sociedade” (CURY, 2010, p. 28). Além disso, por muitos anos o Brasil negava o ensino às pessoas negras, herança de um país escravocrata, e mantinha uma postura de marginalizar a infância. O resultado disso, foi fortalecer o ensino dual, um ensino na rede privada de qualidade, enquanto a rede pública não estava à altura de competir com as instituições particulares. Para superação desse desafio o autor destaca as políticas de estudo das culturas afro e indígenas

Outro desafio, segundo Cury (2010) seria a de que “o Brasil é um país federativo”, pensar no sistema de cooperação entre os entes federados, previsto na CF de 1988, torna-se um desafio para efetivar o “direito de todos à educação” quando se pensa na expansão territorial do Brasil, com 27 Estados e com mais de 5500 municípios. O que se tem é uma diversidade de aspectos a serem considerados em cada região para a educação, mesmo ao ter uma legislação que estabelece padrões comuns mínimos de currículo, há condições diversas e adversas gritantes no territorial nacional, é difícil garantir uma unidade federativa (CURY, 2010, p. 28).

Araújo (2010) corrobora com essa discussão quanto a diversidade dos entes federados para compor um país como o Brasil ao elencar as características que formam o

Estado brasileiro, sendo ele formado por diferentes instituições (políticas, sociais e econômicas), cujo regime é o republicano, e a sua organização é federativa (União, estados e Distrito Federal) e compartilha competências para administrar a educação entre os entes federados. Sobre essa organização em entes federados, Araújo (2010) afirmou:

Além da relação de interdependência, o federalismo tem como pressuposto uma organização territorial e política que vise a garantir, pela via democrática, a repartição de responsabilidades governamentais, ao mesmo tempo, em que esteja assegurada a integridade do Estado nacional frente às inúmeras disputas e desigualdades regionais. Portanto, a federação é uma forma de Estado, regida pelo princípio da igualdade política de coletividades regionais desiguais (ARAÚJO, 2010, p. 232).

Por ser um país de grande extensão territorial, formado por vários entes federados que são os estados, no que lhe concerne, são constituídos por muitos municípios, o Brasil vive uma constante tensão para manter uma unidade quanto ao seu caráter federativo, há muitas desigualdades a serem superadas, principalmente no campo educacional.

A indefinição das normas de cooperação, a falta de regulamentação do regime de colaboração, em conjunto com a extrema fragmentação orçamentária da descentralização de perfil municipalista mitigam as possibilidades de melhoria das políticas de acesso e de permanência na escola, reforçam a pluralização de redes/sistemas de ensino dos entes federados com realidades socioeconômicas e políticas distintas, bem como uma capacidade técnica, orçamentária e administrativa bastante desigual, de maneira que um estudante de uma rede ou de um sistema de ensino municipal de dada região metropolitana tenha comprometido o seu direito ao acesso, à permanência e à qualidade na escola, comparado a um município vizinho. Isto é notável, por exemplo, no que se refere à infraestrutura das escolas, plano de carreira docente, políticas, programas e projetos educacionais (ARAÚJO, 2010, p. 237).

Araújo (2010) afirma para que de fato ocorra a colaboração e cooperação dos entes federados se faz necessário compartilhar as tomadas de decisão, essa deve ser uma ação conjunta. E ainda diferencia colaboração (modo de atribuições e exercício das competências concorrentes e comuns) de coordenação (procedimento que busca resultados) e conclui que:

Diante desse quadro, o grande desafio para a constituição de um sistema nacional de educação, que respeite o princípio da igualdade de todo brasileiro quanto ao direito à educação, independente de questões territoriais ou de coletividades políticas típicas do federalismo, é o debate denso e consistente sobre as relações intergovernamentais no Brasil quanto à oferta educacional, o que pressupõe o estabelecimento de uma justa distribuição de poder, autoridade e recursos entre os entes federados, garantindo a interdependência e interpenetração dos governos nacional e subnacionais, sem que haja comprometimento de um projeto de desenvolvimento nacional, do qual um dos elementos é a educação (ARAÚJO, 2010, p. 240).

Outro desafio, para além dos entes federados e a unidade federativa, Cury (2010) pontua que o Estado, por meio da Constituição, permitiu a oferta da educação pelas instituições privadas, o que o farão sob o aspecto de qualidade, muitas vezes melhor do que aquela ofertada nas escolas públicas:

Sendo um serviço público – e não uma mercadoria – da cidadania, a nossa Constituição reconhece a educação escolar como direito do cidadão e dever do Estado. Isso não significa que não tenha havido ações dos governos nesse campo. Mas os resultados demonstram que estamos longe de ter conseguido as metas e os objetivos próprios da proclamada igualdade de oportunidades para todos. Quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada media o caráter público inerente à educação, e o faz sob o ordenamento jurídico existente que inclui a avaliação de qualidade (CURY, 2010, p. 29).

Quanto ao aspecto dual da educação (pública x privada) foi possível perceber tais diferenças logo na introdução dessa pesquisa. As instituições privadas muitas vezes possuem desde uma infraestrutura mais bem equipada com: tecnologias de ensino, equipamentos de informática, acesso à internet de qualidade, laboratórios de química, física e biologia, dentre outros. Esse é um desafio a ser superado, pois as escolas públicas ainda permanecem com aulas tradicionais expositivas usando o quadro branco e pincel, livros didáticos que engessam a prática pedagógica docente, além de salas de aulas superlotadas.

Cury (2010) ainda traz o desafio de superação das fragmentações curriculares entre as diferentes etapas que compõem a educação básica. A LDBEN n.º 9394/96 divide a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. “Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. Trata-se de um conceito holístico, que dá sentido conseqüente às etapas” (CURY, 2010, p. 29).

Ainda nessa preliminar, Cury (2010) destaca a Educação Infantil como base para as demais etapas de ensino e pela CF (1998) e LDBEN (1996) é delegada aos municípios que, no que lhe concerne, são a parte mais fraca da história, por possuírem menos recursos financeiros, deixam de criar escolas e as que existem são poucas para atender as demandas dessa faixa etária dos 0 aos 5 anos. Segundo Cury (2010) cerca de apenas 30% das crianças nessa faixa etária estão na escola e a maioria das crianças fora da escola são negras (CURY, 2010, p. 30).

No Ensino Fundamental Cury (2010) elenca os programas que investem financeiramente nas escolas para melhoria do ensino e assim refletem positivamente para o

direito de todos à educação, dentre esses programas estão: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e agora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) - financiado com recursos do Governo Federal e de empréstimos do Banco Mundial - programas ligados ao livro didático, transporte escolar, biblioteca na escola, bolsa-família (CURY, 2010, p. 31).

Para o Ensino Médio verifica-se uma forte evasão nessa faixa etária, além disso, os baixos salários para os docentes (conforme piso salarial) e a grande demanda de funções que incorporam acabam por desmotivá-los a atuar na educação, a falta de inclusão digital dos estudantes, implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para entrada dos estudantes no Ensino Superior. São vários os desafios que a Educação Básica enfrenta para que de fato promova e gratuidade do direito de todos à educação (CURY, 2010, p. 31 e 32).

Ainda para complementar os desafios da educação para que todos tenham acesso a educação, Monteiro (2003) relata que a educação é um direito de todos, mas não é qualquer educação, discute-se a significação do direito à educação como sua “prioridade”, para ele esse direito está relacionado a um primado de diferentes ordens: antropológica (poder ser algo pela educação), psicológica (nós somos o que fazemos de nós), moral (sentimentos e valores), econômica (educação como investimento), política (polis/cidade o homem realiza a sua natureza) e jurídica (educação prevista na lei). Assim como o ser humano carece alimentar-se (o pão), a educação é um direito vital, direito de viver, por ela o homem pode conquistar seus direitos.

Além do aspecto do “primado/prioridade”, Monteiro (2003) comenta quanto ao “conteúdo” do direito à educação seguindo os três critérios: disponibilidade, acessibilidade e qualidade.

O conteúdo jurídico de um direito é determinado pela identificação da sua titularidade, objeto e oponibilidade, importando saber também de que meios de proteção dispõe. Responde às interrogações seguintes: é direito de quem (sujeitos ativos)? A quê? Devido por quem (sujeitos passivos)? E como pode ser reclamado, em caso de violação? A especificidade de cada direito reside principalmente no teor normativo do seu objeto, cujo respeito pode ser avaliado segundo três critérios: disponibilidade, acessibilidade e qualidade. A disponibilidade significa a existência dos recursos materiais, técnicos e pessoais exigíveis. A acessibilidade implica não-discriminação, não-dificuldade de acesso físico e econômico, bem como o acesso à informação pertinente. A qualidade consiste na aceitabilidade ética, cultural e individual, assim como na competência profissional (MONTEIRO, 2003, p. 767).

Para Monteiro (2003) o direito à educação é um direito complexo, tendo em vista que o titular desse direito constitucional é o estudante/a criança/ o adolescente, mas quem assegura esse direito é o Estado, e a família/os pais também são responsáveis pela educação de seus filhos (a educação como dever do Estado e da família). Desta forma, há um jogo de poderes nessa relação da educação, conflito de interesses (família, Estado, estudantes). Tal direito à educação é de TODOS, ou seja, homens, mulheres, crianças e adultos, não importa a idade e o tempo, negros, indígenas, brancos, pardos, ricos e pobres, todos precisam ter acesso à educação.

O direito à educação obriga os pais, os Estados, a Comunidade Internacional e os próprios educandos. Os pais são *naturalmente* os primeiros responsáveis pelo direito à educação dos filhos, mas o Estado é o principal responsável pela satisfação do direito à educação, por duas grandes razões: porque as famílias, sobretudo as mais pobres, não têm os recursos necessários para criar todas as possibilidades de satisfação do direito à educação, e porque o Estado é o órgão do Bem Comum formulado nas normas fundamentais de cada comunidade nacional e da Comunidade Internacional, as mais importantes das quais são as que reconhecem os direitos do ser humano. Para os mais fortes, o Estado pode ser um obstáculo à sua liberdade, mas os mais fracos precisam dele porque não podem pagar o preço da liberdade. A metade das crianças do mundo cuja satisfação do direito à educação é prejudicada por obstáculos financeiros e as crianças de mais de 40 Estados onde a escola primária ainda não é obrigatória nem gratuita só podem ter esperança na responsabilidade do Estado (MONTEIRO, 2003, p. 770).

Desta forma, percebe-se quão complexo é de fato concretizar o que é garantido em lei, o direito de todos à educação, precisa ser garantido pelo Estado e acompanhando por órgãos e conselhos de educação para verificar se não há crianças e adultos fora da escola, essa fiscalização é importante para efetivação desse direito vital ao ser humano. Retomando as reflexões de Monteiro (2003) relaciona o direito à educação ao “desenvolvimento e direitos humanos”:

O direito ao desenvolvimento tem uma natureza mista, complexa, plural e dialética. É um direito dos indivíduos e dos povos (que os Estados representam), mas é, antes de mais, um “direito do homem”. É direito a um desenvolvimento global, responsável e solidário com toda a humanidade, no espaço e no tempo, fundado no respeito da dignidade dos seres humanos e na sua participação, para melhorar a sua qualidade de vida, sobretudo dos mais pobres e vulneráveis, por meio da produção sustentável e justa distribuição dos “bens públicos globais” necessários a uma vida digna, saudável, longa e criadora (MONTEIRO, 2003, p. 776).

A educação pode ser um instrumento para o homem na luta por seus direitos e assim conseguir adquirir melhores condições de vida, justiça e igualdade para viver uma vida digna. Monteiro (2003) também reafirma o direito de todos à educação com os “direitos

humanos e obrigações dos Estados”, é o Estado o principal responsável por adotar medidas jurídicas, políticas, administrativas, econômicas, sociais para o desenvolvimento da educação. Nesse item o autor comenta sobre as privatizações enquanto medida ou tentativa dos Estados de se eximir de suas responsabilidades para com a educação. Mesmo com a colaboração de entidades privadas, o Estado precisa assumir seu papel e seu dever em ofertar o ensino público gratuito. Cabendo as instituições privadas de ensino seguir as normas e código éticos estabelecidos pelos Conselhos de Educação.

Direito à educação não é direito apenas à disponibilidade e acessibilidade de uma educação qualquer, avaliada por indicadores meramente utilitários e quantitativos. É, por definição, direito a uma bem determinada qualidade de educação, a uma educação com qualidade ético-jurídica de direito do ser humano, isto é, cujas condições materiais, institucionais e pessoais respeitem todo o conteúdo normativo, devidamente interpretado, do direito à educação. Por outras palavras, direito à educação é direito a uma Educação de Direito, ou seja, a uma educação conforme ao Direito Internacional da Educação, traduzido em Princípios de Direito Pedagógico, de que derivam Direitos do Educando, que reclamam uma Política do Direito à Educação e uma Pedagogia do Direito à Educação (MONTEIRO, 2003, p. 787).

Os estudos trazidos mostram serem grandes os desafios de concretizar na prática estando legalmente imposto quanto o direito de todos à educação, o dever do Estado nessa oferta de ensino público com qualidade, das famílias e dos estudantes em cobrar e exigir que de fato se cumpra esse direito, que as escolas façam sua gestão democrática como forma de assumirem sua identidade nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e consigam se desvencilhar das amarras que prendem e engessam aos interesses dos dirigentes neoliberais, assunto que será abordado a seguir quanto ao contexto neoliberal que impede a efetivação do direito à educação.

2.3. NEOLIBERALISMO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Monteiro (2003) retoma as influências de grandes agências de investimento e financiamento da educação ao nível internacional como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), tais foram criados na Conferência monetária e financeira das Nações Unidas em Bretton Woods, New Hampshire (EUA), em 1944. Sobre o papel no neoliberalismo, o autor comenta:

O neoliberalismo apresenta-se como ideologia econômica do “mundo livre”, vantajosa para todos e para a democracia, mas a sua causa não é a da liberdade, é a

do lucro pelo lucro. É um fundamentalismo econômico cujo dogma é a liberdade de circulação de mercadorias, serviços e capitais, e cujos mandamentos são a desregulação, a privatização de tudo quanto pode ser fonte de mais-valias e o desinvestimento público nos setores “não-produtivos” ou de “rendimento diferido” (saúde, educação, etc.). É uma ditadura macroeconômica que já pouco tem a ver com o espírito liberal de Adam Smith, um filósofo moral e economista progressista na sua época, como observa Chomsky. O seu mundo é um mercado sem fronteiras nem sentido do Bem Comum, por meio da submissão e do enfraquecimento dos Estados e da instrumentalização das pessoas, reduzidas à condição de mão-de-obra e de consumidores. Não cuida nas necessidades fundamentais da grande maioria da humanidade. Pelo contrário, a sua eficácia produtiva é de uma brutalidade destruidora dos seres humanos e da natureza. É verdade que o PNB/PIB mundial se multiplicou por nove na segunda metade do século XX, mas nas duas últimas décadas o crescimento global diminuiu, a desigualdade e a pobreza extrema cresceram (MONTEIRO, 2003, p. 773).

A partir da citação acima, é possível inferir que a política neoliberal busca o lucro, fortalece a propriedade privada, incentiva as privatizações em nome da mais valia¹. Os interesses atendidos são aqueles vinculados aos donos do capital, em detrimento da maioria da humanidade que precisa trocar sua força de trabalho por baixos salários.

No aspecto educacional, as influências das políticas neoliberais pautam-se em trazer conceitos do mercado para a educação, por exemplo, muitas instituições escolares têm reduzido seus currículos escolares a meros treinamentos para as avaliações sistêmicas, os estudantes não são educados para exercerem a sua cidadania, mas estão na escola vendo conteúdo sem relação com o contexto social, histórico e cultural em que vivem. As escolas trabalham para a construção/produção de altos índices nas avaliações do governo e quando tiram notas baixas culpabilizam os professores pelos maus resultados. O neoliberalismo quer formar mão de obra barata que se submeta, sem questionamentos, as ordens e ao sistema imposto por ele (as vontades dos donos de capital).

Ainda sobre a política neoliberal, Peroni e Rossi (2019) retratam a questão, embora o Estado seja o responsável por disponibilizar vagas na escola pública, garantir o direito de todos à educação, cada vez mais a lógica mercantil entra no cenário escolar. Muitos setores privados representado por grandes empresários e multinacionais organizam fóruns e ditam materiais didáticos para educação, ao quererem que as escolas passem a formar e desenvolver certas competências do mercado de trabalho.

A classe trabalhadora brasileira conquistou o acesso à educação, fruto de muita luta, mas a consolidação do acesso, da permanência e da qualificação deste processo está

¹ Mais-valia é uma expressão do âmbito da Economia, criada por Karl Marx que significa parte do valor da força de trabalho dispendida por um determinado trabalhador na produção e que não é remunerado pelo patrão. Também pode ser classificada como o excesso de receita em relação às despesas. Fonte: <https://www.significados.com.br/mais-valia/>. Acesso abril, 2023.

em disputa. Quando percebemos que, nas atuais políticas educacionais para a escola pública, existem interesses, influência dos empresários e que os governos incorporaram parcerias com este grupo, é preciso atenção a este movimento de classe e à criação desse consenso (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2018). Além da atuação dos empresários na educação, nacional e internacionalmente, verificamos, nos últimos anos, também a presença de setores neoconservadores na direção das políticas educacionais, por meio da censura aos professores, como no Escola sem Partido, assim como em políticas educacionais que ameaçam a laicidade da educação e que propõem a militarização das escolas (PERONI; ROSSI, 2019, p. 5).

Peroni e Rossi (2019) alertam para a superação dessa visão imposta pela Escola Sem Partido², pois as escolas precisam entender o seu papel na luta pelos direitos a uma educação que seja contra os ideais dos interesses da classe dominante.

Em uma ótica gerencialista de mercado, fomentados pelas ideias capitalistas de produção e trabalho, o Estado introduz na educação tais concepções que juntas instalam o caos no sistema educacional, a exemplo desse caos: têm-se as avaliações externas aplicadas anualmente nas escolas com intuito de mensurar resultados, coloca as escolas em posição de ranqueamento, gerando competição entre elas, tal como acontece na visão de mercado.

Além da competitividade do capitalismo, vem os ideais de eficiência e eficácia, por meio da quantificação dos resultados em avaliações externas, se mede uma escola pela eficiência ou não, em suas estratégias de ensino para atingir boas notas nessas aplicações. Quando os estudantes vão mal em uma avaliação e por consequência caem os resultados da escola, o sistema trata de buscar os culpados, muitas vezes, é o professor quem leva a culpa, pois tais avaliações não consideram o contexto dos estudantes: social, histórico, econômico dentre outros fatores que são externos a escola e que podem impactar negativamente nas avaliações externas.

Um programa de responsabilização (accountability) pode existir de várias formas, mas precisa de quatro características para funcionar: a) o desejo das autoridades de publicizar as diferenças no nível de desempenho das instituições; b) provas padronizadas que efetivamente proporcionem esse tipo de informação; c) formas de analisar e utilizar a informação; d) a capacidade de aplicar recompense e sanções conforme os resultados obtidos (CASTRO, 2009; Apud VEIGA; SILVA 2017, p. 26-27).

Desta forma, a educação passa a ser vista como uma mera mercadoria, escolas disputando pela melhor colocação, vendem-se pelas notas, fazem faixas nas portas para

² Para começar, a Escola sem Partido pode significar duas coisas: a primeira delas é um movimento formado sobretudo por pais e estudantes em defesa de uma educação escolar neutra. Em segundo, a Escola sem Partido é também um projeto de lei que busca estabelecer os deveres e direitos dos professores em sala de aula, como forma de impedir que os docentes possam transmitir a seus alunos suas visões de mundo. Fonte: <https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/>. Acesso abril, 2023.

propagar que tiveram bons resultados e isso acaba influenciado as famílias que buscam colocar seus filhos em escolas com melhores notas. Para Veiga e Silva (2017) são os resultados, a meritocracia, a quantificação, eficiência e eficácia, bem como a competitividade que trazem a visão mercadológica para os sistemas educacionais pela Gestão da Qualidade Total (GQT) (VEIGA; SILVA, 2017, p. 29).

Ainda quanto as avaliações sistêmicas, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.5-10) discorrem que as avaliações externas deveriam considerar fatores intra e extraescolares, sendo que os intraescolares podem ser aqueles que tratam das condições de oferta de ensino; a gestão e organização o trabalho escolar; a formação, profissionalização e ação pedagógica; bem como o acesso, permanência e desempenho escolar. Sendo os fatores extraescolares: fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça, etnia, acesso à cultura dentre outros (apud VEIGA; SILVA, 2017, p. 34-35).

Ter os ideais de educação balizados por concepções mercadológicas acabam por agravar as diferenças entre ricos e pobres, entre escolas privadas e públicas, reforçando dicotomias de segregação e exclusão, visto que as instituições privadas de ensino pelos investimentos econômicos inflam suas escolas de materiais e tecnologias variadas e promovem a oferta de melhores condições de ensino do que aquelas ofertadas nas escolas públicas.

Os determinantes socioeconômicos afetam crucialmente as classes populares, promovendo o alargamento da distância entre as classes sociais, e tendem a se agravar quando os governos insistem em ignorar as imperfeições geradas pelo mercado. Esta é uma das tantas mazelas que resultam de políticas públicas educacionais com fulcro no neoliberalismo (VEIGA; SILVA, 2017, p. 39).

Autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.18) elencam condições de infraestrutura que acabam por afetar na educação, as escolas privadas muitas vezes saem na frente das escolas públicas por ofertarem melhores salas de aulas, número reduzido de estudantes por salas; salas e ambientes bem equipados para diferentes fins (recreação, lazer, ensino, convivência, práticas esportivas dentre outras); bibliotecas com acervo diverso com variados livros e quantidades que atendam a clientela; laboratórios de informática; apoio e orientação estudantil; acessibilidade; segurança para estudantes e professores; atividades culturais diversas.

Para Carreira e Pinto (2007) tais condições de infraestrutura precisam contar com a quantidade de investimentos financeiros na educação, o que no sistema privado de educação advém das altas mensalidades pagas pelos pais dos estudantes, enquanto na escola pública

há a dependência de recursos advindos do Estado, que muitas vezes faz uma terceirização de sua responsabilidade e coloca estados, municípios e setores privados para administrar tais tarefas.

Dentre as mudanças provocadas por essas políticas, é possível destacar a redução do papel do Estado em setores tradicionalmente públicos e a criação de mercados ou quase mercados nesses mesmos setores. Uma manifestação marcante da política neoliberal é a desresponsabilização do Estado de atividades básicas à população. Assim, por meio da privatização de serviços antes estatais, transfere ao mercado a oferta e o atendimento às demandas da população (COSTA, 2017, p. 53).

Outra característica marcante do governo neoliberal na educação é a participação de organizações internacionais, muitas vezes ligadas ao setor financeiro, ditando políticas educacionais, invés de chamar educadores que estão dentro das escolas para conduzir a fomentação de políticas públicas educacionais, tem-se a participação de setores empresariais.

17. Ao longo de diversos governos de bases políticas distintas, se aprofundam os processos de reformas educacionais que vão dando fisionomia à Educação no Brasil. A década de 1990 é marco das grandes reformas que se seguiram, todas ancoradas na matriz deixada pelos organismos internacionais - Banco Mundial, BIRD, OCDE, OMC, Unesco - por meio dos vários documentos derivados da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pelo UNICEF, Unesco, PNUD e Banco Mundial, em 1990, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e Prioridades y estrategias para la educación - exame del Banco Mundial (1996). Decorrente destas orientações, atendendo às necessidades da crise estrutural do capitalismo desencadeada desde a década de 1970, implantam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que passaram a influenciar o currículo da Educação Básica e da Formação de Professores, no mesmo viés dessa investida dos grandes órgãos econômicos no currículo da educação dos países da periferia do capital (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p.8).

Sobre a participação de setores privados e financeiros geridos a educação, também se vê tais influências no período pandêmico, incluindo a oferta em leis, decretos, elaboração de normas técnicas que já direcionam as escolas para aquisição de modelos e pacotes educacionais de grandes empresas.

Neste cenário foi lançada a Coalizão Global de Educação com os objetivos de propulsionar, no curto prazo, a utilização de tecnologias de aprendizagem remota (por meio da concessão de serviços gratuitos durante o período da pandemia) e, no longo prazo, consolidar o uso de tecnologias de educação nos sistemas regulares de ensino. Liderada pela Unesco, esta coalizão envolve o Banco Mundial, OCDE, ONU, OMS, UNICEF, OIT, grupos empresariais como Microsoft, Google, Facebook, Zoom, Moodle, Huawei, Tony Blair Institute for Global Change, Fundação Telefônica e outros. Não por acaso, a OCDE identificou (a partir de questionário respondido em 98 países) que os recursos mais usados durante a pandemia são, entre outros: Google, Google classroom, Google suite, Google Hangout, Google Meet, Facebook, Microsoft one note, Microsoft, Google Drive/Microsoft Teams, Moodle, Zoom, Youtube (COLEMARX, 2020, p.13).

Sobre o pretexto de auxiliar no período pandêmico a levar o ensino as residências dos estudantes, o Estado inculca a ideia de mercado, terceiriza suas responsabilidades e fortalece políticas de coalizão firmando contratos com empresas para assumir atividades que seriam de sua competência.

Embora proclamem preocupação com a escolarização das crianças e jovens em isolamento social, os organismos internacionais e muitos governos e coalizões empresariais ocultam que estão em defesa do interesse das corporações educacionais e de tecnologias de informação e comunicação, assim como de corporações que atuam na coleta de dados sobre a população que, “mineirados” são utilizados na publicidade e nos embates políticos, em geral, em apoio à direita e à extrema-direita (COLEMARX, 2020, p.13).

Com isso, o momento de pandemia acaba sendo uma “desculpa” para o Estado de fortalecer a hegemonia do sistema capitalista neoliberal para a educação, trata-se de um cenário perfeito para agravar as desigualdades, desmantelar a educação, desvalorizar os profissionais docentes dentre outros.

Ao formar essa trincheira junto ao Estado, em aliança com organismos internacionais, ao mesmo tempo, em que o empresariado mantém sua hegemonia na condução das políticas educacionais, cria condições para os grupos “filantrópicos-mercantis” e para as grandes corporações do capital aberto ofertarem seus pacotes de ensino, a exemplo da plataforma ‘Aprendendo Sempre’. (COLEMARX, 2020, p.14)

Portanto, é urgente que as escolas tenham autonomia e identidade para superar os ideais neoliberais de educação e superem os currículos fragmentados e engessados, que professores tenham acesso à formação continuada crítica para atuarem politicamente contra as imposições da classe hegemônica.

Na Seção 3 dessa dissertação serão abordados o contexto pandêmico, quais foram os impasses e desafios enfrentados e impostos pela pandemia no sistema educacional e os possíveis caminhos para enfrentamento destes.

3. DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Nessa seção serão abordados os impactos da Covid-19, bem como as providências na área educacional para oferta da educação na modalidade do ensino remoto. Além disso, diferencia-se o ensino remoto de educação à distância; serão tratadas as dimensões do uso de tecnologias de informação e comunicação para a oferta das aulas virtuais e materiais didáticos e seus reflexos para o direito à educação.

3.1. CONTEXTO DA COVID-19

Primeiramente, contextualizar que o cenário mundial foi impactado pela doença chamada Covid-19, causada pelo novo coronavírus da família SARS-CoV-2 (sigla do inglês que significa coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave), que se iniciou na China e posteriormente se espalhou por todo o mundo no final do ano de 2019 e perpetuou nos anos seguintes. Com o novo coronavírus se instaurou a pandemia, uma das maiores epidemias registradas ao longo da história. No mês de junho de 2022, segundo o site <https://Covid.saude.gov.br/> foram registrados mais de 666.971 óbitos acumulados, com 2,1% de letalidade³ e 317,4 de mortalidade em território brasileiro.

O primeiro caso registrado no mundo foi de 17 de novembro de 2019, tal informação foi dada pelo Governo Chinês. Segundo QIU (2021) sobre o primeiro caso encontrado na China:

O que vimos, e sei que alguns colegas discordarão, é que no primeiro caso de Covid-19 relatado em dezembro de 2019 na minha cidade natal, Wuhan – eu cresci em Wuhan e ainda tenho amigos e familiares em Wuhan –, houve uma grande falha. O governo falhou na proteção da vida e no controle a doença em Wuhan. Foi assim que a doença se disseminou para outras partes da província de Hubei, da China e do mundo, incluindo o Brasil (QIU, 2021. p. 13).

³ **Mortalidade:** É o tanto de pessoas que adoeceram e morreram em relação a toda a população de uma região. Tem relação com um cenário geral, como a totalidade de mortos por determinada doença em uma população inteira durante uma pandemia, epidemia ou surto. **Letalidade:** está ligada ao patógeno (o vírus SARS-CoV-2, no caso) e avalia o número de mortes em relação às pessoas que apresentam a doença ativa, e não em relação à população toda. Em outras palavras, mede a porcentagem de pessoas infectadas que evoluem para óbito. O SARS-CoV-2 não tem uma alta letalidade (2,9%), pois muitas pessoas que contraem o vírus ficam assintomáticas, às vezes sem nem mesmo saber que estão infectadas. Fonte: Site Instituto Butantan. Acesso junho de 2022.

Segundo o site da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde - UNA-SUS- no Brasil, "homem de 61 anos deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein, nesta terça-feira (25/2/2020), com histórico de viagem para Itália, região da Lombardia", sendo este o primeiro caso registrado no Brasil. Segundo o site <https://Covid.saude.gov.br/> pelo Painel Coronavírus (atualizado em 03/06/2022) de lá para cá são mais de 30.063.682 casos recuperados; 406.826 casos e acompanhamento; mais de 36.189 casos novos.

A doença Covid-19 causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2 é transmitida por meio do contato com gotículas que saem ou do nariz ou da boca da pessoa que está infectada, tais gotículas podem sair do doente por meio de espirros ou tosse, ou mesmo quando assoa o nariz e sem a devida higienização das mãos acaba tocando em objetos, maçanetas e outras superfícies, deixando ali o vírus. Quando espirra ou tosse e caem as gotículas nas superfícies próximas também é uma forma de deixar ali o coronavírus. Um simples tocar na superfície contaminada ou mesmo um aperto de mãos, podem ser canais de contágio (Anvisa, 2022).

Por isso, o uso de álcool em gel, lavar as mãos bem limpas com água e sabão são formas de se prevenir contra a contaminação do Sars-CoV-2. O uso de máscaras em ambientes fechados também passou ser um dos hábitos dos seres humanos como uma das formas de evitar essa contaminação (Anvisa, 2022).

As pessoas diagnosticadas com Covid-19 apresentaram alguns sintomas como: coriza, tosse, dor de garganta, em alguns casos dificuldades respiratórias. Segundo a Biblioteca Virtual da Saúde, nos casos mais graves foram registrados sintomas como: febre alta; aumento dos batimentos cardíacos (taquicardia); dor no peito; cansaço; falta de ar; pneumonia; insuficiência respiratória aguda; insuficiência renal.

Nos primeiros casos de contaminação da doença Covid-19, evoluíram para deixar o doente internado por longos períodos, muitos em Unidades de Tratamento Intensivos (UTIs) para receber oxigenação artificial, foram entubados, outros tantos não resistiram sendo levados a óbito. As perdas foram inúmeras como mencionadas aqui, quase 700.000 mil mortes (segundo dados Anvisa de junho de 2022).

Em 2020, quando foram registrados os primeiros casos da doença no Brasil, as medidas dos governos dos estados foram o lockdown, ou seja, as medidas sanitárias exigiam o afastamento e distanciamento social, bem como a “suspensão total de atividades não essenciais com restrição de circulação de pessoas” (BRASIL 2020).

Com a adoção do *lockdown*, muitos pequenos e microempresários se viram obrigados a decretar falência, visto que a população em geral, constrangida pelo medo em relação à doença, passaram a frequentar menos tais estabelecimentos. Muitos donos de seus negócios

se viram obrigados e se reinventar (criar novas formas de fazer suas atividades laborais) para manter as portas abertas e outros tantos não conseguiram resistir a pandemia.

O novo coronavírus produziu esse efeito, mas em uma velocidade bem mais intensificada, possivelmente pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois foi possível perceber que todo o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos gerados por esse vírus (ARRUDA, 2020, p.258).

O início da vacinação, que no Brasil se deu em 17 de janeiro de 2021, com a enfermeira Mônica Calazan de 54 anos sendo a primeira a receber a dose da vacina Coronavac. A vacinação iniciou um processo de dar esperança as pessoas para sobrevivência em meio a pandemia.

Depois com o início da vacinação em todo o mundo, as pessoas começaram a receber imunização para conseguir, dentro do organismo, anticorpos contra a doença. No Brasil as vacinas aprovadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e foram aplicadas aos cidadãos brasileiros foram: Comirnaty (Pfizer/Wyeth); Cononavac (Butantan); Janssen Vaccine (Janssen-Cilag); Oxford/ Covishield (Fiocruz e Astrazeneca) (Anvisa, 2022).

No caso da vacina Comirnaty (Pfizer/Wyeth) conforme o site da Anvisa (2022) são necessários duas doses para imunização, sendo que a segunda dose precisa ser aplicada com um intervalo maior ou igual a 21 dias após a primeira aplicação, sua tecnologia é pelo RNA mensageiro sintético. O registro concedido para circulação no Brasil data de 23/02/2021.

A Cononavac (Butantan) também possui aprovação para uso emergencial aprovado desde 17/01/2021, segundo a Anvisa (2022), são necessárias duas doses para imunização. Sua tecnologia é com base no antígeno do vírus inativado. A Anvisa emite alerta sobre tal aplicação da Coronavac:

Os profissionais de saúde envolvidos na aplicação do produto devem se certificar de que o volume a ser aspirado do frasco multidose é de 0,5 ml por indivíduo, de modo que cada um receba somente a dose exata e necessária. Ademais, todas as doses devem ser utilizadas num prazo de até oito horas após a abertura do frasco multidose, desde que ele seja mantido em condições assépticas e sob temperatura entre +2°C e +8°C. Essa medida visa garantir as propriedades do imunizante, uma vez que a vacina não contém conservantes (Anvisa, 2022, n.p.).

Quanto a Janssen Vaccine (Janssen-Cilag) possui registro concedido pela Anvisa com data de 05/04/2022. Para a imunização é necessária a aplicação apenas de uma dose, ou seja, a dose única pode imunizar as pessoas que recebem essa vacina. No entanto, precisa ter faixa etária a partir de 18 anos para sua vacinação. Utiliza a tecnologia de vetores de

adenovírus sorotipo 26 (Ad26). Segundo a Anvisa (2022) o seu prazo de validade é de seis meses quando armazenada na temperatura entre 2°C e 8°C. Após aberto, o frasco pode ser utilizado em até seis horas.

A Oxford/ Covishield (Fiocruz e Astrazeneca) tem registro pela Anvisa de 12/03/2021, também são necessárias duas doses para imunização. Deve ser aplicada em pessoas a partir de 18 anos, sua tecnologia é com base em vetor adenovírus recombinante. No entanto, tal vacina recebeu da Anvisa, por meio do Comunicado GGMON 005/2021, de 11 de maio de 2021, a recomendação sobre suspensão da vacinação de gestantes:

Cabe aos médicos que acompanham as gestantes avaliarem a relação benefício-risco para orientar sobre iniciar o esquema vacinal contra a Covid-19. Conforme bula da vacina Oxford/Astrazeneca/Fiocruz, este medicamento não deve ser utilizado por mulheres grávidas sem orientação médica. Não há evidências científicas disponíveis que indiquem riscos aumentados de eventos tromboembólicos com plaquetopenia na administração da segunda dose da vacina Oxford/Astrazeneca/Fiocruz naqueles que receberam a primeira dose e não apresentaram o evento adverso (GGMON 005/2021).

O processo de vacinação se iniciou no Brasil em 17 de janeiro de 2021 segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Um ano após o início da vacinação no Brasil a Fiocruz declarou que:

Em um ano, o Brasil registra 78,8% da população vacinada com a primeira dose e 68% totalmente imunizada (com duas doses ou dose única). Embora ainda não seja a cobertura suficiente em termos de saúde pública para um cenário de total segurança, a campanha pode ser considerada um sucesso (LEONEL, Fiocruz, 2022).

A vacinação iniciou-se pelo grupo dos profissionais que estavam na linha de frente na batalha contra a Covid-19, os profissionais da área da saúde, seguido das pessoas idosas e pessoas acamadas, depois vieram outros grupos como as pessoas portadoras de comorbidades; as gestantes e puérperas; as pessoas com deficiências permanentes; pessoas em situação de rua; população privada de liberdade; funcionários do Sistema de Privação de Liberdade (sistema prisional); trabalhadores da Educação do Ensino Básico (creche, pré-escolas, ensino fundamental, ensino médio, profissionalizantes e Educação de Jovens e Adultos – EJA).

Além disso, ressaltam o grau de efetividade das vacinas contra a doença da Covid-19 e tal feito é estudado e monitorado pela Fiocruz desde o começo da campanha de vacinação:

As análises da plataforma mostraram impacto muito positivo na redução das internações e da mortalidade em idosos, os quais constituíam o grupo prioritário para a primeira e segunda doses naquele momento. Com a ampliação da vacinação para adultos, conforme revelou o coordenador Carlos Machado, houve redução do impacto, tanto no número de casos como nas internações e óbitos para esse público. A próxima avaliação contemplará os adolescentes. “Em primeiro lugar, a vacinação, como uma medida de saúde pública, foi fundamental na redução da transmissão e da evolução da doença para quadros críticos e óbitos. A estratégia da vacinação foi fundamental, e, se tivéssemos mais vacinas desde o início, certamente, a mortalidade seria menor e teríamos evitado um colapso no sistema de saúde como aquele que presenciamos entre março e julho do ano passado”, lembrou o pesquisador (Fiocruz, 2022, n.p.).

Contudo, antes do processo de vacinação da população brasileira, muitas pessoas morreram, sem a vacina não tiveram condições necessárias para lutar por sua sobrevivência.

3.2. IMPLICAÇÕES DA COVID-19 PARA EDUCAÇÃO

No ano de 2020, as escolas de todo o Brasil, tiveram suas aulas interrompidas em virtude da doença da Covid-19 em decorrência do novo coronavírus Sars-CoV-2. No âmbito federal o governo flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, conforme explica no Parecer CNE/CP n.º: 5/2020. Por esse mesmo parecer outras medidas são sugeridas aos sistemas de ensino fundamental, tais como:

Para tanto, sugere-se aqui as seguintes possibilidades para que as atividades sejam realizadas: • aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdo ou via plataformas digitais de organização de conteúdo; • sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos; • lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem; • orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular; • guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias; • sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos; • utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir; • elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros); • distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; • realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica; • oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; • estudos dirigidos com supervisão dos pais;

- exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;
- organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias;
- e • guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (BRASIL, 2020, n.p.).

Ainda na esfera nacional o governo federal aprovou o auxílio emergencial cujo valor a ser recebido era de R\$600 mensais, instituído conforme o Projeto de Lei nº 1066, de 2020, também conhecido como “coronavoucher”, sendo os critérios para recebimento desse benefício estipulado no Artigo 2º da mesma lei, podendo até dois membros da mesma família recebê-lo:

I - seja maior de dezoito anos de idade; II - não tenha emprego formal; III - não seja titular de benefício previdenciário ou assistencial, beneficiário do seguro-desemprego ou de programa de transferência de renda federal, ressalvado, nos termos do § 1º, o Bolsa-Família; IV - cuja renda familiar mensal per capita seja de até meio salário mínimo ou a renda familiar mensal total seja de até três salários mínimos; V – que, no ano de 2018, não tenha recebido rendimentos tributáveis acima de R\$ 28.559,70 (vinte e oito mil, quinhentos e cinquenta e nove reais e setenta centavos); e VI – que exerça atividade na condição de: a) Microempreendedor Individual (MEI); b) contribuinte individual do Regime Geral de Previdência Social que contribua na forma do caput ou do inciso I do § 2º do art. 21 da Lei n.º 8.212, de 24 de julho de 1991; ou c) trabalhador informal, de qualquer natureza, inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) ou que cumpra o requisito do inciso IV, até 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020, n.p.).

No estado de Minas Gerais o Governo Zema (2019/2022) propôs videoaulas e entrega de material com a atividades escolares para os estudantes de toda a rede estadual de ensino, o regime especial para as aulas durante as suspensões das aulas presenciais no estado mineiro foi instituído em 22 de abril de 2020, por meio da Resolução n.º 4.310/2020 e assim determina sobre as atividades a serem entregues aos estudantes para cumprimento das horas escolares:

§1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular. §2º O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante (SEE, 2020, n.p.).

Sobre tal ação, as autoras Vieira e Araújo (2021) analisam alguns aspectos que prejudicaram a visualização das videoaulas pelos estudantes da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais:

Para tentar minimizar esse dano, o governo mineiro preparou algumas estratégias visando a continuação dos estudos durante a pandemia, dentre as ações, foram priorizadas duas delas. A primeira são aulas realizadas e gravadas por professores da rede pública, disponibilizadas pelo canal de TV e do YouTube Rede Minas, e a segunda é a distribuição de apostilas de Planos de Estudo Tutorado (PET), também elaborados por professores. No entanto, de acordo com Menezes (2020), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) tem ciência de que, mesmo com as duas alternativas, não vai alcançar todos os estudantes de escolas públicas. Isso porque, no caso da Rede Minas, o sinal chega a apenas 186 dos 853 municípios do Estado, o que representa uma cobertura de 22% das cidades de Minas Gerais. A expectativa é que as aulas estejam disponíveis a cerca de 1 milhão do 1,7 milhão de estudantes mineiros, deixando cerca de 42% dos estudantes sem acesso às aulas remotas propostas pelo governo (VIEIRA; ARAÚJO, 2021, p.5).

Conforme Arruda (2020) professores e estudantes foram vistos como os principais vetores de transmissão da Covid-19, por isso, optou em todo o mundo pelo fechamento das escolas. Muitas crianças, por exemplo, por terem seus pais trabalhando, acabam ficando um período do dia com seus avós, que sendo pessoas mais idosas, passariam a ser grupo de risco caso contraíssem a doença. Portanto, fechar as escolas acabavam delegando aos pais e responsáveis a tarefa de ficar em casa com tais estudantes. Isso trouxe mudanças no cenário familiar. O que antes era delegado à escola, passaria a ser responsabilidade das famílias. E isso fica evidente na citação abaixo:

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra (ARRUDA, 2020, p. 259).

Arruda (2020) comenta que em países como México, Chile e Uruguai, também recorreram às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos diferentes níveis de educação e tiveram ações como: desenvolver aplicativos gratuitos, programas de televisão, plataformas de aprendizagem, tais como o programa “Aprende em Casa”, do México, “Aprendo em Linea”, do Chile e “Educación em Casa”, do Uruguai (ARRUDA, 2020, p. 261).

Os desafios impostos pelo ensino remoto foram diversos, professores que não estavam acostumados com o uso das TDIC, precisaram pronta e rapidamente aprender a lidar com elas, ao passaram a ser instrumento crucial para desenvolver as atividades escolares.

Aos professores está sendo atribuída a responsabilidade de assumirem os custos da infraestrutura física e tecnológica, não planejada para o uso intensivo dos dias atuais. Parte-se do pressuposto de que os professores tenham (ou lhes obriguem ter!) disponível em suas casas condições adequadas, como: espaço isolado, mobiliário ergonomicamente desenhado e equipamentos para que seja possível realizar, com comodidade e tranquilidade, as atividades a distância (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p.11).

Muitos professores criaram canal de comunicação pelo YouTube e desenvolveram ali um meio de comunicar com seus estudantes, usando o espaço que tinham em suas casas. Gravar aulas com o material que tinham e que muitas vezes era o celular, portanto, os vídeos feitos desta forma tinham pouca qualidade, pois não se tratavam de mídias gravadas por profissionais da área que fazem gravações com melhores qualidades de áudio e visual.

Pode-se afirmar que lidar com as TDIC foi um dos desafios tanto por parte de professores, gestores, quanto para estudantes em geral, aprender a se conectar a esse universo digital passou a ser uma competência e habilidade a ser adquirida por todos para conseguir reestabelecer o contato da escola com os estudantes.

Em 2021 houve um Projeto de Lei- PL3.477/2020 - que dispunha sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a estudantes e a professores da educação básica pública. No entanto, tal projeto foi vetado integralmente pelo governo federal representado pelo então presidente da república Jair Messias Bolsonaro, segundo ele essa lei dificultaria o cumprimento da meta fiscal, devido ao corte nos orçamentos.

No ano de 2021 houve uma tentativa de retorno ao ensino presencial, devido à pressão das escolas do ensino privado que estavam perdendo estudantes para o sistema público, visto que muitas famílias não viam sentido pagar a mensalidade em escolas privadas durante a pandemia com ensino remoto. No entanto, sem a vacinação do corpo docente e com o aumento dos números de caso da Covid-19 registrados naquele primeiro trimestre de 2021, o ensino remoto foi mantido.

Na esfera estadual, em 2021 o governo Zema estimulou o uso do Aplicativo Conexão 2.0 em que por meio dos pacotes Google de educação (Google Sala de Aula, Google Agenda, Google Meet) os professores poderiam dar aulas virtuais para os estudantes da rede estadual. O Governo Estadual também dispôs da criação de e-mails institucionais para que os estudantes e professores usufríssem da Conexão 2.0. O Governo Mineiro também instituiu

o ensino híbrido em meados de julho de 2021, sendo assim definido pela Resolução n° 4.506/2021 em seu Artigo 6°:

Art. 6° - O ensino híbrido será iniciado por meio de aulas optativas para os estudantes, organizadas conforme os seguintes critérios: I) a escola permanecerá aberta para atendimento aos estudantes durante uma semana e permanecerá fechada para atendimento aos estudantes na semana seguinte, observando a constante alternância entre as semanas de abertura e fechamento; II) a presença nas aulas optativas não será considerada no cômputo da carga horária obrigatória; III) o retorno será facultativo aos estudantes que assim o desejarem; IV) estudantes do grupo de risco, definidos conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Saúde, permanecerão realizando apenas atividades não presenciais; V) cada escola deverá organizar o atendimento às turmas observando-se o distanciamento previsto pelo protocolo sanitário da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, devendo o Gestor Escolar organizar revezamento dos estudantes de maneira que cada grupo possa participar do mesmo número de aulas por componente curricular (SEE, 2021, n.p.).

Sobre a caracterização do ensino remoto e do contexto imposto pela pandemia no cenário educacional em Uberlândia-MG trataremos na seção 4 que incluirá os dados da pesquisa que evidenciam a participação ou não dos estudantes no ensino remoto. A seguir, passa-se a caracterizar o ensino remoto, traçando as diferenças quanto à educação à distância.

3.3. ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

No período pandêmico, muitos acreditavam estar fazendo educação à distância (EaD), mas, na verdade, estavam proporcionando o ensino remoto, portanto, cabe ressaltar algumas diferenças entre eles. Para isso, no Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017, que vem regulamentar o Artigo 80 da LDBEN n.º 9394/96, define a educação à distância assim:

Para os fins deste Decreto, 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 diversos (BRASIL, 2017, n.p.).

Na educação à distância há um contrato de trabalho e de ensino previamente estabelecido, os estudantes sabem que precisam ter acesso a um computador para navegar no conteúdo do curso/aula num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) previamente desenhado para isso, contendo apostilas, livros, artigos, vídeos, canais de comunicação como

(Chats, caixa de mensagens, fóruns, etc.) com a equipe pedagógica, técnica oferecendo toda uma rede de apoio aos seus estudantes (MORAES; BARROS, 2007).

No que lhe concerne, o discente na educação à distância, tem autonomia na programação dos horários de estudos. Flexibilização de tempo e espaço para o cumprimento de seu plano de curso. Por outro lado, discentes e tutores também possuem clareza dos canais de comunicação e da dinâmica da educação à distância (PETTERS, 2003, p. 95).

Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000) definem de forma simples o conceito de EaD como sendo aquela em que tanto estudantes quanto professores/docentes estão separados no espaço físico, distantes um do outro. Não necessariamente utilizando uma TDIC, pois se sabe que na origem da EaD utilizava livros, correspondências dentre outros meios impressos e não tecnológicos, datando o século XV com o surgimento da imprensa de Gutemberg como marco possível de impressão de livros e materiais instrucionais, possibilitando o ensino à distância.

O livro propagou a informação, para Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000), levou para diversas populações a instrução, o que antes era um bem que estava apenas nas mãos de poucas pessoas, ou do professor, possibilitou que muitas pessoas tivessem acesso ao conhecimento por meio dos livros impressos. Além disso, várias instituições iniciaram a EaD com cursos por correspondência, no qual materiais instrutivos chegavam à residência dos participantes utilizando os correios ou serviços tele postados.

Do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleducação ou “Educação à Distância” vem do grego tele (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e estudantes ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 168).

Para Holmberg (1981) o que evidencia a Educação à Distância é que ela se baseia na “comunicação não direta”. Enquanto Landim (1997) ressalta que na EaD pode-se haver tarefas tanto com o uso de tecnologias quanto atividades orientadas em grupos, podendo ter reuniões para estudo e a tutoria (o tutor é o profissional responsável para tirar as dúvidas dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem, além de favorecer e mediar o processo formativo dos alunos nesse espaço virtual) é importante para organização e orientação das atividades. Ainda segundo Landim (1997) é possível distinguir educação de ensino à distância, sendo que o ensino pode ser entendido como “às atividades de treinamento, adestramento, instrução”, enquanto a palavra educação “refere-se à prática educativa e ao

processo ensino-aprendizagem”, ou seja, a educação é um termo mais abrangente que considera o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (LANDIM, 1997, p.10).

Vale destacar que a EaD pode ter momentos presenciais, semipresenciais ou totalmente à distância, por haver instituições de ensino que fazem reuniões com os estudantes e/ou com o corpo docente, ou com a equipe de tutoria para discutir o material, esclarecer atividades e avaliações que são os encontros presenciais, há polos e unidades físicas criadas com biblioteca e espaço com computadores para realização destas atividades. Em outras instituições, pode haver uma mescla entre alguns encontros presenciais como para fazer as provas e as demais tarefas acontecendo virtualmente (semipresenciais). E por fim, aquelas que ficam 100% com atividades e provas na dimensão virtual.

Um dos pontos considerados positivo da EaD é a possibilidade do acesso à informação a pessoas diversas em locais diversos geograficamente. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem requer habilidades diferenciadas na apresentação, planejamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem, bem como o domínio das ferramentas de transmissão a serem utilizadas (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 169).

Com isso, a EaD possibilitou levar o conhecimento em massa, para diversas pessoas em diferentes localidades, com o uso de ferramentas tecnológicas. Traz redução nos custos, pois no espaço físico não são necessárias muitas salas de aulas, um pequeno espaço pode ofertar EaD visto que seus participantes/estudantes não irão presencialmente às aulas, às vezes uma sala de estudo e biblioteca são suficientes para os eventuais encontros presenciais.

Desta forma, os autores Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000) trazem três possíveis etapas da EaD, sendo a primeira, como foi dito, marcada pelo surgimento da imprensa de Gutemberg cerca do século XV; segunda etapa desenvolvida com auxílio dos correios por volta de XVIII; e a terceira com a introdução e uso de tecnologias como a televisão, o rádio, os serviços de telégrafos e a ampla rede computadorizada no século XX.

No Brasil, a EAD surge em 1904, quando as Escolas Internacionais (representação de uma organização norte-americana) lançaram alguns cursos por correspondência, mas a partir dos anos 1930 é que se deu maior ênfase, com enfoque no ensino profissionalizante, funcionando como alternativa especialmente na educação não formal. Passou então a ser utilizada para tornar o conhecimento acessível às pessoas que residiam em áreas isoladas ou não tinham condições de cursar o ensino regular no período normal. A EAD passou a ser conhecida no Brasil a partir de projetos de ensino supletivo via televisão e fascículos. Porém, adquiriu popularmente o significado de “educação pela televisão”, tal como, para a maioria das pessoas, os telecursos eram (e são ainda) “cursos pela televisão” (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 173).

Com base nos estudos de Hermida e Bonfim (2006) pode-se trazer alguns marcos no Brasil quanto a implementação da EaD, que serão representados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Marcos brasileiros na EaD

Década de 30 a 40 (Século XX)	<ul style="list-style-type: none"> • a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro Roquette-Pinto (1930); • a Rádio Escola Municipal Rio de Janeiro (1934); • o Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo, instituição privada que oferecia cursos profissionalizantes (1939); • a Universidade do Ar, da Rádio Nacional, voltada para o professor leigo/ Instituto Universal Brasileiro (1941);
Década de 50 (Século XX)	<ul style="list-style-type: none"> • a Universidade do Ar - criada para treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC); • o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA) passa a produzir programas transmitidos por diversas emissoras (1957); • a Arquidiocese de Natal, no Rio Grande do Norte lançou um sistema de radiodifusão, cujo sucesso inspirou a criação do Movimento Nacional de Educação Básica (MEB), em 1958;
Anos 60 (Século XX)	<ul style="list-style-type: none"> • o Movimento Nacional de Educação de Base, concebido pela Igreja e patrocinado pelo Governo Federal (1961); • a solicitação do Ministério da Educação de reserva de canais VHF e UHF para a TV Educativa; • a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ/ Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAM - RGS/ TV Universitária de Recife – Pernambuco (1967); • a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (1969) e o Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal.
Década de 70 (Século XX)	<ul style="list-style-type: none"> • a Associação Brasileira de Teleducação (ABT) ou Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva, em Cadeia Nacional; • a fundação Roberto Marinho inicia Educação supletiva à distância para primeiro grau e segundo graus; • o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); • o Projeto Sistema avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI); • a Emissora de Televisão Educativa (TVE) Ceará; • o Projeto de Piloto de Teledidática da TVE;

	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Logos - MEC; Telecurso do 2º grau; • Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/ MEC; • Projeto Conquista; Programas de alfabetização – (Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL)
Anos 80 (Século XX)	<ul style="list-style-type: none"> • a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão à distância; • Curso de Pós-Graduação Tutorial à distância; • TV Educativa do Mato Grosso do Sul; • Projeto Ipê; • TV Cultura de São Paulo; • Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.
Década de 90 (Século XX)	<ul style="list-style-type: none"> • Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante – Fundação Roberto Marinho e SENAI; • TV Escola – Um Salto para o Futuro; • Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); • Canal Futura – canal do conhecimento; • Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED; • Sistema Nacional de Educação à Distância - SINEAD; • PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

Fonte: HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 173-174.

Quanto a EaD, Pretto, Bonilla e Sena (2020) trazem uma importante reflexão sobre suas funções e o quanto ela tem sido questionada quanto a sua estrutura dentre outros:

A Educação a Distância está presente na sociedade desde muito tempo, por iniciativa do estado ou de organizações privadas, como uma alternativa para aqueles/as que estão fora dos grandes centros ou querem otimizar o tempo evitando deslocamentos, que precisam de formação (complementar ou básica). Desde o seu histórico início, a EAD era oferecida via soluções assíncronas, com utilização de material impresso enviado pelo serviço de correio postal ou pela utilização do rádio e da TV como veículos para transmissão de conteúdos educativos. Com a internet, passou a ser designada com outras nomenclaturas, tais como educação online, e-learning, m-learning, ao mesmo tempo que outros debates foram surgindo sobre os novos papéis e novas possibilidades dessa modalidade de educação. Desde meados do século XX já se discute, em âmbito nacional e internacional, sobre a importância da educação a distância como sendo uma significativa modalidade de educação capaz de contribuir com a formação do cidadão. Esse debate tem gerado, inclusive entre os nossos pares mais próximos no campo da própria educação, muitas indagações. Discute-se desde a concepção de educação que está subjacente aos cursos e programas oferecidos, principalmente pelas instituições privadas, mas não só nelas, até a qualidade dos cursos oferecidos. Isso tem levado a uma comparação da qualidade dos cursos EaD com a dos cursos presenciais, gerando, assim, uma crítica aos dois modelos, uma vez que nessa discussão está posta a crítica à Educação como um todo: os currículos, o sistema de avaliação, a formação de professores, a infraestrutura das instituições de ensino, dentre outros elementos que compõem a organização educacional; o modelo comunicacional adotado numa e noutra

modalidade educacional; e o mercado educacional, que ganha força com a oferta da EaD (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p.4).

No Brasil a grande impulsão para a EaD foi por meio da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que aproveitou as próprias Instituições de Ensino Superior (IES) para propagar cursos de aperfeiçoamento, especializações, graduações, etc., desde a formação inicial até a formação continuada foram ofertados cursos nessa modalidade de ensino.

Quanto ao Ensino Remoto, apesar de utilizar as tecnologias como computadores, internet, celulares, plataformas digitais, redes sociais, na verdade, tentou trazer o modelo presencial com o apoio das tecnologias. Os professores no período de suspensão das aulas precisavam cumprir sua jornada de trabalho no horário em que trabalhavam presencialmente na escola. Na EaD, professores e estudantes estão separados no espaço e no tempo, os estudantes fazem suas tarefas consoante a sua autonomia de horário e lugar. O Ensino Remoto pode ser assim apresentado de acordo com Arruda (2020):

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por estudantes sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial (ARRUDA, 2020, p. 266).

No entanto, o ensino remoto que se propôs à urgência do momento vivido não procurou previamente o acordo e clareza entre as partes (discentes e docentes) para que ambos conseguissem ter sua interação reestabelecida. Ter acesso ao computador, a internet de qualidade, equipamentos eletrônicos que auxiliassem nesse momento passou a ser uma responsabilidade de cada um, sem qualquer auxílio financeiro governamental para efetivação e garantia do mesmo. Não houve aumento salarial, benefício/bolsa, auxílio emergencial para compra dos mesmos para aqueles que não tinham na esfera municipal de ensino (MORAES; BARROS, 2007).

A educação remota - também enunciada como “ensino remoto”, “comunicação remota”, “aulas remotas”, “aulas on-line”, “modalidades alternativas” - é um eufemismo para descaracterizar a Educação à Distância (EaD) que, como tal, deve atender à regulamentação específica dessa modalidade. O contexto da pandemia é utilizado para ampliar o descumprimento das normas que já incorporam os

interesses corporativos. De fato, muitas medidas em curso nas universidades privadas e na educação básica estão em desacordo com a legislação, a exemplo de uso de TIC na educação infantil. Existem restrições normativas para uso de EaD como modalidade alternativa ao ensino presencial e para o cumprimento das 800 horas/aula para a integralização do ano letivo de 2020 (MP 934/2020). Além desta regulamentação, pesa sobre os ombros dos gestores estaduais e municipais, o descumprimento da LDB (Lei 9.394/1996), que deveria garantir a igualdade de oportunidades educacionais e de acesso a todas as crianças, jovens e adultos, mesmo no período de excepcionalidade (COLEMARX, 2020, p. 19).

Tratar do direito à educação é garantir que todos, sem exceção de cor, raça, gênero, religião, condição financeira, dentre outros, sejam impedidos de estudar, ou tenham algum obstáculo para conseguir cumprir sua jornada escolar. Sua trajetória de ensino/aprendizagem precisa estar cercada de condições, não apenas entrar na escola ou estar matriculado, mas de permanecer nela e aprender.

Atender, por meio de tecnologias digitais, estudantes afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de estudante e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos, conforme afirmam Maia e Mattar (2008) (ARRUDA, 2020, p. 265).

Conforme se lê, na EaD há planejamento anterior, os estudantes previamente aceitam esse contrato como modelo de estudo, mas no ensino remoto foi imposto como uma medida emergencial, com caráter de urgência, não foi planejado anteriormente, os estudantes e educadores não foram consultados para sua aceitação prévia e nenhum auxílio foi dado para ambos para que conseguissem executar suas atividades nesse período.

3.4. INDICADORES NACIONAIS DA PESQUISA

Após entender o contexto pandêmico brasileiro, bem como diferenciar a educação à distância do ensino remoto, se faz necessário compreender alguns dados que evidenciam as condições de vida das famílias brasileiras para gerenciar o ensino remoto. Com base na “Síntese De Indicadores Sociais (SIS) Uma Análise Das Condições De Vida da população brasileira” do ano de 2021, pesquisa essa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), dividida em cinco eixos: estrutura econômica e mercado de trabalho; padrão de vida e distribuição de rendimentos; educação; habitação e saúde.

As fontes de dados que alimentaram tal pesquisa sob a responsabilidade do IBGE são: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua); o Sistema de Contas Nacionais (SCN), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD COVID-19), a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) e a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF).

Além disso, o documento que contém essa publicação da pesquisa desses indicadores contou com auxílio de outras fontes externas ao IBGE, tais como: o Censo Escolar da educação básica, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o Sistema de Informações de Beneficiários (SIB), da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS); o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) e o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), ambos sob a responsabilidade do Ministério da Saúde.

O diretor dessa pesquisa, Cimar Azeredo Pereira, reforça que ainda precisou de outras fontes de origem internacional para amparar os dados e fazer comparações entre as diferentes realidades: estatística das Nações Unidas (United Nations), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Unesco), da Organização Mundial da Saúde - OMS (World Health Organization - WHO) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD).

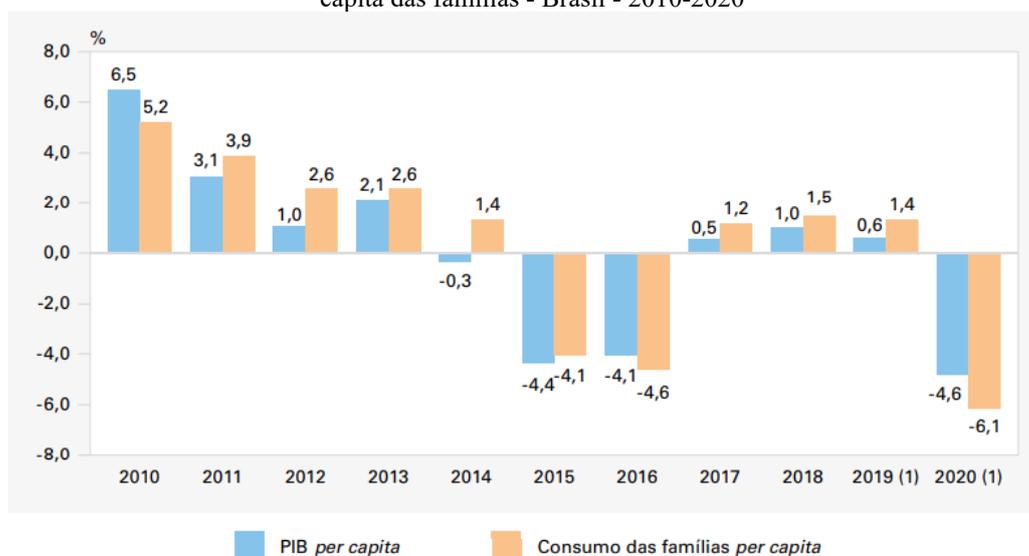
A primeira SIS foi publicada em 1999, cujo objetivo era traçar dados estatísticos que mostrassem a realidade brasileira, ao final da pesquisa a interpretação das informações produzidas nela poderiam gerar a fomentação de políticas públicas para atender as necessidades identificadas.

Com isso, o primeiro eixo norteador da SIS de 2021 se refere a “Estrutura econômica e mercado de trabalho”. Nesse capítulo há o auxílio da fonte PNAD e SCN:

Como base de dados, utilizou-se, principalmente, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua para os indicadores de força de trabalho, tais como ocupação, desocupação, subutilização, informalidade e rendimentos do trabalho. Complementarmente, foram analisados alguns resultados do Sistema de Contas Nacionais – SCN e da PNAD COVID-19, uma pesquisa experimental realizada pelo IBGE, com resultados mensais entre os meses de maio a novembro de 2020, também foi considerada neste estudo (SIS, 2021, p. 13).

Nesse mesmo documento de publicação do IBGE divulgando a SIS, têm-se vários gráficos e tabelas com indicadores relevantes para se entender a economia e mercado de trabalho tal como se vê no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Taxa de variação anual em volume do Produto Interno Bruto (PIB) per capita e do consumo per capita das famílias - Brasil - 2010-2020



Fonte: IBGE, Sistema de Contas Nacionais 2010-2020

(1) Resultados do Sistema de Contas Nacionais Trimestrais. Inclui o consumo das instituições sem fins lucrativos a serviço das famílias

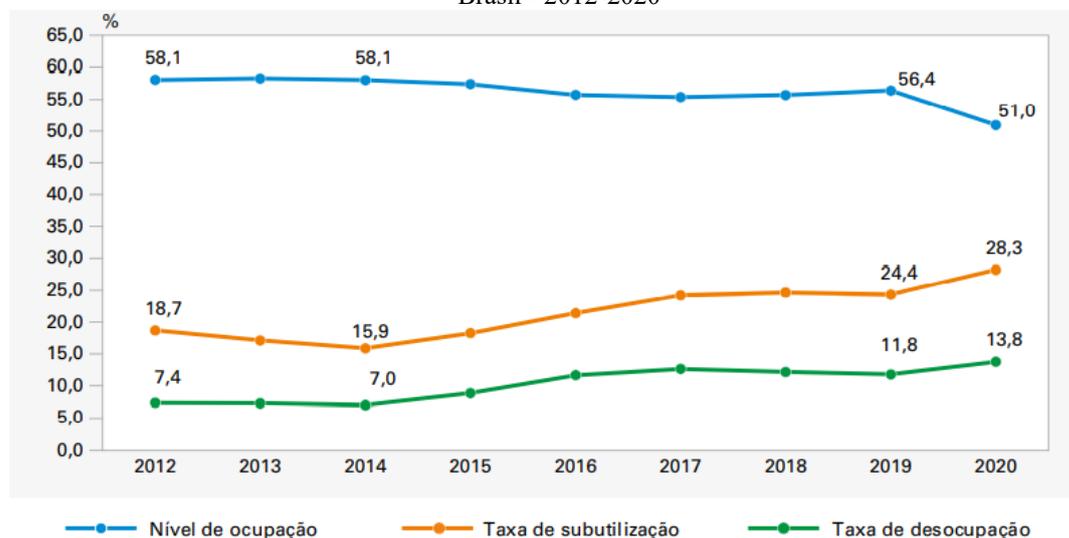
Como se pode observar, as variações são desfavoráveis para indicar crescimento da economia brasileira. Percebe-se que de 2010 em diante há quedas bruscas que mostram essa instabilidade no mercado financeiro e econômico do país. E quando se analisa o ano da pandemia, o ano de 2020, os resultados são negativos.

Assim como as variações anuais positivas do consumo das famílias contribuíram para explicar o bom desempenho do mercado de trabalho até meados da década passada, sua queda nos anos seguintes, e a insuficiente recuperação entre 2017 e 2019, contribuíram para os resultados desfavoráveis de grande parte dos indicadores daquele período. Isso significa que, em 2020, a economia brasileira e, particularmente, o mercado de trabalho, que já estavam com resultados aquém do necessário para proporcionar a melhoria das condições de vida da população, sofreram novo impacto devido à pandemia, o que naturalmente fez avançar a piora de seus resultados (SIS, 2021, p. 16).

Tais dados no Gráfico 1 denotam o quanto a pandemia impactou na vida dos brasileiros, na geração de renda e como consequência o consumo das famílias, visto que sem fonte de renda, as pessoas passaram a comprar menos. Quanto ao Gráfico 2 passa-se a

analisar o nível de ocupação, taxa de desocupação, taxa composta de subutilização da força de trabalho nos anos que compreendem de 2012 até 2020.

Gráfico 2 - Nível de ocupação, taxa de desocupação e taxa composta de subutilização da força de trabalho - Brasil - 2012-2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2020

Nota: Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas em 2020.

A linha na cor azul mede o nível de ocupação com queda entre os anos de 2019 e 2020. A linha em laranja indica a taxa de subutilização⁴ em crescente de 2014 até 2020. Quanto a linha verde indica a taxa de desocupação também em escala crescente de 2014 até 2020.

O Gráfico 2 apresenta a série histórica da PNAD Contínua, de 2012 a 2020, para três indicadores: o nível de ocupação, a taxa de desocupação e a taxa composta de subutilização da força de trabalho. As taxas de desocupação e de subutilização, que haviam apresentado forte crescimento de 2015 a 2017, estabilizaram-se neste patamar no biênio seguinte e voltaram a crescer significativamente em 2020. O nível de ocupação – que equivale ao número de pessoas ocupadas sobre a população em idade ativa – que já havia registrado queda e estabilização em nível abaixo do observado anteriormente a 2015, sofreu outra intensa redução em 2020. Em outras palavras, a desocupação e a subutilização que aparentemente estavam se consolidando em patamares elevados após a crise de 2015-2016, cresceram ainda mais em 2020, alcançando, respectivamente, 13,8% e 28,3%. Por outro lado, o nível de ocupação, com o impacto da pandemia de Covid-19 na economia brasileira em

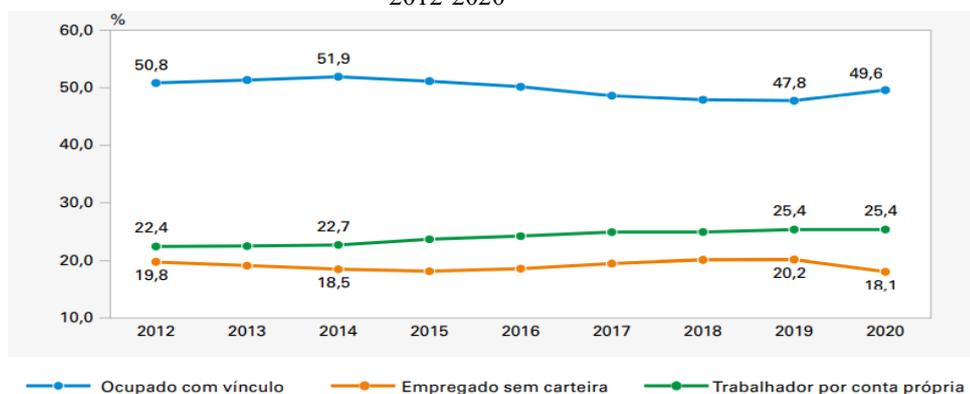
⁴ A força de trabalho é composta de pessoas ocupadas ou desocupadas. Essas últimas são aquelas que estavam sem trabalho e disponíveis para trabalhar na semana de referência e realizaram busca efetiva por trabalho no período de referência de 30 dias. Trabalhadores subocupados, um subgrupo da população ocupada, correspondem aos que trabalharam por menos de 40 horas semanais, estavam disponíveis e gostariam de trabalhar por mais horas. Desalentados são pessoas que gostariam de ter um trabalho e estavam disponíveis para trabalhar, mas não realizaram busca efetiva por trabalho. Fonte: Banco Central do Brasil. Disponível em https://www.bcb.gov.br/conteudo/relatorioinflacao/EstudosEspeciais/EE068_Indicadores_de_subutilizacao_da_forca_de_trabalho_ajustados_por_horas_trabalhadas.pdf. Acesso 29 de agosto de 2022.

2020, declinou substancialmente e registrou, pela primeira vez, nível muito próximo a 50% (SIS, 2021, p. 17).

Sobre a PNAD que é uma das fontes para obtenção dos dados da SIS, ao consultar o site do IBGE é possível entender que se trata de uma pesquisa que normalmente acontece no domicílio, ou seja, nas residências dos brasileiros, de forma presencial, contudo pelo evento da pandemia, a mesma ocorreu via telefone para coleta de dados.

Outro gráfico importante divulgado pela SIS é o Gráfico 3 que exhibe as informações relativas quanto a participação dos trabalhadores, dividindo por categorias selecionadas de posição na ocupação no Brasil nos anos de 2012 até 2020, sendo que as categorias são: ocupado com vínculo, empregado sem carteira, trabalhador por conta própria.

Gráfico 3 - Participação dos trabalhadores, por categorias selecionadas de posição na ocupação - Brasil - 2012-2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2020.
Nota: Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas em 2020.

Na linha azul que mostra a taxa de trabalhadores ocupados com vínculo nota-se que há uma crescente nos anos de 2012 até 2014, uma queda entre os anos de 2014 até 2019, mas em 2019 para 2020 há um aumento. O trabalhador com vínculo é definido pelo IBGE como sendo aquela “pessoa ocupada com carteira de trabalho assinada, inclusive militares e funcionários públicos estatutários das três esferas de governo” (IBGE, 2021, p. 193).

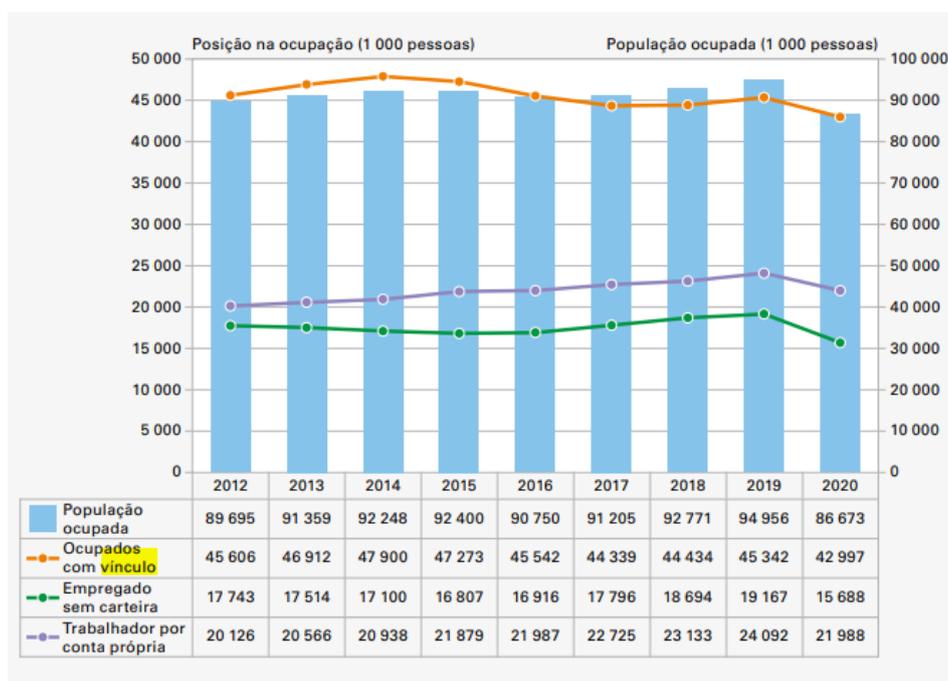
Tais resultados, em termos relativos, em um ano de crise sanitária, aumento da desocupação e queda do PIB, revelam-se contrários ao esperado se comparados com outros momentos adversos da economia, quando justamente a participação das ocupações formais tende a cair. Para compreender o fenômeno – aumento da participação do trabalho formal – há que se verificar os números absolutos, que indicam redução generalizada do pessoal ocupado nas três categorias destacadas, mas sendo mais fortemente percebida na de empregados sem carteira, na comparação entre 2020 e 2019. Os resultados mostram o particular efeito da crise de 2020, uma vez que, ao contrário de crises anteriores, o trabalho sem carteira e

por conta própria não foram capazes de absorver a força de trabalho ociosa (SIS, 2021, p. 18).

Quanto a linha verde de trabalhadores por conta própria “pessoa que trabalha explorando o seu próprio empreendimento, sozinha ou com sócio, sem ter empregado e contando, ou não, com a ajuda de trabalhador não remunerado”, entre 2019 à 2020 não há um aumento, mas mantém-se estável. Considera-se nesse ano de 2020 a inserção do Auxílio Emergencial que auxiliou aqueles trabalhadores que perderam seus empregos a não perderem uma fonte de renda que movimentasse a economia brasileira (IBGE, 2021, p. 202).

Quanto a linha laranja observa-se o aumento dos empregados sem carteira, ao passo que a linha azul de empregados com vínculo cresce entre 2019 à 2020, observa-se a queda daqueles que estavam sem carteira assinada nos mesmos anos. Esses dados são expressos em números no Gráfico 4 a seguir divulgado na pesquisa SIS.

Gráfico 4 – População ocupada total, ocupados com vínculo, empregados sem carteira e trabalhadores por conta própria – Brasil – 2012-2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012 – 2020.
Nota: dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas em 2020.

Sendo a Tabela 1 do documento SIS destinada para informar onde estão os trabalhadores acima de 14 anos que geram renda para economia do Brasil, dividindo-os em subgrupos de atividades econômicas do país nos anos de 2012 até 2020.

Tabela 1 – Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas no trabalho principal, com indicação da variação entre períodos, segundo subgrupos de atividades econômicas – Brasil – 2012/2020

Subgrupos de atividades econômicas	Pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas no trabalho principal (1 000 pessoas)						Variação entre períodos (%)	
	2012	2014	2016	2018	2019	2020	2020/2019	2020/2012
Total	89 695	92 248	90 750	92 771	94 956	86 673	(-) 8,7	(-) 3,4
Agropecuária	10 219	9 516	8 950	8 511	8 603	7 999	(-) 7,0	(-) 21,7
Indústria	13 036	13 480	11 618	12 042	12 424	11 374	(-) 8,5	(-) 12,7
Construção	7 651	7 906	7 529	6 891	6 950	6 246	(-) 10,1	(-) 18,4
Comércio e reparação	17 104	17 538	17 602	17 925	18 173	16 729	(-) 7,9	(-) 2,2
Administração pública, educação, saúde e serviços sociais	14 105	14 839	15 258	15 953	16 151	15 667	(-) 3,0	11,1
Transporte, armazenagem e correio	4 253	4 378	4 647	4 733	4 885	4 641	(-) 5,0	9,1
Alojamento e alimentação	3 744	4 255	4 741	5 286	5 706	4 457	(-) 21,9	19,0
Informação, financeira e outras atividades profissionais	9 594	10 356	9 882	10 379	10 783	10 198	(-) 5,4	6,3
Serviços domésticos	6 093	5 873	6 101	6 065	6 123	4 921	(-) 19,6	(-) 19,2
Outros serviços	3 845	4 084	4 415	4 945	5 121	4 420	(-) 13,7	14,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2020.

Nota: Dados consolidados de primeiras visitas de 2012 a 2019 e de quintas visitas em 2020.

Tais informações são importantes para essa dissertação de mestrado, pois se tratam de dados nacionais, enquanto mostram quais foram os impactos da pandemia incidindo na economia do Brasil, uma vez que as instituições escolares em 2020 e 2021 tiveram suas aulas suspensas, optaram pelo ensino remoto como alternativa para contabilizar a carga horária letiva nesses respectivos anos.

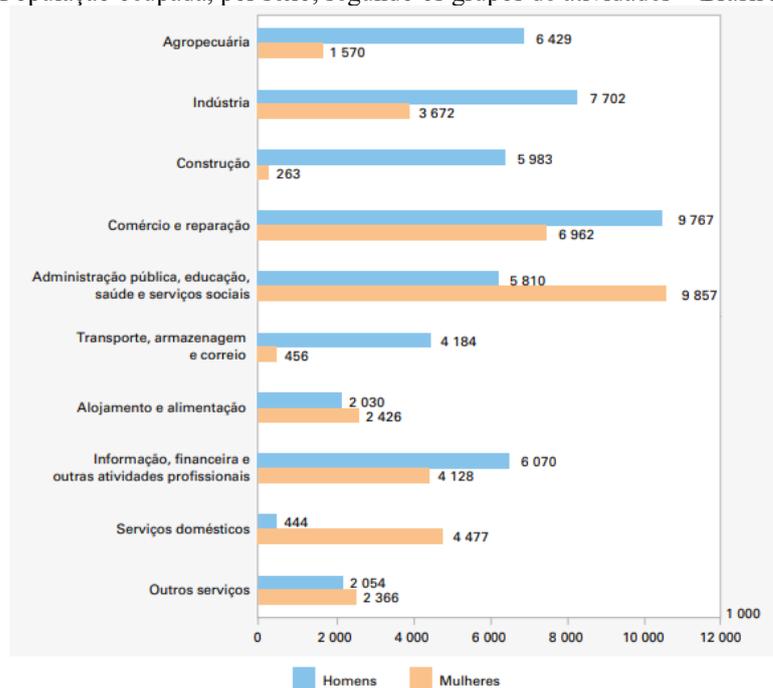
Como indica a Tabela 1, houve forte redução de pessoas ocupadas em números absolutos em todos os 10 grupos de atividades, na comparação de 2020 em relação a 2019. Quatro atividades registraram perdas relativas superiores a dois dígitos: Alojamento e alimentação (-21,9%), Serviços domésticos (-19,6%), outros serviços (-13,7%) e Construção (-10,1%), sendo esta a única que não faz parte do grande setor Serviços. Em números absolutos, as maiores perdas de pessoas ocupadas, em 2020, foram em Comércio e reparação (-1,4 milhão), Alojamento e alimentação e Serviços domésticos (-1,2 milhão, cada). Tais resultados acarretaram impactos distintos por grupos populacionais, com repercussões por sexo e cor ou raça, conforme analisado no segundo tópico deste capítulo (SIS, 2021, p. 19).

Como visto anteriormente, as principais medidas durante o ensino remoto foi utilizar as TDIC, para ministrar aulas, disponibilizar materiais como os PETs, e outras atividades que caracterizavam a transmissão de conteúdos escolares durante a pandemia.

Ao ver os gráficos e tabelas projetados pela SIS, observa-se sim os impactos econômicos, com trabalhadores perdendo seus empregos, tendo sua fonte de renda no Auxílio Emergencial, que não é um grande valor que de fato desse o suporte necessário as famílias para que elas tivessem segurança, moradia, saúde, alimentação e educação de qualidade no período pandêmico.

O próximo Gráfico 5 da pesquisa SIS mostra a relação de trabalhadores divididos por população ocupada, por sexo (feminino e masculino), segundo os grupos de atividade no Brasil em 2020. As atividades que mais concentram os homens são: agropecuária; indústria; construção; comércio e reparação; transporte, armazém e correio; informação, financeira e outras atividades profissionais. As atividades que concentram as mulheres são: administração pública, educação, saúde e serviços sociais; bem como os serviços domésticos.

Gráfico 5 – População ocupada, por sexo, segundo os grupos de atividades – Brasil 2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2020.
Nota: Dados consolidados de quintas visitas

Historicamente, quando se vê a trajetória da mulher, antes privada de estudar, incluída como público da educação tardiamente, pois a sociedade patriarcal via a mulher como mãe, dona de casa, não sendo necessário que ela fosse para escola obter uma educação, quanto mais ir para uma faculdade, isso se restringia aos homens. A mulher precisava ser

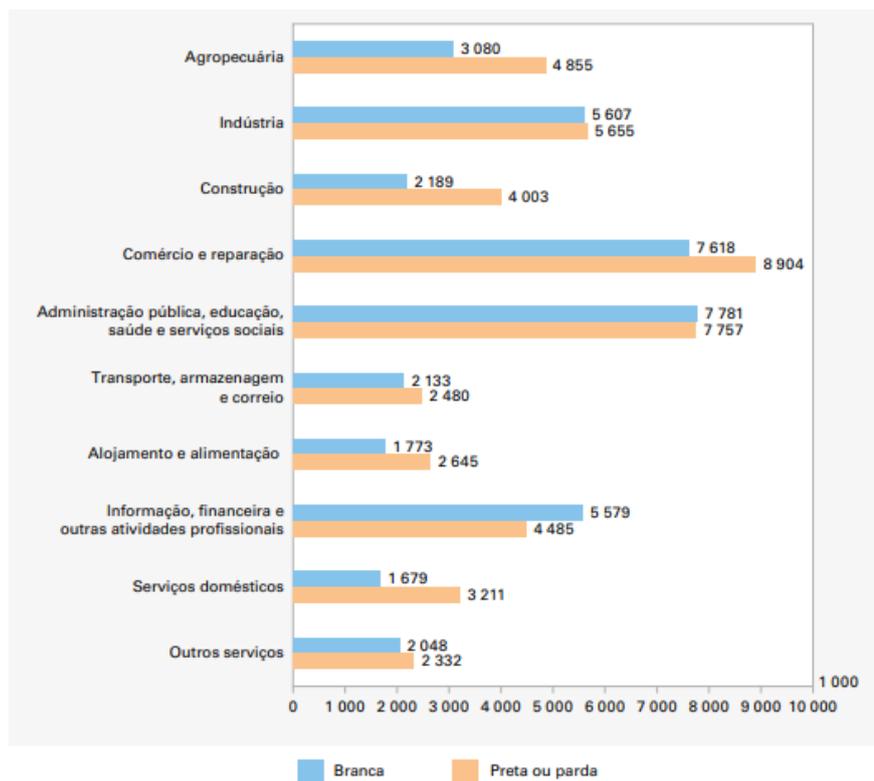
submissa ao marido, cuidar bem dos filhos e da casa e para isso, não era preciso estar na escola.

A educação, por um longo período, foi destinada somente aos homens e ministrada também por eles. As mulheres foram inseridas aos poucos neste processo e as formas de ensino eram diferentes das destinadas aos meninos. A educação feminina era voltada em transformá-las em esposas “perfeitas” e mães cheias de valores e princípios. Em momento nenhum, esta primeira forma de ensino esteve voltada para a emancipação feminina e em desenvolver seu intelecto. [...] A aquisição do saber intelectual por parte da mulher não era interessante para a sociedade, dada a estreita ligação entre o conhecimento e poder. Mulheres instruídas não seriam passivas a sua condição de subordinação e lutariam por condições iguais a dos homens (ROSA, 2011, p. 3).

Ainda nessa perspectiva, a educação somente no século XXI foi estendida a todos, pois mesmo quando mulheres puderam ir para a escola, não eram todas as mulheres, mas aquelas filhas de pais ricos, importantes para a economia brasileira. Quando a mulher foi conquistando seus direitos (educação, voto, mercado de trabalho), serem professoras eram uma ideia que cabia na visão patriarcal anterior, ter mulheres voltadas para serem boas mães, via-se no magistério uma extensão das atividades femininas (cuidar de crianças, serem amáveis). “O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar” (ALMEIDA, 2006, p.77).

No Gráfico 5 a presença das mulheres em áreas como administração pública, educação, saúde e serviços sociais; bem como os serviços domésticos ainda refletem um legado histórico de uma sociedade patriarcal, destinando os serviços atrelados ao cuidar para o sexo feminino, como se bastasse ser mulher para conseguir executar bem tais funções. A feminização de algumas profissões observa-se pelos baixos salários destinados a elas e as condições de trabalho, enquanto muitos homens buscam altos salários e cargos de chefia, as mulheres tentam a sua inserção no mercado de trabalho e encontram espaço em tais profissões. Observa-se tais contatações no Gráfico 6 destinado a mostrar à população ocupada, por cor ou raça, segundo os grupos de atividade no Brasil em 2020.

Gráfico 6 – População ocupada, por cor ou raça, segundo os grupos de atividade – Brasil - 2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2020.
 Nota: Dados consolidados de quintas visitas

Os serviços domésticos ocupados em sua maioria por mulheres e no Gráfico 6 observa-se que a sua maioria de cor preta ou parda. Ainda buscando explicações na origem histórica da formação do povo brasileiro, onde os negros foram trazidos do Continente Africano para virem trabalhar como mão de obra escrava, gerando assim, uma desigualdade nas condições de acesso à educação, saúde, moradia, dentre outros direitos dos cidadãos. Verifica-se isso na Tabela 2 o grau de instrução dos trabalhadores nos anos de 2019 e 2020.

Tabela 2 - População ocupada e variação percentual das pessoas ocupadas, por nível de instrução, segundo características selecionadas - Brasil - 2019-2020

Características selecionadas	Nível de instrução				
	Total	Sem instrução ou fundamental incompleto	Ensino fundamental completo ou médio incompleto	Ensino médio completo ou superior incompleto	Ensino superior completo
População ocupada (1 000 pessoas)					
2019					
Total	94 956	23 104	14 356	38 387	19 109
Sexo					
Homens	54 347	15 603	9 047	21 129	8 568
Mulheres	40 610	7 501	5 309	17 258	10 541
Cor ou raça					
Branca	42 079	7 710	5 519	16 911	11 939
Preta ou parda	51 803	15 190	8 711	21 074	6 828
2020					
Total	86 673	18 710	11 934	36 480	19 550
Sexo					
Homens	50 492	13 027	7 806	20 782	8 877
Mulheres	36 181	5 683	4 127	15 698	10 673
Cor ou raça					
Branca	39 493	6 317	4 723	16 122	12 331
Preta ou parda	46 344	12 271	7 119	20 039	6 915
Varição 2020/2019 (%)					
Total	(-) 8,7	(-) 19,0	(-) 16,9	(-) 5,0	2,3
Sexo					
Homens	(-) 7,1	(-) 16,5	(-) 13,7	(-) 1,6	3,6
Mulheres	(-) 10,9	(-) 24,2	(-) 22,3	(-) 9,0	1,3
Cor ou raça					
Branca	(-) 6,1	(-) 18,1	(-) 14,4	(-) 4,7	3,3
Preta ou parda	(-) 10,5	(-) 19,2	(-) 18,3	(-) 4,9	1,3

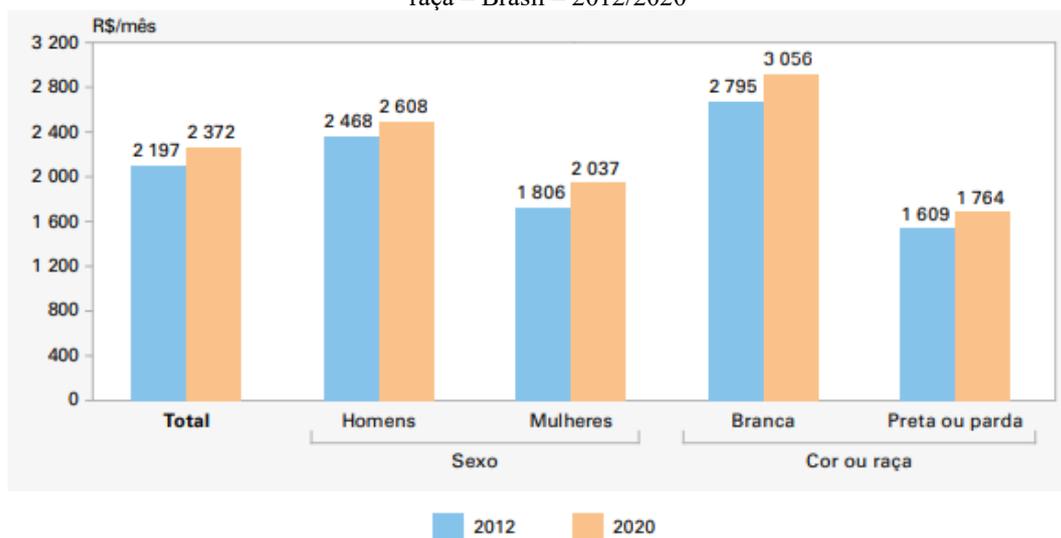
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 -2020
Nota: Dados consolidados de primeiras visitas em 2019 e de quintas visitas em 2020

Na tabela 2 há indicadores segundo sexo (homens e mulheres), cor ou raça (branca, preta ou parda) de 2019 e 2020.

A comparação entre os anos 2019 e 2020 das ocupações por nível de instrução revelou como os efeitos deletérios da pandemia de COVID-19 no mercado de trabalho afetaram relativamente mais os grupos populacionais mais vulneráveis e com menor escolaridade. Os contingentes de mulheres (-10,9%) e de pretos ou pardos (-10,5%) sofreram as maiores reduções nas ocupações, acima da média geral, considerando todos os níveis de instrução (-8,7%). Houve também forte queda de pessoas ocupadas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto (-19,0%) e com ensino fundamental completo ou médio incompleto (-16,9%), enquanto os demais níveis de escolaridade seguintes tiveram reduções menores ou estabilidade (SIS, 2021, p. 25-26).

Ainda complementado essa reflexão quanto as desigualdades entre homens e mulheres, bem como entre brancos e negros, o Gráfico 7 da pesquisa SIS mostra esses rendimentos salariais em números comparando homens e mulheres e a população branca, preta ou parda:

Gráfico 7 – Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça – Brasil – 2012/2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012 e 2020.

Nota: Dados consolidados de primeiras visitas em 2012 e de quintas em 2020.

Desta forma, políticas públicas de ações afirmativas são essenciais para buscar garantir direitos básicos para as minorias, tais como a população preta, parda ou indígena, assim como políticas que valorizem a igualdade entre os gêneros para não desvalorizar as mulheres no mercado de trabalho.

Em 2020, a população ocupada de cor ou raça branca recebia rendimento-hora superior à população de cor ou raça preta ou parda, qualquer que fosse o nível de instrução, sendo a maior diferença na categoria superior completo, R\$ 33,80 contra R\$ 23,40, ou seja, 44,2% acima (SIS, 2021, p. 27).

Quando se estuda tais dados da SIS-2021 e retoma-se o tema dessa dissertação quanto ao direito à educação em tempos pandêmicos, constata-se que muitas famílias são compostas de pessoas trabalhadoras mulheres, negras ou pardas, que estudaram apenas até o ensino fundamental, estão e estiveram alocadas durante a pandemia de 2020 e 2021 em empregos com baixos salários. Desta forma, infere-se que não tiveram condições financeiras de assessorar os filhos em idade escolar na realização de atividades utilizando as TDIC. Ou pelo pouco estudo não conseguiam entender as atividades compostas nos PETs.

Outros dados são analisados quanto a geração de renda da população brasileira, bem como o eixo padrão de vida e distribuição de rendimentos. No entanto, nessa dissertação passa-se para o capítulo da pesquisa SIS de 2021 que trata da educação. Seu objetivo é

analisar na população brasileira: desigualdades regionais, de gênero, cor ou raça, rendimento e por situação do domicílio no acesso à educação.

O documento da SIS inicia por reconhecer que a pandemia escancarou as desigualdades sociais e trouxe graves desafios para o sistema público brasileiro de educação, pois conforme dados apresentados acima as famílias são compostas por diferentes pessoas com condições adversas de vida.

Sem pretender dimensionar os possíveis efeitos da suspensão de aulas presenciais no aprendizado dos alunos, a investigação experimental Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Covid-19, realizada pelo IBGE e coletada entre maio e novembro de 2020 (com perguntas complementares sobre educação, aplicadas no último mês de coleta), permite apresentar um retrato sucinto das desigualdades de oferta e acesso ao ensino à distância no contexto da pandemia do novo coronavírus. Ademais, a análise dos dados da PNAD Covid-19 de novembro de 2020 será complementada com informações advindas da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE 2019, também do IBGE – com destaque para disponibilidade de tecnologia adequada ao estudo em casa e condições sanitárias das escolas para o retorno às aulas. Finalmente, informações suplementares serão selecionadas do questionário Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil, aplicado, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2020, da educação básica, com referência ao ano letivo de 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (SIS, 2021, p. 73-74).

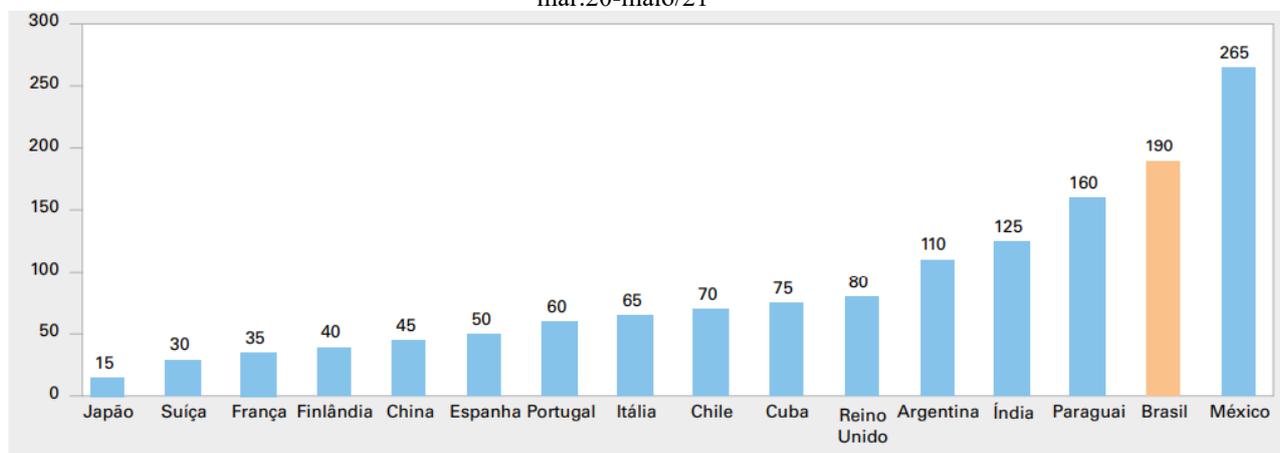
O capítulo que se destina a Educação na pesquisa SIS está dividido em três momentos: no primeiro tópico trata de avaliar a oferta de atividades pedagógicas para as crianças e jovens; num segundo momento aborda-se a desigualdade estrutural da sociedade brasileira no acesso e dedicação desses estudantes às atividades escolares propostas a partir de distintas características socioeconômicas; num terceiro momento “acrescentam-se as condições sanitárias e as medidas realizadas pelas escolas com base nas orientações da Organização Mundial da Saúde -OMS (World Health Organization - WHO) para evitar o contágio do novo coronavírus e na meta 4.a.1 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável - ODS 4, das Nações Unidas, referente à educação de qualidade” (SIS, 2021,p. 74). A seguir os dados educacionais da SIS.

3.5. DADOS DA OFERTA DE CONTEÚDO PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA

A pesquisa SIS traz dados importantes do contexto mundial quanto aos países que tiveram o maior número de dias sem aulas presenciais, onde as instituições escolares permaneceram com as suas portas fechadas. Observa-se então tais informações no Gráfico

8 registrado na pesquisa no tópico “oferta de conteúdo pedagógicos” no capítulo da Educação.

Gráfico 8– Dias com fechamento total das escolas da educação básica para atividades presenciais, por orientação governamental, em função da pandemia de Covid-19, segundo países selecionados – período mar.20-maio/21

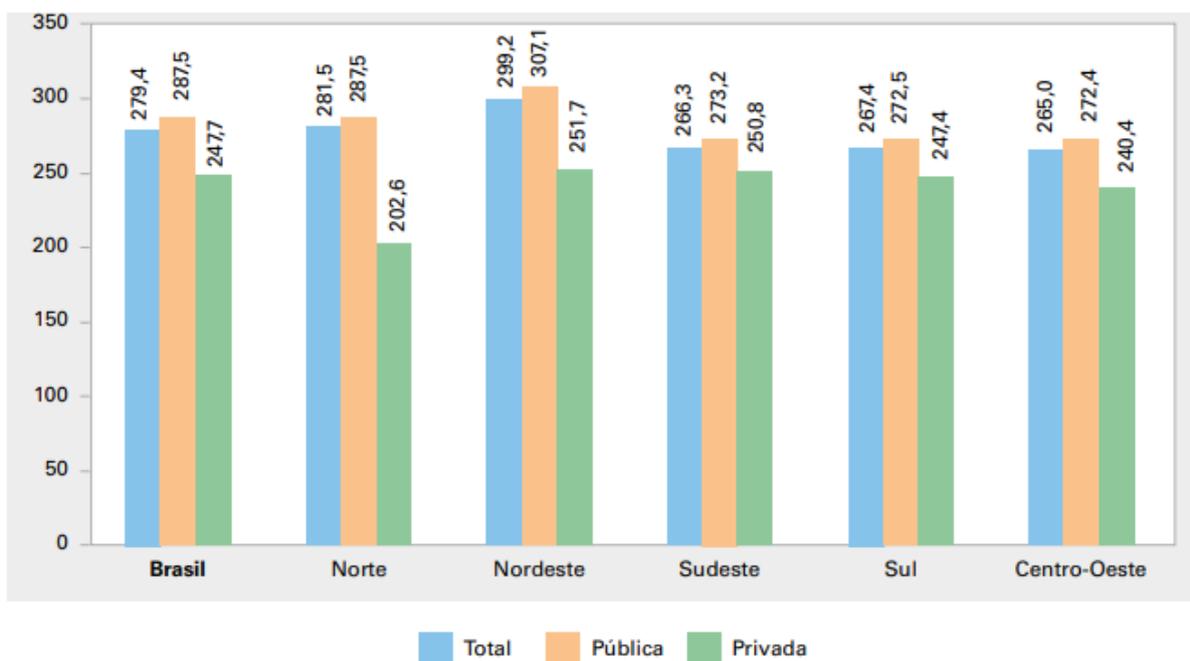


Fonte: GLOBAL monitoring of school closures caused by covid-19. In: UNESCO. *Global Education Coalition*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>. Acesso em: jul. 2021.

Por meio dos dados acima é possível ver que o Brasil está entre os países com maior número de dias com as escolas sem aulas presenciais entre o período de aferição dos dados que foi de março de 2020 até maio de 2021. Além do Brasil com 190 dias, estão a Argentina com 110 dias sem aula, 125 dias na Índia, o Paraguai com 160 dias e o campeão com o maior número de dias sem aula foi o México com 265 dias. Tais informações foram registradas pela Unesco, no site <https://en.unesco.org/Covid19/educationresponse#durationschoolclosures> é possível encontrar mais informações sobre estes.

Verifica-se que países como Japão, Suíça, França, Finlândia e até mesmo a China, iniciou os primeiros casos do coronavírus Covid-19, tiveram menos de 50 dias com as suas escolas fechadas, sem aulas, conforme esses dados da pesquisa SIS.

Gráfico 9 - Média de dias de suspensão das atividades presenciais de ensino-aprendizagem no ano letivo 2020, por rede de ensino, segundo as Grandes Regiões 2020



Fonte: INEP, Censo Escolar 2020, Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid -19.

O Gráfico 9 possibilita fazer um comparativo entre as escolas das esferas públicas e privadas, bem como divide as informações por regiões do Brasil. Veja que as regiões Norte e Nordeste do Brasil estão entre as mais afetadas, com maiores números de dias sem aulas presenciais, sendo a primeira com 281,5 dias e a segunda com 299,2 dias. A região Centro-Oeste foi a menos afetada com 265 dias.

Quando se compara os dados das escolas públicas em comparação às escolas privadas nota-se a discrepância, na região Norte contabiliza-se nas escolas públicas 287,5 e para as escolas privadas 202,6. Na região Nordeste as escolas públicas registraram 307,1 dias e 251,7 das escolas privadas. Pode-se inferir que nas escolas privadas havia maior condições de infraestrutura para tão logo implementar medidas alternativas para suprir a ausência das aulas presenciais, como, por exemplo, proporcionar aulas virtuais com o uso de TDIC.

Na região Sudeste, onde se encontra, a cidade de Uberlândia contou com 273,2 dias nas escolas públicas, 250,8 dias das escolas privadas. Não houve uma diferença tão grande quanto na região Norte, por exemplo, entre as redes privadas e públicas, mas em todas as regiões brasileiras é possível notar que sim, há diferença, entre as redes de ensino, as redes privadas conseguiram de uma forma mais rápida a solucionar o problema da suspensão das aulas presenciais, implementando outras formas de ensino como o ensino virtual/remoto.

Mostra-se a seguir a tabela que vai justificar tal afirmação por meio da renda per capita distribuída, onde “somente 5,5% dos estudantes da rede pública de ensino médio

pertenciam aos 20% da população com os maiores rendimentos, enquanto 50,5% dos estudantes da rede privada faziam parte desse quinto da população” (SIS, 2021, p. 76).

Tabela 3 – Distribuição percentual de estudantes da rede pública e privada no ensino fundamental e médio, por quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita – Brasil - 219

Quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i>	Distribuição percentual (%)			
	Ensino fundamental		Ensino médio	
	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada
Até 20%	39,2	7,4	31,0	4,5
Mais de 20% até 40%	27,9	12,5	27,5	7,9
Mais de 40% até 60%	19,6	19,5	22,5	13,8
Mais de 60% até 80%	9,5	21,9	13,4	23,2
Mais de 80%	3,8	38,6	5,5	50,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019.

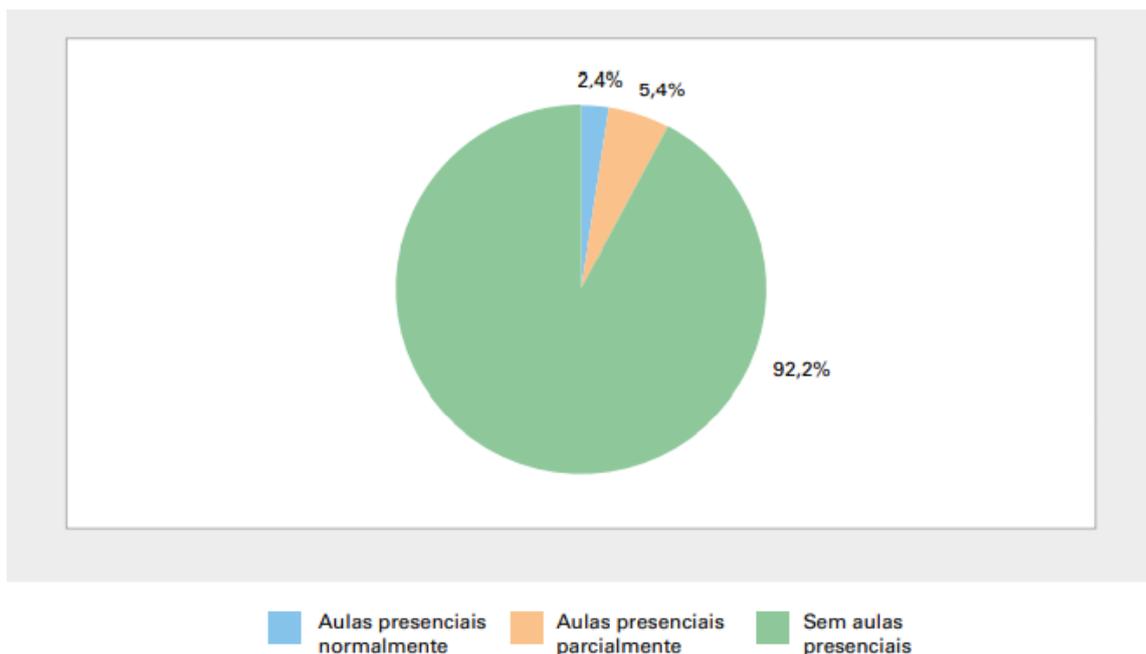
Notas: 1. Dados referentes ao 2 trimestre.

2. Rendimentos deflacionados para reais médios do próprio ano. Dados atualizados por reponderação.

Como pode se constatar nos dados acima, os estudantes com baixa renda familiar concentra-se ou estão matriculados nas escolas da rede pública educacional. Dentre os fatores apontados na pesquisa para justificar a diferença entre os dias de aulas suspensas da rede pública em comparação às escolas da rede privada estão a morosidade de implementar ações e medidas alternativas para a suspensão das aulas, tendo em vista alguns fatores: condição de trabalho dos professores; infraestrutura e recursos pedagógicos e tecnológicos de cada escola; complexidade logística da região a ser atendida.

A seguir exibe-se no Gráfico 10 as informações relativas à distribuição dos estudantes de 6 a 17 anos, por frequência a aulas presenciais no ano de 2020. Tais informações estão amparadas também no Censo Escolar de 2020.

Gráfico 10 - Distribuição percentual dos estudantes de 6 a 17 anos de idade, por frequência a aulas presenciais - 2020



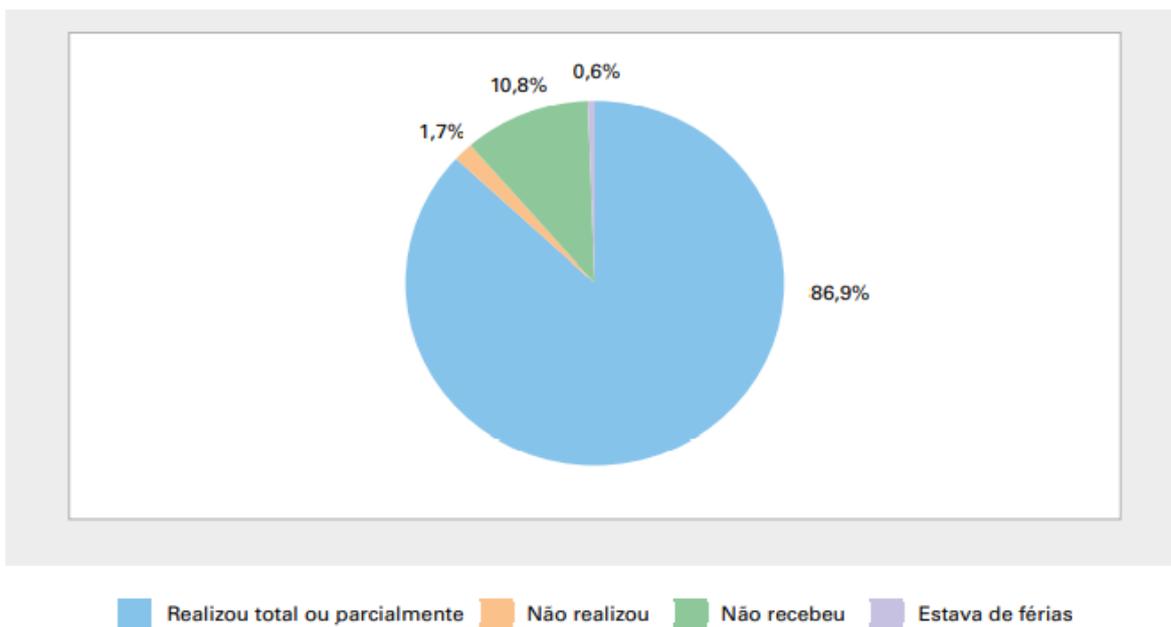
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19.

Nota: Dados referentes a novembro de 2020.

No Gráfico acima registram-se 92,2% dos alunos, incluindo as duas esferas da educação (pública e privada) ficaram sem aulas presenciais no ano escolar de 2020. A pandemia trouxe para a educação brasileira quase em sua totalidade impactos como a suspensão das aulas, deixando milhares de estudantes longe das escolas. Apenas 2,4% mantiveram as aulas presenciais normalmente.

No Gráfico 11 registra-se a distribuição do percentual dos estudantes em idade escolar de 6 a 17 anos, que frequentavam a escola sem atividades presenciais, por realização de atividades escolares em 2020.

Gráfico 11 - Distribuição percentual dos estudantes de 6 a 17 anos de idade que frequentavam escola sem atividades presenciais por realização de atividades escolares -2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19.

Nota: Dados referentes a novembro de 2020.

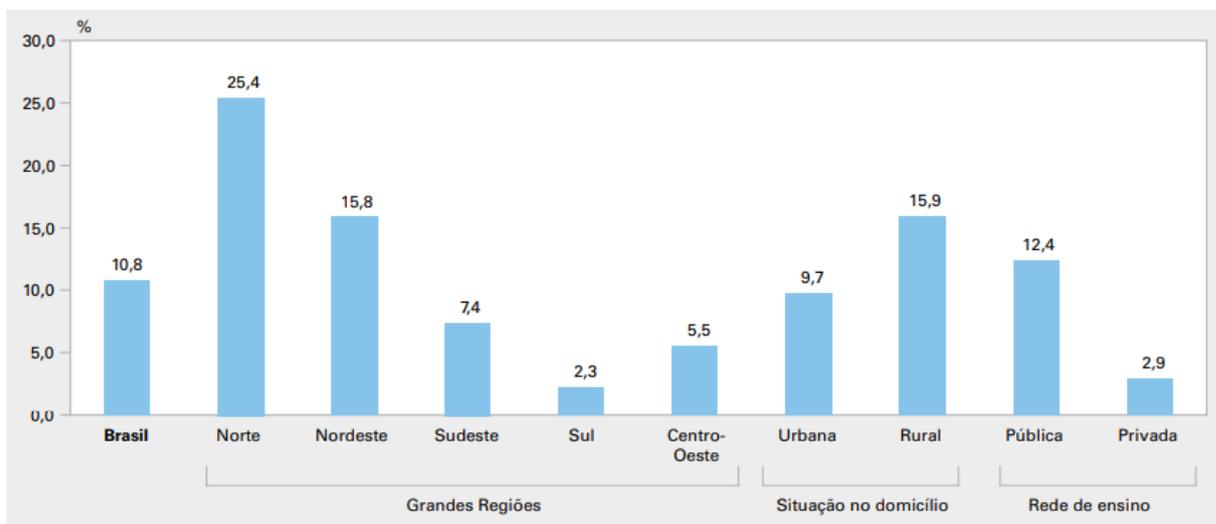
- (1) As atividades escolares disponibilizadas para realização em casa incluem aulas online, deveres, estudo dirigido, etc.

Pelo Gráfico 11 verifica-se que apenas 10,8% não receberam nenhuma atividade para contabilizar a carga horária escolar. Enquanto 86,9% receberam alguma proposta, seja impressa, virtual, televisiva de atividade para compor o ano letivo de 2020.

Após cerca de oito meses da primeira suspensão nacional das aulas da educação básica, a oferta de atividades escolares para os 92,2% dos estudantes dessa faixa etária que não contavam com aulas presenciais estava distribuída da seguinte forma: foram disponibilizadas atividades escolares, como aulas online, deveres, estudo dirigido, etc., para 88,6% dos estudantes; não foram disponibilizadas atividades escolares para 10,8% e 0,6% estava de férias. Dos que tiveram oferta de atividades escolares, somente 1,7% não realizaram e 86,9% realizaram total ou parcialmente as atividades disponibilizadas (SIS, 2021, p 78).

Retomando ao tema dessa dissertação, quanto ao direito à educação, nota-se que esses 10,8% tiveram comprometidos a garantia desse direito (entende-se por direito à educação na pandemia acesso ao material impresso PET para realização das atividades, acesso as videoaulas sejam pela televisão ou ferramentas virtuais). No Gráfico 12 esse percentual é desmembrado entre outros indicadores, veja:

Gráfico 12: Percentual de estudantes de 6 a 17 anos de idade que frequentavam a escola sem atividades presenciais e sem oferta de atividades escolares, segundo as características selecionadas -2020.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19.

Notas: 1. Dados referentes a novembro de 2020.

2. As atividades escolares disponibilizadas para realização em casa incluem aulas online, deveres, estudo dirigido, etc.

Pelas informações acima, 25,4 dos estudantes entre 6 e 17 anos e que frequentavam a escola sem atividades presenciais, sem oferta de atividades escolares estão situados na região Nordeste. A cidade de Uberlândia compõe 7,4 da região Sudeste, a região Sul é a menos afetada com apenas 2,3. Outra característica é a divisão entre a situação no domicílio, se estão na zona urbana ou na zona rural, constata-se 9,7 da urbana e 15,9 da rural. Quanto a rede de ensino, 12,4 estão na rede pública e 2,9 na rede privada.

A intensa desigualdade regional dos sistemas de ensino quanto à oferta de conteúdo pedagógico também é observada por Unidades da Federação em relação ao percentual de alunos de 6 a 17 anos de idade com aulas presenciais adiadas que não contaram com a disponibilização de atividades escolares para realização em domicílio. Além de fatores internos do sistema de ensino, essa variação regional pode ser explicada por diferenças de densidade populacional, infraestrutura de comunicação e transporte, e vulnerabilidade socioeconômica da população, impondo um quadro mais desafiador para a implementação do ensino à distância. Roraima e Pará apresentaram os maiores percentuais, de 31,7% e 31,0%, respectivamente, enquanto Santa Catarina e Paraná os menores, 1,8% e 1,5%, respectivamente (SIS, 2021, p. 79).

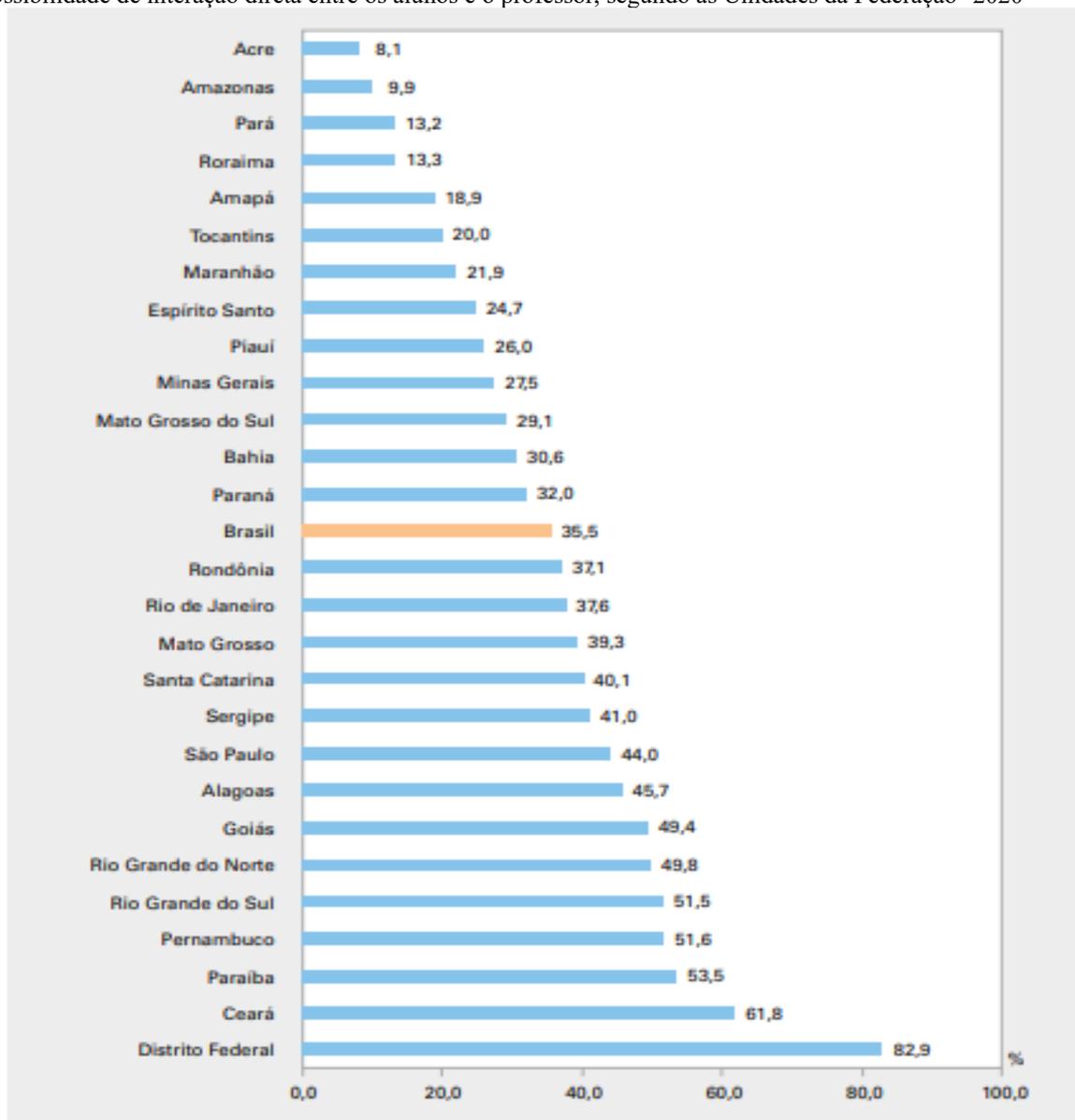
Nesse tópico que abordou o conteúdo pedagógico, ressalta-se o que foi trazido anteriormente nessa dissertação: as formas e estratégias usadas pelas instituições de ensino públicas e privadas e foram reportadas no Censo Escolar de 2020:

[...] a disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem (tanto impressos quanto na Internet), o atendimento ou suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis e a transmissão ou disponibilização de aulas ao vivo ou gravadas, seja pela TV, rádio ou Internet. Essas três estratégias foram realizadas por 97,9%, 76,0% e 69,2% das

escolas, respectivamente. Entre as opções de aula à distância incluídas na terceira estratégia, a realização de aulas ao vivo mediadas pela Internet e com possibilidade de interação direta entre professor e alunos é a mais próxima das aulas presenciais, tendo sido realizada por 42,6% das escolas, 35,5% na rede pública e 69,8% na rede privada (SIS, 2021, p. 79).

No Gráfico 13 o percentual por região as escolas que utilizaram as aulas ao vivo utilizando a Internet como canal ou ferramenta para restabelecer o contato entre professores e estudantes na rede pública.

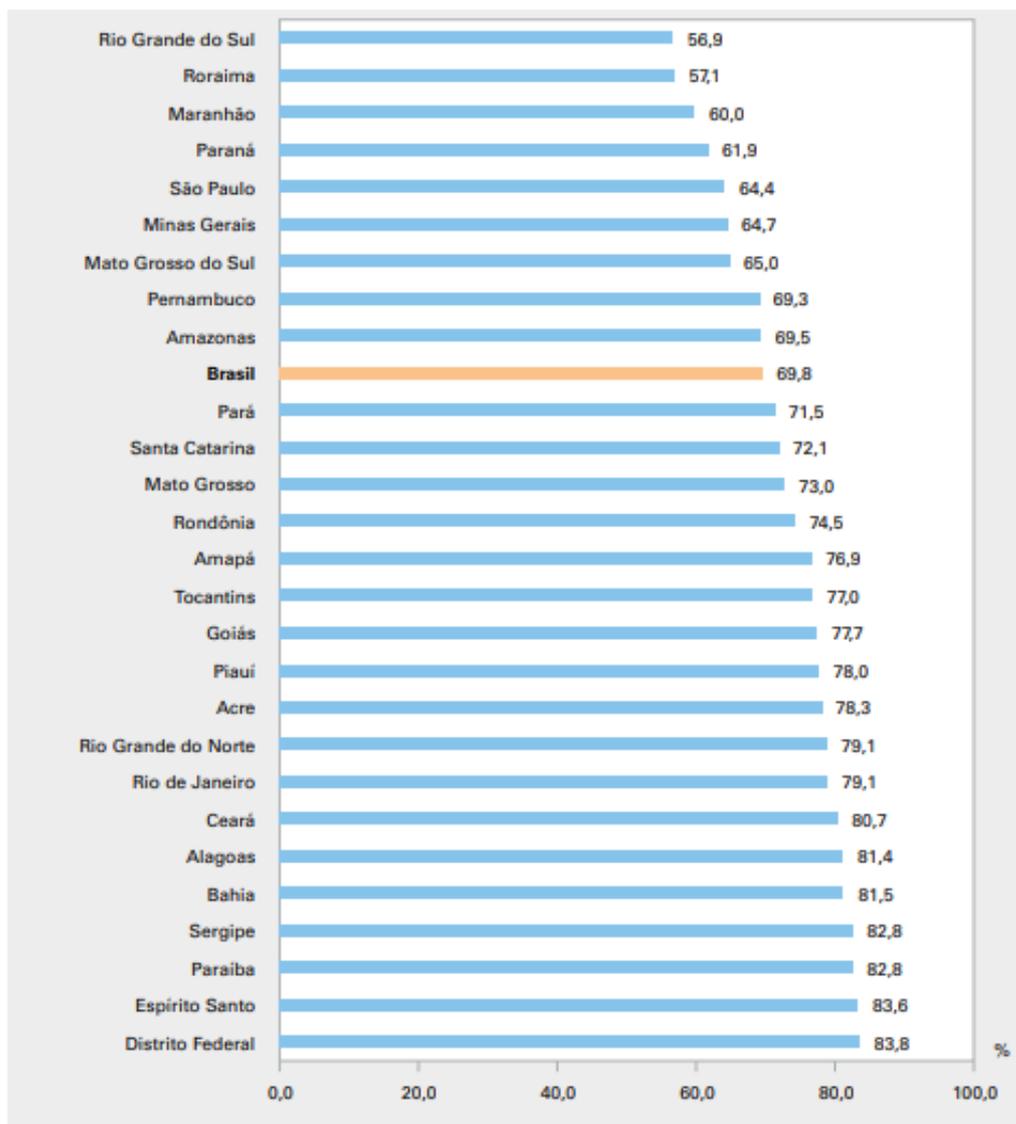
Gráfico 13 - Percentual de escolas da rede pública que realizaram aulas ao vivo mediadas pela internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor, segundo as Unidades da Federação -2020



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2020, Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid -19.

No Gráfico 14 os mesmos dados são apresentados, porém, na rede privada, o percentual por região as escolas que utilizaram as aulas ao vivo utilizando a Internet como canal ou ferramenta para restabelecer o contato entre professores e estudantes.

Gráfico 14 - Percentual de escolas da rede privada que realizaram aulas ao vivo mediadas pela Internet e com possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor, segundo as Unidades de Federação - 2020



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2020, Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19

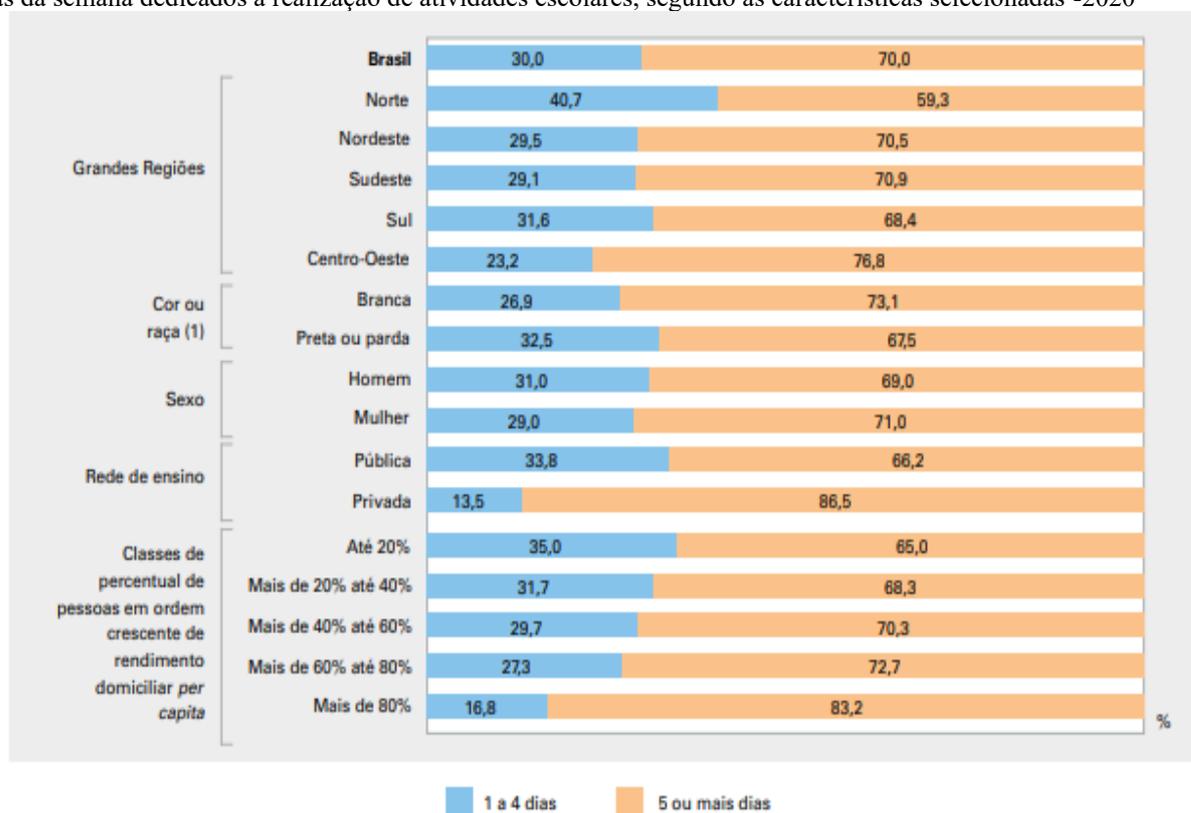
Pela leitura de ambos os Gráficos 13 e 14, a rede privada esteve bem a frente quanto ao uso de ferramentas sob a internet para restabelecer as relações entre professores e estudantes durante a pandemia no ano de 2020. Sendo o Distrito Federal com o maior percentual 83,8. Minas Gerais com 64,7. Rio Grande do Sul utilizou menos com 56,9.

Na rede pública, Acre obteve apenas 8,1 seguido de outros estados das regiões Norte e Nordeste. Minas Gerais contabilizou 27,5. O Distrito Federal lidou tanto na rede pública quanto na rede privada, na pública ficou com 82,9. Infere-se que as regiões Norte e Nordeste carecem de apoio e políticas para acesso a banda larga de internet para possibilitar que mais estudantes da rede pública tenham condições de se beneficiar do acesso a essa rede de apoio para ter aulas remotas.

3.6. ACESSO AO CONTEÚDO PEDAGÓGICO

No tópico anterior tratou-se da elaboração do material/conteúdo pedagógico aos estudantes. Contudo, nesse subitem de discussão na pesquisa SIS de 2021 trata do acesso ao conteúdo pedagógico, pois uma coisa é ofertar o material ou outra forma de ensino para contemplar a carga horária escolar em 2020 (subitem 2.5). Outra coisa é garantir que os estudantes acessem esse material e de fato tenham condições de estudar na pandemia.

Gráfico 15 – Distribuição percentual dos estudantes de 6 a 17 anos de idade que frequentam escola sem atividades presenciais e realizaram ao menos parte das atividades escolares disponibilizadas, por número de dias da semana dedicados à realização de atividades escolares, segundo as características selecionadas -2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid -19.
Notas: 1. Dados referentes a novembro de 2020.

2. As atividades escolares disponibilizadas para realização em casa incluem salas online, deveres, estudo dirigido, etc.

(1) Não são apresentados resultados para cor ou raça amarela, indígena e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Acima é possível constatar no Gráfico 15 a “Distribuição percentual dos estudantes de 6 a 17 anos de idade que frequentam escola sem atividades presenciais e realizaram ao menos parte das atividades escolares disponibilizadas, por número de dias da semana dedicados à realização de atividades escolares, segundo as características selecionadas – 2020”, tais características traçadas como indicadores do gráfico são divididas por regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-oeste); cor ou raça (branca, preta ou parda); sexo (homem e mulher); rede de ensino (privada e pública); classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita.

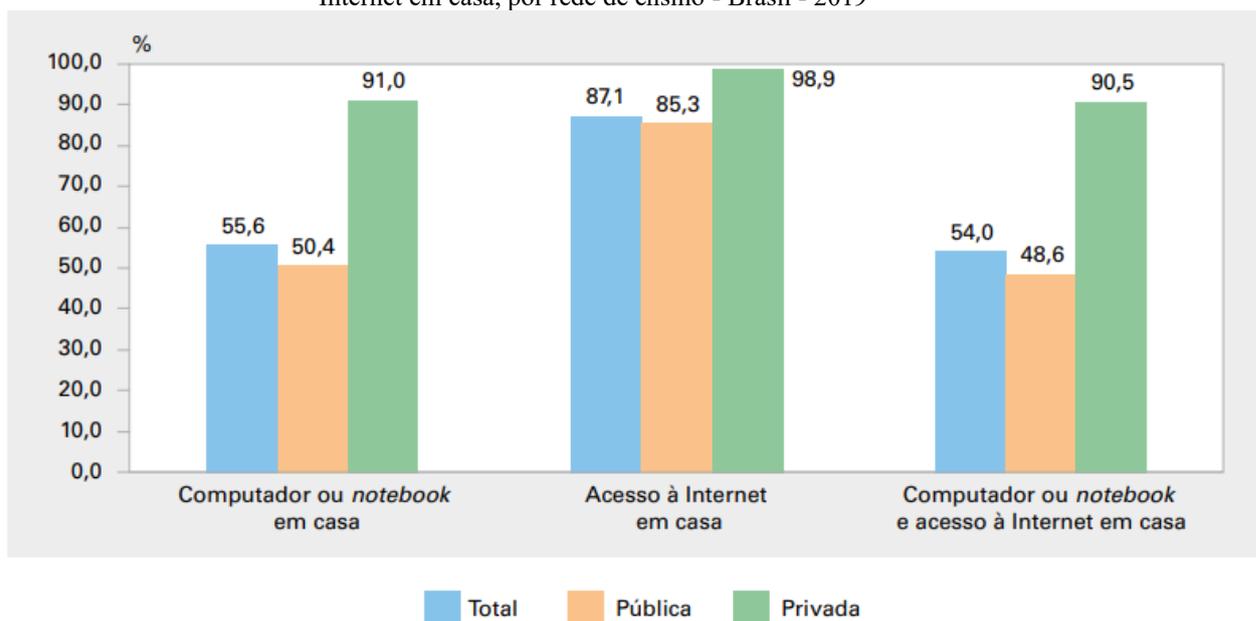
A região Centro-Oeste obteve 76,8 em percentuais de estudantes que realizaram atividades com 5 ou mais dias, com apenas 23,2 realizando tarefas entre 1 a 4 dias. A região Sudeste, onde se localiza a cidade de Uberlândia, obteve 70,9% dos estudantes que realizavam atividade com 5 ou mais dias, sendo 29,1 com 1 a 4 dias. Os alunos da região Norte obtiveram maior número com 40,7% participando de 1 a 4 dias de atividades, com 59,3 com 5 ou mais dias.

Quanto ao indicado de cor ou raça, tem-se: 73,1 na cor branca, realizando atividades com 5 ou mais dias, 26,9 de 1 a 4 dias. Para pretos ou pardos têm-se 67,5% com 5 ou mais dias 32,5 de 1 a 4 dias. Para o indicador sexo, os estudantes homens que fizeram atividades de 1 a 4 dias totalizam 31% e 69% de 5 ou mais dias. Enquanto as estudantes mulheres ficaram com 29% de 1 a 4 dias e 71% com 5 ou mais dias. Na rede de ensino pública, 33,8 fizeram atividades de 1 a 4 dias, 13,5 da rede privada. Sendo 66,2 com 5 ou mais dias na rede pública e 86,5 na rede privada.

Além das condições gerais de vida dos estudantes, a experiência educacional remota de maior qualidade depende do acesso à Internet e da posse de dispositivos conectados, como celulares, tablets, computadores ou notebooks. Tamanho de tela, capacidade de processamento e velocidade de conexão são também fatores relevantes para o devido acompanhamento das atividades escolares. Os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE, realizada pelo IBGE em 2019, trazem à tona a desigualdade na posse de computador ou notebook com acesso à Internet no domicílio (SIS, 2021, p. 86).

O Gráfico 16 evidencia o percentual de estudantes de 15 a 17 anos com computador ou notebook e acesso à Internet em casa, por rede de ensino no Brasil no ano de 2019.

Gráfico 16 - Percentual de estudantes de 15 a 17 anos de idade com computador ou notebook e acesso à Internet em casa, por rede de ensino - Brasil - 2019

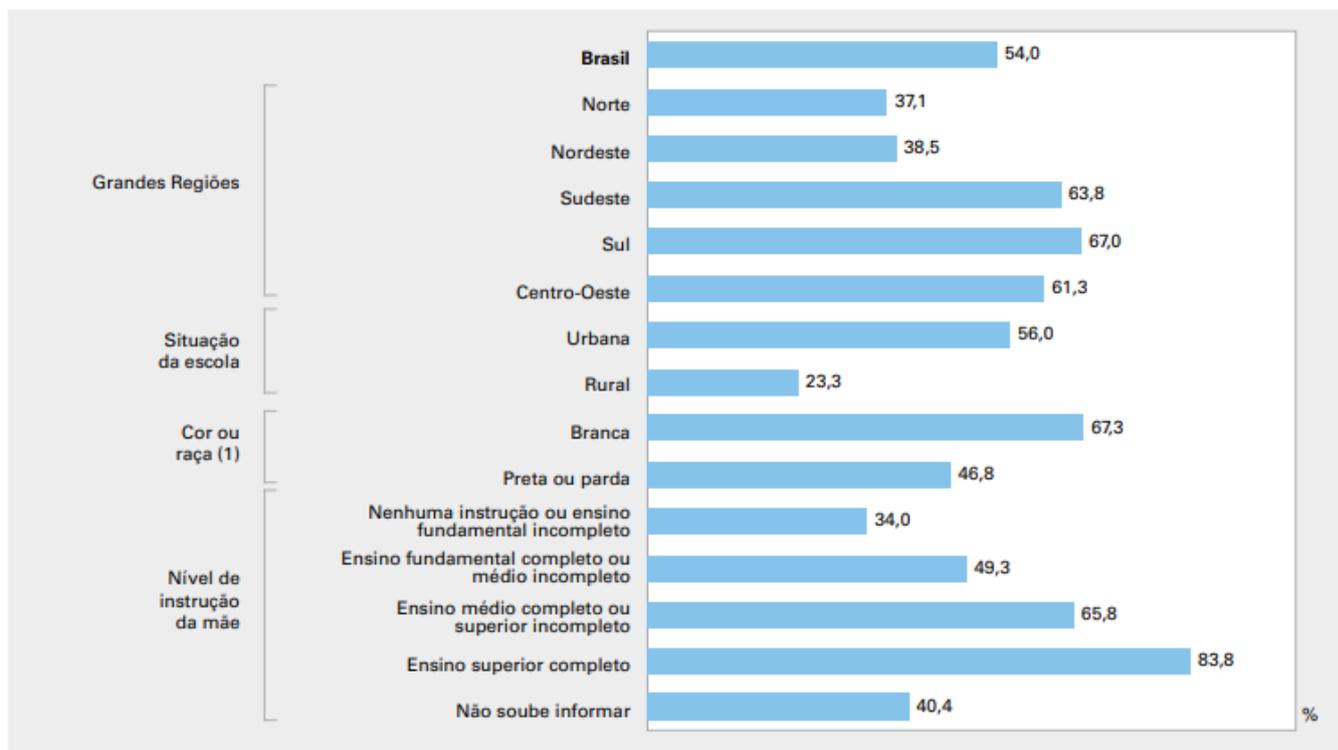


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2019.

Como o ano de 2019 antecedeu o ano da pandemia de 2020, têm-se ele como preparatório para enfrentar as consequências das aulas suspensas, quando se utilizou as TDIC para ofertar o acesso ao conteúdo pedagógico. Nota-se que 91% dos estudantes da rede privada tinham acesso ao computador ou notebook em suas residências. Enquanto apenas 50,4% dos estudantes da rede pública podiam contar com computadores e notebooks em suas casas. Isso explica porque a quantidade de alunos tendo acesso ao material e aulas virtuais com uso de internet estão maiores na rede privada de ensino em todo Brasil.

Quanto ao acesso à internet em suas residências, os alunos da escola privada totalizam 98,9% enquanto a rede pública conta com 85,3%. Somando os dois fatores: computador ou notebook e o acesso à internet em casa têm-se: 90,5 de estudantes da rede privada e 48,6 da rede pública. O próximo Gráfico 17 é interessante, ao desmembrar esses dados por regiões, cor ou raça, situação da escola e nível de instrução da mãe.

Gráfico 17 - Percentual de estudantes de 15 a 17 anos de idade com acesso simultâneo a computador ou notebook e internet em casa, segundo as características selecionadas - Brasil - 2019



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar, 2019.

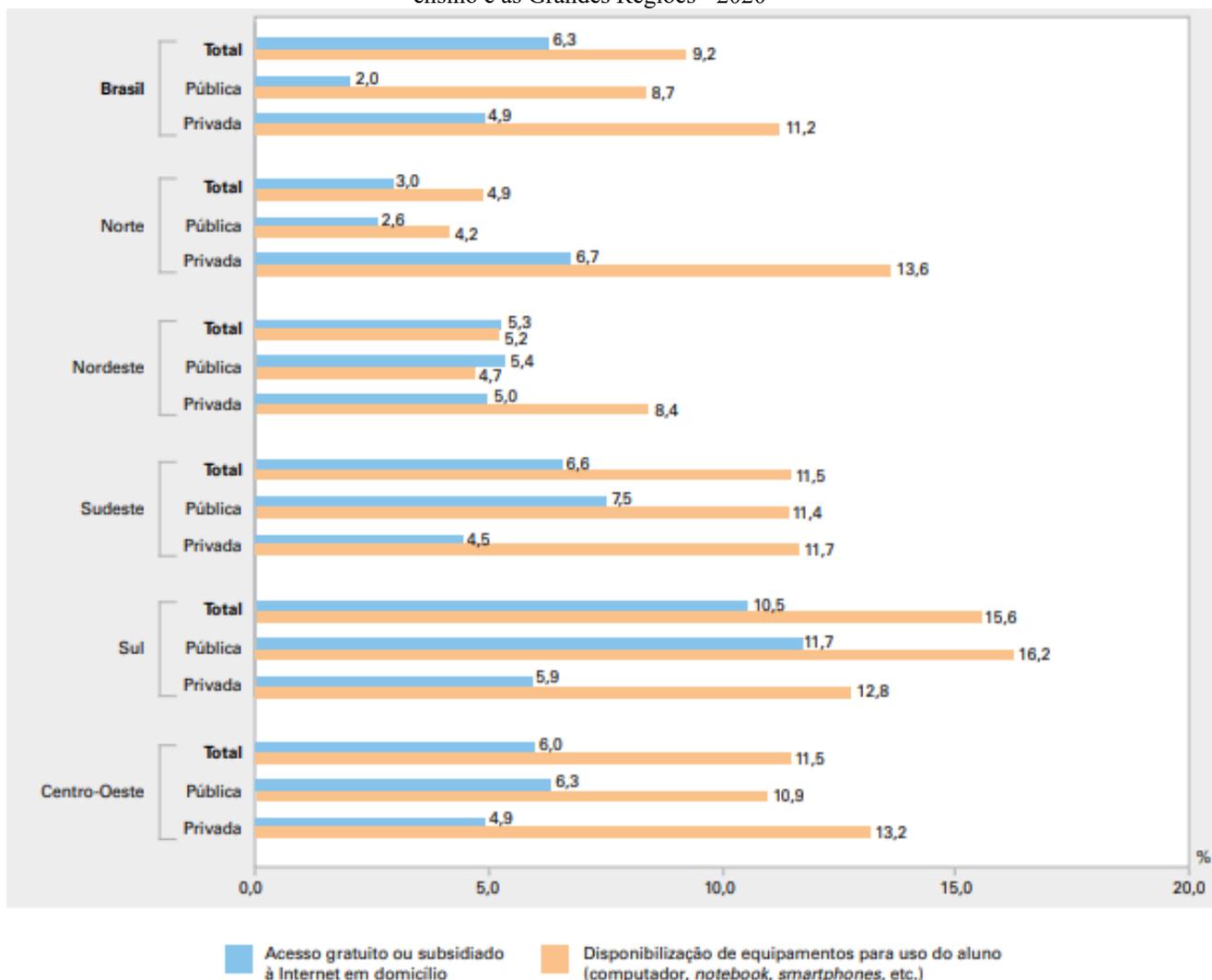
- (1) Não são apresentados resultados para cor ou raça amarela, indígena e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Pelo Gráfico 17 percebe-se que as regiões Norte e Nordeste estão com menos acesso, sendo 37,1 e 38,5% respectivamente. Situando Uberlândia na região Sudeste com 63,8%. Região Sul obteve maior percentual de 67%. Com o indicador situação da escola, 56% estão situadas na região urbana e 23,3 da zona rural. Pela cor ou raça, 67,3% são brancos e 46,8% preta ou parda. Quanto ao nível de instrução da mãe, 83,8% fizeram o ensino superior e 34% não possuem nenhuma instrução ou apenas o ensino fundamental incompleto.

Ter uma mãe com um grau de instrução influencia no fato de poder auxiliar seu filho na realização das atividades como PETs, manusear as ferramentas eletrônicas para ver as videoaulas e aulas ao vivo com o uso de TDIC. Quanto menor o grau de instrução, mais dificuldades em se ter as condições de infraestrutura em casa para auxiliar os filhos e também poderem entender o que era solicitado nas atividades. Sem uma mãe auxiliando os filhos na realização de PETs, por exemplo, pode explicar a não realização de atividades com 5 ou mais dias, realização parcial das atividades ou ausência na entrega das tarefas nas escolas.

Daí vem o Gráfico 18 tentando mostrar que diante desses desafios apresentados no Gráfico 17, medidas para tentar minimizar tais impactos foram adotadas: tais como apoio tecnológico aos alunos.

Gráfico 18 - Percentual de escolas com estratégias de apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais, segundo a rede de ensino e as Grandes Regiões - 2020



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2020, Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19.

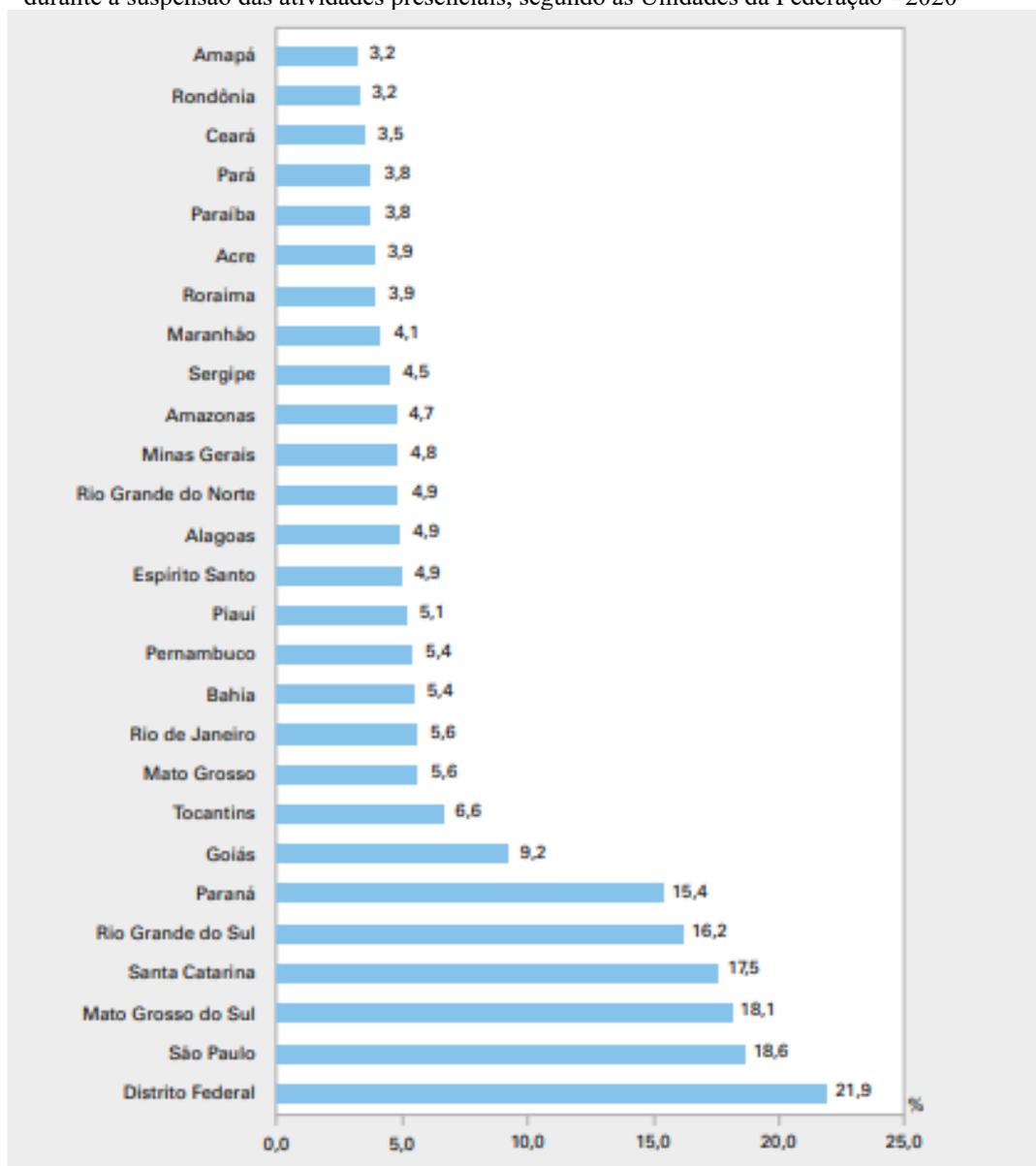
Sobre o gráfico acima é importante ressaltar que:

Ainda que não tenha sido investigado o percentual de alunos beneficiados por essas medidas, observa-se que a desigualdade entre as redes pública e privada permanece expressiva. Em especial, a disponibilização de equipamentos para uso dos alunos foi realizada por 8,7% das escolas públicas e por 11,2% das escolas privadas. A Região Sul apresentou o maior percentual de escolas que disponibilizaram equipamentos (15,6%), com destaque para a rede pública (16,2%). Por sua vez, a Região Norte apresentou o menor percentual de escolas que adotaram essa medida, 4,9%, e a maior diferença entre as redes de ensino: 13,6% na rede privada e 4,2% na rede pública (SIS, 2021, p. 88).

Completam-se tais informações com o Gráfico 19 a seguir que se evidencia os percentuais de escolas da rede pública que disponibilizaram equipamentos para uso do aluno

durante a suspensão das atividades presenciais, segundo as Unidades da Federação no ano de 2020.

Gráfico 19 – Percentual de escolas da rede pública que disponibilizaram equipamentos para uso do aluno durante a suspensão das atividades presenciais, segundo as Unidades da Federação - 2020



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2020, Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19.

Segundo a pesquisa SIS o ensino remoto foi uma alternativa para ofertar o ensino no ano de 2020, devido à suspensão das aulas em decorrência da Covid-19, então o pré-requisito era estar de posse de equipamentos como computadores ou notebooks, bem como acessar a internet. Alguns estados investiram mais em ofertar esse apoio tecnológicos e de equipamentos eletrônicos. O Distrito Federal liderou com 21,9% enquanto Amapá e Rondônia ficaram com 3,2%. Minas Gerais ficou com apenas 4,8%. Lembrando que os kits

tecnológicos (entregas de tablets) na cidade de Uberlândia na rede municipal de ensino ocorreu apenas em 2021, ano que não entrou na referida pesquisa SIS, conforme será tratado na próxima seção dessa pesquisa, quanto a realidade uberlandense da educação na pandemia.

No terceiro tópico da SIS intitulado “Capítulo da Educação” indica fatores que deveriam ser revisados nas escolas para a volta às aulas presenciais, tais como garantir acesso a pias e lavatórios, água e esgoto para que todos os alunos pudessem higienizar as mãos, pois a forma de transmissão da Covid-19 era o contato direto com o coronavírus pelas mãos, olhos, boca ou nariz. Lavar as mãos com frequência é um hábito de higiene essencial na prevenção da doença. Como o foco dessa dissertação é o acesso ao ensino durante a pandemia, não serão trazidos os gráficos desse tópico intitulado “Condição sanitária das escolas”.

A seção 4 dessa dissertação traz os dados da realidade da cidade de Uberlândia para os aspectos educacionais durante a pandemia, bem como os dados das escolas analisadas sobre a realização e entrega de PETs para computar a carga horária de 2020.

4. O DIREITO À EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA NA PANDEMIA: ENTRE O DITO E O FEITO

Essa seção tem por objetivo mostrar os documentos legais (leis, diretrizes, decretos, normativas, resoluções, dentre outras) produzidos no âmbito municipal durante a pandemia e os elementos que evidenciam a garantia ou não, do direito à educação nas condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas de Uberlândia-MG no período de suspensão das aulas presenciais com base nos dados das escolas analisadas. Trata-se do ponto fulcral dessa pesquisa.

4-1. O CONTEXTO PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO EM UBERLÂNDIA

Em Uberlândia- MG as aulas foram suspensas a partir do dia 18 de março de 2020 em decorrência da Covid-19, tal como ocorreu no cenário nacional nas escolas públicas e privadas, momento que exigiu da sociedade o isolamento social como uma das formas de prevenção e contenção do coronavírus. Tal medida foi homologada pelo Decreto n.º 18.553 de 20 de março de 2020, publicado na versão 5833 do Diário Oficial do Município de Uberlândia.

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral (ARRUDA, 2020, p. 259).

Conforme citação acima um dos efeitos da pandemia foi fechar escolas, tal como no Decreto n.º 18.553 o prefeito de Uberlândia declarou emergência e definiu estratégias de enfrentamento ao novo coronavírus. O espaço escolar e as aulas, assim como os demais espaços de socialização e circulação de grande público, se viram impedidos de continuar seus trabalhos de forma presencial, gerando o desafio de continuar e cumprir com suas funções em meio ao caos ocasionado pela Covid-19.

Em Uberlândia, quando as aulas foram suspensas, sendo o dia 17 de março o último dia de aula presencial, não se tinha ideia de como os trabalhos escolares se dariam dali por diante ou de quanto tempo seria a suspensão das aulas presenciais. Estudantes, professores e demais servidores da educação foram convocados a retomar seus trabalhos de forma

remota a partir da Resolução SME n.º 001/2020, publicada em diário oficial local em 27 de maio de 2020.

Os trabalhos remotos iniciaram-se em junho alicerçados na ideia de ensino remoto, cabe ressaltar que o mesmo não se trata de educação à distância como explicado na seção 2. No ensino remoto o professor deveria desempenhar suas funções em seu horário de trabalho, procurando reestabelecer o contato com seus estudantes, elaborando e planejando atividades escolares para cumprimento do ano letivo.

A Resolução SME n.º 001/2020 publicada no Diário Oficial do dia 27 de maio de 2020, cujo número da edição foi 5877 dispõe sobre a regulamentação para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da rede municipal de ensino, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), para o cumprimento da carga horária mínima exigida.

Em seu Artigo 2º dispõe que as atividades não presenciais seriam para cumprir a carga horária obrigatória, devendo elas contemplar as habilidades que estavam nos planejamentos escolares, sendo que no Ensino Fundamental o foco deveria ser na leitura, escrita e habilidades matemáticas. E reforça:

§ 4.º As atividades disponibilizadas por meio do Programa Escola em Casa, a partir de 6 de abril de 2020, e as videoaulas transmitidas pela rede de televisão aberta, iniciativas da Secretaria Municipal de Educação, farão parte do Plano de Estudos Tutorado –PET destinado aos estudantes da rede municipal de ensino (UBERLÂNDIA, 2020, p.5-6).

O ensino remoto de Uberlândia contou com videoaulas transmitidas pela TV Universitária, para isso, alguns professores da rede municipal foram escolhidos para representar o grupo maior de docentes e assim delinear as temáticas que conduziram os trabalhos das demais escolas municipais.

Além das videoaulas com dias e horas certos por ano escolar a serem transmitidas no canal aberto da TV Universitária, a Secretaria Municipal de Educação (SME) com sua equipe tecnológica desenvolveu um site “Plataforma Escola em Casa” disponibilizando as gravações das aulas e materiais com atividades a serem impressas. As escolas em consonância com as temáticas das videoaulas também produziram seus materiais didáticos de forma semanal, em conjunto com seus professores agrupados por ano/série, sendo que o material da “Plataforma Escola em Casa” com o material dos professores de cada escola, totalizaram a composição da carga horária letiva dos estudantes.

Para o Ensino Fundamental esse material impresso foi denominado de Plano de Estudos Tutorado (PET) o qual cada escola municipal se organizou em horários e dias da semana específicos para oferecer a versão impressa às famílias dos estudantes (visto que a versão virtual em PDF era disponibilizada via WhatsApp ou e-mail da família), pois os discentes, em cumprimento ao ano letivo de 2020, deveriam fazer estas atividades (Plataforma escola em casa e da sua escola local) e a devolver na escola, sendo a correção de ambas as versões realizadas pelos professores da escola. Tais informações e a dinâmica de funcionamento das aulas remotas estão disponíveis na “Apresentação do Programa Escola em Casa” no site <https://www.uberlandia.mg.gov.br/escolaemcasa/>. Sobre os PETs a Resolução SME n.º 001/2020:

Art. 3º Para o desenvolvimento das atividades não presenciais de que trata o art. 2º, as Escolas Municipais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado, elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia, com os Planejamentos Semestrais e com o Programa Escola em Casa, organizados para o atendimento em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). I - o Plano de Estudos Tutorado é um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada, e possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal das atividades escolares realizadas pelo estudante em cada componente curricular; II - o Plano de Estudos Tutorado será disponibilizado a todos os estudantes da rede municipal matriculados no Ensino Fundamental, por meio dos recursos de tecnologia de informação e comunicação; III - a realização, pelo estudante, das atividades do Plano de Estudos Tutorado deverá ser acompanhada pelos responsáveis do estudante, e devolvidas à escola, em conformidade com as orientações recebidas (UBERLÂNDIA, 2020, p.6).

No Artigo 3º, conforme exposto acima, os PETs deveriam ser disponibilizados por meios eletrônicos, a maioria das escolas da rede municipal de Uberlândia optaram por criar grupos no aplicativo de mensagens e vídeos, chamado WhatsApp, pois, por meio desses grupos era possível ter o contato dos pais dos estudantes no período de suspensão das aulas, divulgando os arquivos dos PETs para serem realizados em casa com apoio familiar. A família que tivesse condições de fazer essa impressão em casa depois ia à escola apenas para entregar o PET feito pela criança para correção dos professores da sala. No entanto, para aquelas famílias que não tinham condições de imprimir em casa, deveriam comparecer à escola nos dias marcados para retirada do PET impresso.

Tal dinâmica demandava organização em disponibilizar profissionais da escola para abertura dela, impressão e organização dos PETs, assim as famílias poderiam ser atendidas por eles e devolviam os PETs realizados. Então nesses dias a escola tanto entregava novas

tarefas quanto recebia arquivos feitos. Isso trouxe aos profissionais que precisavam ir para a escola, certo receio em manusear arquivos que viam da casa dos estudantes, que poderiam estar contaminados com o novo coronavírus.

Algumas escolas organizavam caixas para receber esses PETs dos estudantes, deixavam no sol ou sob o descanso de alguns dias, antes de voltar a manipular os papéis recebidos, os gestores também disponibilizavam máscaras, álcool em gel e luvas para os profissionais que precisassem ir à escola para essa separação e entrega de PETs.

Além dos grupos de WhatsApp criados para divulgar as atividades escolares, houve escolas que criaram páginas em redes sociais como Instagram, Facebook, canais no YouTube, outras criaram sala do Google Sala de Aula. Para tanto, no segundo semestre de 2020 a SME ofertou cursos aos profissionais da rede municipal que trabalham nas escolas para conhecer o pacote do Google para a educação, aprendendo como criar salas, fazer tarefas e acompanhar a realização delas nessa ferramenta. Sobre isso a Resolução SME n.º 001/2020:

Art. 5º Cabe ao Diretor Escolar, conforme os meios de comunicação disponíveis, e em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, estabelecer as formas de envio e recebimento das atividades, aos estudantes ou aos seus responsáveis, a serem realizadas no período de suspensão das aulas presenciais. § 1.º Deverão ser priorizados os meios de comunicação não presenciais, por telefone, e-mail, plataforma digital ou redes sociais, desde que compatíveis com as condições de acesso do estudante. I - Excepcionalmente, a entrega das atividades impressas aos estudantes, dar-se-á de forma presencial, conforme cronograma definido pela unidade escolar. § 2.º É de responsabilidade da unidade escolar, de acordo com suas especificidades e em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, garantir: a) a entrega, a realização e a devolução dos Planos de Estudos Tutorado pelo estudante ou seu responsável, após realizados; b) o registro do acompanhamento das atividades escolares realizadas pelo estudante, nos formulários constantes dos ANEXOS I, II, III e IV (UBERLÂNDIA, 2020, p.6).

Esses Anexos I, II e III deveriam ser preenchidos para computar e acompanhar as atividades entregues pelos estudantes, pois elas seriam a forma de medir a carga horária do ano letivo de 2020. O Anexo I era para computar a carga horária dos estudantes do Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos. No Anexo II registrava-se a carga horária dos estudantes do 6º ao 9º ano. Enquanto o Anexo III era para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Educação Infantil era o Anexo VIII. Além dos Anexos destinados aos estudantes, os professores precisavam preencher o Anexo V para registrar a sua jornada de trabalho, em substituição a assinatura do “ponto” que havia na escola quando do ensino presencial.

Com isso, os professores precisavam ir à escola pegar os PETs entregues para correção e preenchimento desses Anexos. Quando o estudante não apresentava as atividades,

era necessário que os professores tentassem esse contato com as famílias para conscientizá-las da importância da realização das tarefas remotas. O artigo 10º traz essa relação de atividades que competiam ao corpo docente:

Art. 10 Compete ao Professor, além das atribuições da legislação vigente: I - planejar e elaborar as atividades não presenciais a serem entregues ao analista pedagógico para análise e orientação, conforme o planejamento semestral validado pelos profissionais das unidades escolares; II - elaborar as atividades de acordo com os conteúdos apresentados no Programa Escola em Casa, disponível no link <http://portalescola.uberlandia.mg.gov.br/home>, e nas videoaulas gratuitas transmitidas pela rede de televisão aberta; III - manter contato com o Analista Pedagógico, com os estudantes e seus responsáveis, para esclarecimentos referentes às atividades não presenciais; IV - elaborar o Plano de Estudos Tutorado para efeito da comprovação do currículo e da composição da carga horária anual estabelecida; V - realizar a correção dos Planos de Estudos Tutorado entregues pelos estudantes ou seus responsáveis, após realizados; VI - registrar as atividades escolares realizadas durante o período do regime especial de atividades não presenciais, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação; VII - cumprir a carga horária semanal de trabalho preferencialmente de forma remota; VIII - responsabilizar-se pelo acompanhamento, orientações e registro das atividades não presenciais da totalidade de seus estudantes; IX - manter atualizados os registros documentais relativos: a) ao planejamento; b) às atividades escolares programadas e as realizadas pelos estudantes, observadas as orientações expedidas. X - Sistematizar as atividades não presenciais a partir de 1.º de junho de 2020 (UBERLÂNDIA, 2020, p.6).

Foram muitas as atribuições aos professores, isso trouxe uma exaustão a todos que trabalham na educação, que pareciam ter que trabalhar muito além do que a carga horária normal de trabalho, visto que pais e familiares de estudantes enviavam dúvidas e pediam assistência pelo WhatsApp em horários noturnos e fins de semana. Isso demandava dos professores saber administrar as devolutivas e respostas às famílias de forma que não comprometessem o horário de descanso.

Para aqueles casos em que não se conseguia contato com os estudantes, os professores se viam de mãos atadas, pois em certos casos, os telefones nos cadastros dos estudantes estavam desatualizados, os pais e familiares não compareciam na escola e assim demandavam visita domiciliar para entender a estrutura dos PETs. Muitos diretores e gestores faziam essas visitas com intuito de tentar levar as atividades em casa, quando a família não comparecia na escola para buscar.

Além das visitas que alguns diretores faziam, a própria PMU disponibilizou os motoristas de transporte escolar para fazerem essa entrega de PETs o com uma carta de conscientização sobre o Programa Escola em Casa, contendo instruções sobre a importância da realização dos PETs para computar na carga horária letiva de 2020.

Para os estudantes da Educação Especial (estudantes com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) os professores regentes de sala e de aulas especializadas (Educação Física, Arte, Ensino Religioso) deveriam em pareceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) adaptar as atividades dos PETs para atender as necessidades dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Outro fator que gerou um cansaço por todos os profissionais da educação era que a Resolução SME 001/2020 não previa ou não estabelecia um prazo de entrega dos PETs, assim durante todo o período das aulas suspensas as famílias dos estudantes poderiam entregar tarefas de diversos meses. Quando estavam no mês de setembro, por exemplo, se entregassem uma tarefa de maio, a escola deveria receber e atualizar os Anexos de registro de atividades. Desta forma, era um serviço que parecia não ter fim para o professor. Sobre a questão da saúde de professores e estudantes, a Nota Técnica “O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19” de maio de 2020 destaca que:

Estudos sobre os efeitos psicológicos de períodos de quarentena durante epidemias apontam que o estresse gerado pelo distanciamento social é bastante significativo e pode gerar impactos emocionais aos profissionais da Educação e aos estudantes. Tais impactos estão diretamente associados a fatores como a longa duração do isolamento, o medo de infecção, as incertezas quanto aos recursos financeiros, a falta de informação adequada e, até mesmo, o convívio prolongado em um ambiente doméstico tóxico, por vezes, de violência e abuso (NOTA TÉCNICA, 2020, p. 7).

Tal referência da Nota Técnica engendra 3 mensagens principais quanto aos efeitos da pandemia no cenário educacional, sendo elas: #1 as escolas irão se deparar com desafios que só poderão ser enfrentados com o apoio de outras áreas; #2 não será uma retomada de onde paramos – o retorno exigirá um plano de ações em diversas frentes e demandará intensa articulação e contextualização local; #3 as respostas ao momento atual podem dar impulso a mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais. Quanto a saúde de educadores e estudantes está no primeiro item que se sugere o apoio de áreas como a Saúde e Assistência Social para apoiar essa retomada para as aulas presenciais, visto que muitos apresentaram impactos a saúde mental e física em decorrência da Covid-19 ou do fato de ter passado pelo isolamento social.

Além do impacto emocional direto do período de quarentena, o momento atual deverá trazer, também, traumas de outras naturezas, como aqueles vindos das crises econômica e de saúde pública que já estão em curso. Essas situações tendem a intensificar os efeitos adversos na saúde mental dos envolvidos, gerando, entre

outros, a possibilidade de ampliação da incidência de Síndrome de Estresse Pós-Traumático (SEPT) (NOTA TÉCNICA, 2020, p.7).

A não entrega das atividades traz o agravamento para a saúde mental dos educadores, visto que o sistema educacional cobrava que os alunos tivessem participação nas atividades escolares na pandemia, isso não dependia do professor, mas das famílias e suas condições de auxiliar as crianças. Quanto as justificativas para a entrega em atraso dos PETs estas eram inúmeras, estudantes que durante a pandemia foram morar com parentes na zona rural para ficar afastados da doença, outros que estavam morando em outras cidades, pois os pais precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos e filhas, tendo que deixá-los com familiares em outras regiões, dentre outros. Alguns pais justificavam que não conseguiam ir à escola, pois estavam cuidando de algum familiar doente, acamado em decorrência da Covid-19.

Sobre a saúde dos estudantes também se observa a preocupação de pesquisadores, que constituíram a Nota Técnica, apontam que os efeitos podem ser diversos, tais como:

Como principais consequências desses efeitos a nível individual estão, por exemplo, o aumento da ansiedade e da agressividade, dificuldades de concentração e, em casos mais graves, maior incidência de insônia, depressão e, até mesmo, suicídio. As pesquisas destacam, também, que tais efeitos na saúde emocional podem trazer outras consequências para a convivência escolar no retorno às aulas, como a tendência de aumento de conflitos entre os pares e de comportamentos agressivos entre os estudantes (NOTA TÉCNICA, 2020, p.8).

Com isso, tanto educadores quanto estudantes precisam receber essa atenção quanto aos cuidados com a saúde mental para exercerem suas atividades, tanto na pandemia quanto do retorno as aulas presenciais.

Alguns dos fatores que podem agravar esses problemas na saúde de educadores e estudantes diz respeito ao distanciamento de ambos (visto que esse contato face a face de professor e aluno auxilia nas relações interpessoais, no entendimento do docente quanto as necessidades e dúvidas de seus alunos etc.), para o professor ter contato com os estudantes, de modo a se aproximar deles, foram pensados alguns encontros virtuais, usando uma plataforma digital (Google Meet, Zoom, Skype, etc.). As aulas virtuais aconteciam em seu horário de aula/presencial, o professor realizaria sua exposição de conteúdo e interação com sua turma de forma remota/on-line.

Arruda (2020) traz a perspectiva mundial sobre as estratégias adotadas por diferentes escolas, utilizando as TDIC:

Países europeus mais conhecidos, como França, Espanha, Portugal e Inglaterra adotaram estratégias de vínculo escolar por meio da mediação de tecnologias digitais de informação e comunicação. Na grande maioria, os relatos apresentam também dificuldades quanto à gestão e implementação da aprendizagem remota devido a fatores diversos, como dificuldades de estudantes e professores acompanharem as aulas, falta de acesso de parcela da população às tecnologias de informação e comunicação. Os relatos demonstram ainda que os governos destes países estabeleceram políticas públicas para maximizar o acesso técnico a equipamentos, de maneira a ampliar a equidade no processo de ensino e aprendizagem (ARRUDA, 2020, p. 260).

Em Uberlândia, quando a rede municipal aderiu videoaulas gravadas e transmitidas pela TV Universitária, havia o desafio de ter esse canal em todos os bairros da cidade, pois as escolas passaram a receber muitas reclamações das famílias dizendo que não conseguiam pegar esse canal, mesmo sendo um canal da rede aberta. A TV Universitária transmitia as aulas também “ao vivo” pelo site dela, mas muitas vezes ele ficava sobrecarregado, devido a grande quantidade de pessoas tentando acessar simultaneamente.

A Secretaria da Educação em Uberlândia ainda não disponibilizava o Planejamento Mensal com as temáticas das videoaulas para os professores poderem planejar as atividades dos PETs e atividades direcionadas da Educação Infantil. Então, os professores precisavam assistir as videoaulas para descobrir quais eram os temas que deveriam trabalhar. Após a exibição das videoaulas na TV Universitária, as aulas ficavam armazenadas no Canal da Prefeitura Municipal de Uberlândia no YouTube para serem vistas e assistidas quantas vezes o estudante ou os professores quisessem ver.

Os professores tinham em 2020 constantes reuniões com a equipe escolar gestora, para conseguir entender como seria essa dinâmica do ensino remoto, precisavam então acessar plataformas digitais como aquelas do Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, dentre outras. No início era difícil acessar, pois precisava entender como baixá-las e usá-las, microfones ou mesmo câmeras muitas vezes ficavam ligados e dava para escutar ou ver o ambiente residencial ativo, aos poucos, a equipe foi aprendendo a usar tais plataformas. “A maioria dos softwares, por exemplo, são oriundos do setor corporativo e professores e estudantes encontravam muitas dificuldades em desenvolver atividades pedagógicas em softwares de contexto empresarial” (ARRUDA, 2020, p. 264).

Em relação ao ano letivo de 2021, não foram grandes as alterações, porém a equipe pedagógica parecia mais ambientada com as tecnologias e elaboração dos PETs. No entanto, algumas modificações foram impostas em 2021 no ensino remoto, como a mudança na equipe dos professores que gravavam as videoaulas. A Prefeitura de Uberlândia (PMU) abriu um edital convocando os professores que gostariam de passar por processo seletivo para

compor a nova equipe. Poderiam participar os professores efetivos da rede e deveriam gravar uma aula demonstrativa para aprovação da comissão.

Outra mudança se refere na escolha da emissora que transmitia as videoaulas, não mais seria a TV Universitária, pelas dificuldades de acesso que haviam sido registradas no ano anterior, passando para a TV Integração da Rede Globo de Uberlândia, que teria uma maior abrangência.

Contudo, o acesso as videoaulas que antes ficavam disponíveis no canal do YouTube da PMU, em 2021 elas foram armazenadas na Plataforma da Escola em Casa, passando a exigir login de acesso, o que prejudicou a visualização das videoaulas, pois muitas famílias diziam não lembrar de senhas e usuários. Outro fator que diminui a visualização das videoaulas foram a disponibilização em 2021 dos Planejamentos Mensais com as temáticas das aulas com antecedência, levando muitos professores a não assistir as videoaulas, pois somente com os planejamentos era possível entender as aulas e elaborar as tarefas.

Em 30 de março de 2021 a PMU em seu Diário Oficial local, cuja edição foi a de n.º 6086, estabeleceu os critérios da mudança de ensino remoto para ensino híbrido, revogando aquela versão de 2020, sendo definido no Artigo 2º da Resolução SME n.º 001/2021:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, considera-se: I - Ensino Híbrido: modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorrem em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes e dos servidores às atividades presenciais (UBERLÂNDIA, 2021, p.11).

Nesse novo modelo, as escolas teriam revezamento de turmas para que frequentassem a escola presencialmente, na semana que a outra turma ficaria em casa deveria realizar as atividades remotas por meio dos PETs e PIBEIs:

IV - PET: Plano de Estudos Tutorado; a) o Plano de Estudos Tutorado consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar, o registro e o cômputo da carga horária das atividades desenvolvidas pelo estudante, em cada componente curricular. V - PIBEI: Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação Infantil; a) o Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação Infantil consiste em um instrumento de aprendizagem, que deverá conter propostas de atividades orientadas para que os pais possam desenvolvê-las junto aos estudantes (UBERLÂNDIA, 2021, p.11).

Embora as instruções para o ensino híbrido se deram em março de 2021, foi possível esse retorno na prática apenas em 14 de junho de 2021, pois anteriormente o número de

casos da Covid-19 não deram segurança para esse retorno presencial. Com isso, de fevereiro a maio as atividades continuaram remotamente, com aulas via Google Meet no Ensino Fundamental e realização de PETs e com atividades orientadas na Educação Infantil por meio de PIBEs. Com o ensino híbrido, cada sala/turma foi dividida em duas, ou seja, pela metade. Assim, numa semana uma turma estava na escola cumprindo as horas escolares presencialmente enquanto a outra turma estava estudando em casa por meio de PETs e PIBEs. Sobre as possibilidades de atividades não presenciais, a Resolução SME n.º 001/2021 destaca que:

§ 2.º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer: a) por meio digital: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros já existentes ou que venham a existir; b) por sistema televisivo e de radiodifusão: programas educativos e culturais, transmitidos por rede de televisão do sinal aberto e/ou por transmissão por rádio; c) pela distribuição de material didático impresso, quando necessário, aos estudantes e seus pais ou responsáveis, sob orientações pedagógicas; d) pela orientação de leitura, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos pertinentes. § 3.º A realização das atividades não presenciais tem como objetivos: a) evitar o retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes; b) manter os estudantes com rotina de atividades escolares, mesmo que fora do espaço físico da escola; c) evitar a evasão e o abandono escolar; d) manter a permanência do vínculo dos estudantes com a escola (UBERLÂNDIA, 2021, p.12).

Como se lê acima, nessa nova versão da Resolução traz outras plataformas virtuais que poderiam ser utilizadas para alcance dos estudantes, algo que já era praticado pelos professores no ano de 2020, mas que não era uma sugestão da SME na versão anterior do ensino remoto. Sobre os PETs ainda traz no Artigo 7º que ele deveria ser disponibilizado para os estudantes prioritariamente pelo Google Classroom (Google Sala de aula), pois os profissionais da educação haviam sido treinados sobre essa ferramenta no ano anterior. Sobre essa parceria os autores Pretto, Bonilla e Sena (2020) refletem:

Nesse íterim, rapidamente, as grandes empresas e plataformas digitais (Microsoft, Google, Facebook, entre outras), que ao longo dos tempos recentes vêm buscando, de forma insistente, estarem presentes nos sistemas de educação, tanto privado como público (tendo uma pequena e heroica resistência nesse último caso), anunciam planos mirabolantes, colocando à disposição, "gratuitamente", todos os seus recursos para que a educação continue, apesar da pandemia (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p.11).

A PMU inclusive investiu para que todos os profissionais da educação e estudantes recebessem um e-mail institucional do pacote Google, para incentivar o uso dessas ferramentas.

§ 1.º O PET enviado pelas escolas, deve contemplar atividades referentes às videoaulas do Programa Escola em Casa e atividades específicas, conforme o planejamento do professor, seguindo o template e a formatação utilizado no ano de 2020. § 2.º O PET será disponibilizado aos estudantes, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), prioritariamente por meio do Google Classroom, semanalmente, devendo os responsáveis acompanharem a realização das atividades pelos estudantes, e devolvê-lo de acordo com as orientações recebidas. § 3.º. O PET será disponibilizado, por outros meios virtuais a serem definidos pela equipe da escola, também semanalmente, aos estudantes que não conseguirem o acesso ao Google Classroom. § 4º As escolas deverão garantir aos estudantes que não possuem acesso à Internet, a entrega quinzenal do PET impresso, podendo haver alteração nesta periodicidade (UBERLÂNDIA, 2021, p.12).

Sobre as funções e atribuições dos professores que atuam na educação no Ensino Fundamental, observa-se que os Anexos, criados para registro de carga horária dos estudantes, foram substituídos pelo Diário Eletrônico.

VI - ao Professor do Ensino Fundamental: a) guiar-se pelas orientações expedidas em documentos próprios da Secretaria Municipal de Educação para a oferta das Atividades Não Presenciais e do Ensino Híbrido; b) atentar-se para o cumprimento das ações específicas referentes aos estudantes em atividades remotas e presenciais; c) participar do processo de adequação do PPP e do Regimento Escolar; d) planejar e elaborar as atividades a serem entregues ao Analista Pedagógico para análise e orientação, de acordo com as propostas pedagógicas; e) manter contato com o Analista Pedagógico, estudantes, responsáveis, para o esclarecimento de dúvidas referentes às atividades não presenciais; f) elaborar o PET, contemplando atividades pedagógicas referentes às videoaulas do Programa Escola em Casa, bem como atividades específicas que julgar necessárias, de acordo com a realidade de seus estudantes e turmas, seguindo o template e a formatação utilizado no ano de 2020; g) registrar no diário de classe (webacadêmico) a carga horária e atividades escolares, para fins de comprovação do cumprimento do currículo, das atividades realizadas pelo estudante; h) registrar em formulário virtual a jornada diária de trabalho cumprida em regime de teletrabalho; i) criar a (s) turma (s) no Google Classroom, utilizando o seu e-mail institucional; j) disponibilizar os e-mails institucionais aos estudantes/famílias e orientá-los quanto ao uso; k) definir o uso de outras ferramentas virtuais a serem utilizadas pelos estudantes que não conseguirem o acesso ao Google Classroom; l) apresentar cronograma de aulas virtuais, por meio do Google Meet ou outros aplicativos para os estudantes e as turmas; m) organizar e disponibilizar o PET impresso, no caso dos estudantes que não possuem acesso à Internet; n) realizar a correção dos PET devolvidos pelos estudantes; o) manter-se à disposição, durante seu horário de trabalho regular, para atendimento de atividades inerentes ao desempenho de sua função; p) cumprir de forma remota a carga horária semanal, prestando orientações para o atendimento e esclarecimentos de dúvidas aos estudantes; q) acompanhar, orientar e registrar as atividades não presenciais da totalidade de seus estudantes; r) elaborar as atividades não presenciais, seguindo o Planejamento Anual e o Plano mensal do Programa Escola em Casa, por meio das videoaulas em TV Aberta, plataforma digital e atividades complementares; s) manter busca ativa, em parceria com Analista Pedagógico, daqueles estudantes que deixarem de participar das atividades escolares (UBERLÂNDIA, 2021, p.14).

Quando as aulas voltaram em junho de 2021 com revezamento de turmas, foi possível nas salas de aulas organizar as mesas e cadeiras, com um distanciamento entre estudantes. Além disso, na entrada dos estudantes eram feitas aferições de temperatura e higienização das mãos com álcool em gel. O uso de máscara era obrigatório por todos os estudantes e profissionais da educação. Em caso de sintomas gripais, tanto estudantes quanto os profissionais que trabalham na escola, deveriam ser afastados. Quando testados positivamente para Covid-19, deveriam reportar para a Secretaria da Saúde que ao contabilizar os números de infectados na sala ou na escola poderia sugerir a suspensão das aulas presenciais e continuação das atividades de forma remota até a desinfecção do ambiente e os contaminados estivessem sarados. Além dessas medidas, a Nota Técnica sugeria:

- maior espaçamento entre carteiras nas salas de aula;
- realização de aulas em ginásios, quadras ou mesmo ao ar livre;
- escalonamento dos horários de entrada, saída, recreio e almoço dos estudantes para evitar aglomerações;
- rodízios entre estudantes e educadores, para que nem todos estejam presentes na escola ao mesmo tempo;
- sinalização de rotas dentro das escolas para que os estudantes mantenham distância entre si;
- diminuição do número de estudantes por sala³²;
- utilização de múltiplas entradas da escola e divisão dos estudantes de acordo com a proximidade das salas;
- e • marcação de lugares nos refeitórios, para minimizar a movimentação durante o almoço (NOTA TÉCNICA, 2020, p. 13).

No ano letivo de 2020, nenhum recurso adicional foi dado aos profissionais da educação para que conseguissem adquirir equipamentos eletrônicos e/ou aumentar a capacidade de sua internet residencial para prestar o atendimento remoto aos estudantes. No ano de 2021 a PMU emprestou aos estudantes um tablet para que conseguissem realizar as aulas pelo Google Classroom e assistir as videoaulas. Esses tablets eram destinados aos estudantes que estavam inscritos e ativos no programa do Bolsa Família. Em 18 de agosto de 2021 o prefeito da cidade Odelmo Leão Carneiro fez a entrega simbólica do tablet para estudantes da rede municipal de Uberlândia juntamente com a secretária de educação da cidade Tânia Toledo.

A Educação sempre foi e será uma prioridade para o nosso governo. A pandemia nos levou a um cenário em que tivemos e temos de inovar, investindo pesado em tecnologia. Portanto, estamos entregando esses *tablets* com internet para que todos tenham acesso aos conteúdos, no atual modelo híbrido de aulas, e para que possamos perseguir a meta de fazer dois anos em um, atenuando eventuais prejuízos causados pelo contexto às nossas crianças. Mas ressaltar: nenhuma tecnologia substitui o talento e a competência dos professores, pontuou o prefeito Odelmo Leão (PORTAL PMU, 2021).

O tablet entregue faz parte do que a PMU chamou de kit tecnológico, pois com ele estavam o carregador, o cabo USB, capa para proteger o equipamento, e um cartão de 5 gigas para o tablet conseguir ter acesso ao serviço da internet. Para receber o kit tecnológico, a família do estudante precisava assinar o termo de responsabilidade. O kit deveria ser devolvido ao término do ano letivo de 2021 ou nos casos em que o estudante fosse transferido de escola saindo da rede municipal.

Em novembro de 2021 a PMU liberou o retorno total dos estudantes para a escola, derrubando o ensino híbrido, não havendo possibilidade de continuar os PETs e PIBEs para cumprimento de carga horária escolar, devendo esta ser realizada presencialmente com atividades direcionadas pelos professores. Isso se deu pela diminuição dos casos de Covid-19 e pelo avanço da vacinação na cidade, com muitos professores e profissionais da educação imunizados em segunda dose das vacinas contra o novo coronavírus. Nesse retorno o distanciamento social passou a não ser obrigatório, visto que as salas de aulas não comportavam a distância ente mesas e cadeiras dos estudantes. Manteve-se apenas o uso de máscara, álcool em gel e aferição de temperatura no ambiente.

Para o retorno as aulas presenciais a Nota Técnica (2020) sugeria alguns passos para que fosse feita a acolhida de educadores e estudantes, tais como:

- formação de grupos de discussão entre os professores sobre os desafios encontrados e formas de resolvê-los;
- elaboração de protocolos que guiem as intervenções de acolhimento emocional dos estudantes, a serem feitas com o apoio de outras áreas;
- realização de oficinas e formações frequentes com psicólogos; e
- suporte contínuo de mentores, de coordenadores pedagógicos e da direção escolar (NOTA TÉCNICA, 2020, p. 9).

Contudo, em 2022 o ano escolar iniciou-se normalmente, presencialmente, sem cogitação a atividades remotas ou híbridas e não houve nenhuma iniciativa seja da PMU e de sua secretaria de educação para acolhimento e atenção à saúde de educadores e estudantes.

4.2. O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS DIMENSÕES DE ACESSO A TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TDIC

Conforme visto anteriormente, com os dados da SIS e quanto à organização da cidade de Uberlândia para oferta do conteúdo pedagógico, durante a suspensão das aulas presenciais, sobre a implementação do ensino remoto e posteriormente do ensino híbrido, foi possível perceber que o uso das TDIC foi essencial durante esse período pandêmico.

Contudo, a pergunta motivadora dessa dissertação: quais foram as estratégias político-pedagógicas utilizadas em caráter oficial pelas redes de ensino presencial durante a pandemia da Covid-19? Quais foram as implicações sociais destas políticas no que diz respeito à garantia do direito à educação, bem como o acesso e permanência de crianças no ensino regular por meio da utilização de tecnologias de ensino remoto? Para tanto Arruda (2020) reflete que:

Uma questão emergente, apresentada, inclusive, nas discussões realizadas em organismos internacionais como Unesco e Nações Unidas, diz respeito ao problema que o retorno de aulas por meio de TDIC gera quando se considera a falta de acesso de parcela considerável da população. O indicativo destes organismos é o da necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais. Conforme afirmado anteriormente, alguns países tem enfrentado tais desafios, mas é de se salientar que maioria deles são considerados ricos no contexto econômico mundial (ARRUDA, 2020, p.268).

Em Uberlândia, conforme mencionado, foram entregues kits tecnológicos aos estudantes que recebem o Bolsa Família em agosto de 2021, quem não recebia esse benefício ficou de fora dos critérios para receber o tablet. Essa foi uma iniciativa para os estudantes acessarem as aulas que os professores estavam ministrando via Google Classroom, bem como as videoaulas da equipe do Programa Escola Em Casa. Arruda (2020) traz a reflexão que para o período pandêmico era necessário ofertar a internet de banda larga, o Estado deveria fomentar políticas de investimento com a rede privada de telefonia para garantir essa expansão a todos os estudantes (ARRUDA, 2020, p. 270).

É importante lembrar que a situação emergencial é também momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e conhecimentos disponibilizados pela internet. No quadro atual de desenvolvimento tecnológico, conforme mostramos, estamos dentro de possibilidades de reconfigurar as políticas de acesso tecnológico não mais ao acesso institucional (por meio da escola), mas a um acesso individual, em que todos as pessoas vinculadas à escola têm direito a esse bem. Nessa medida, nos envolvemos com uma política que visa a diminuição das desigualdades existentes entre estudantes das escolas públicas e privadas (ARRUDA, 2020, p.272).

Ainda se tratando sobre o acesso à internet, Colemarx (2020) traz que esta deveria ser um direito fundamental dos cidadãos, assim como os serviços básicos de água, esgoto, energia e transporte, “Considerando as crianças e jovens, esse direito é ainda mais urgente e deve ser assegurado pelo Estado, por se tratar de um serviço de crucial relevância” (COLEMARX, 2020, p. 8).

Mas não basta apoiar os estudantes com recursos eletrônicos, pois o período de suspensão das aulas trouxe a preocupação em relação à evasão e abandono escolar, visto que o distanciamento social, essa relação professor e estudante acabou por sofrer com o isolamento, trouxe prejuízos, por exemplo, na motivação de estudantes para continuar seus estudos, tal como afirma a Nota Técnica (2020):

As motivações para a evasão têm causas diversas, exigindo, portanto, diferentes respostas do poder público. Entre as mais importantes, pode-se citar a perda de motivação das crianças e dos jovens com seu aprendizado, causada pelo afastamento do ambiente escolar e pelo menor engajamento que atividades de ensino remoto possibilitam. Há, também, as consequências de outros prejuízos sociais causados pelas crises. Por exemplo, em experiências de distanciamento social, já se observou um aumento no número de crianças e jovens trabalhando, um aumento da violência doméstica e da gravidez na adolescência, fatores intimamente ligados com a evasão e o abandono escolar. Além disso, os indicadores de evasão também sofrem influência direta de crises econômicas acompanhadas de elevação da taxa de desemprego (como a que se aproxima), fato que, inclusive, já foi evidenciado em estudos com dados brasileiros (NOTA TÉCNICA, 2020, p. 11).

Como se vê, o simples fato de não estar presencialmente na escola trouxe agravamento de situações adversas pela convivência dos estudantes no seio familiar. Em alguns casos, o isolamento social trouxe um aumento dos casos de abuso sexual de menores por pessoas do convívio familiar, gravidez na adolescência, exposição a drogas e a violência doméstica (NOTA TÉCNICA, 2020).

Sobre estar em casa durante a suspensão das aulas, os autores Pretto, Bonilla e Sena (2020) fazem reflexões importantes sobre a concepção de casa para as diferentes classes sociais e trazem impactos para os estudantes, visto que dependendo do lugar onde moram, não possuem um local da casa adequado para realização das atividades não presenciais como os PETs, por exemplo.

Sem escolas, estudantes de todas as idades e de todas as camadas sociais permanecem, teoricamente, em casa. Dizemos teoricamente porque não podemos minimizar o debate a respeito das condições de habitação e de vida da população brasileira. Em um país com uma enorme desigualdade social, como o Brasil, é necessário especificar que essa casa, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos, que permite arranjos para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas; já para as classes populares, a casa é muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional. No entanto, com esse enorme contingente juvenil sem aula nas escolas, começam a surgir, aqui e em diversos países, soluções para a educação continue, em casa, sob a responsabilidade dos grupos familiares. Portanto, as hashtags #fiqueemcasa e #aescolacontinua tem significados absolutamente diferentes para uma ou outra realidade, uma ou outra classe social (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p. 4).

Pretto, Bonilla e Sena (2020) elencam em suas discussões que muito mais que os problemas relativos à instrução escolar, estão aqueles ligados a infraestrutura econômica em que muitas famílias brasileiras vivem. Mesmo com o auxílio emergencial que o Governo federal instituiu para auxílio as famílias, nem todas receberam e o valor do mesmo não supre todas as demandas nesse longo período de pandemia. Diversas famílias da escola pública vivem de empregos que, durante a pandemia, ficaram ameaçados, vivem do trabalho informal. Sobre as condições de moradia e de serviços básicos de saúde e vida, Colemarx (2020) também traz importantes reflexões que coadunam com Pretto, Bonilla e Sena (2020):

O uso dos artefatos tecnológicos, por suposto, não pode ser pensado de modo desvinculado das condições de habitação dos estudantes da educação básica e superior. Uma ou mais famílias que dividem o mesmo teto, com quatro ou mais pessoas em isolamento, em um espaço inferior a 50 m², não pode assegurar a concentração mínima para o estudo de seus filhos. E muitos vivem em espaço ainda menor. Moradia é mais do que um teto, mas um espaço em que se possa viver em paz, dignidade e segurança, inclusive sanitária, em suma, condições de habitabilidade e de localização urbanizada. Água potável, energia, iluminação, arejamento são dimensões essenciais da moradia. E isso não é uma realidade para muitos milhões de pessoas, afetando a vida de milhões de crianças e jovens. Os estudos da arquitetura das escolas demonstram que determinadas condições básicas devem ser asseguradas para que seja possível uma interação positiva com os meios tecnológicos e as interações sociais deles advindos (COLEMARX, 2020, p. 16).

Quando as crianças estavam na escola havia a possibilidade de ofertá-las a merenda escolar, fator que auxiliava as famílias de baixa renda que recebiam o Bolsa Família. Na cidade de Uberlândia a PMU ofertou cestas básicas as famílias de baixa renda em substituição a merenda escolar, mas esse auxílio não era mensal, isso pode ser comprovado via site da prefeitura em notícias postada no link <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/09/24/prefeitura-segue-com-entrega-de-alimentos-nas-casas-dos-estudantes/>.

Em 2021 essa entrega de alimentos passou a ser intitulada como Kit Alimentação sendo aberta para todos os estudantes, bastava a família se cadastrar no site da prefeitura que estava apto a buscar o kit na escola. Tal medida fazia parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Ministério da Educação (MEC).

Como se vê, muito além de acesso a equipamentos eletrônicos e internet, as famílias das escolas públicas carecem de assistências maiores de ordem financeira para dar conta das

necessidades básicas diárias para a sobrevivência, além de vivenciar o medo que o vírus engendrou no cenário mundial e que assola a todos.

Quando muitas escolas, durante a suspensão das aulas, recorreram às tecnologias para o ensino, sem pensar nas condições de vida dos estudantes que desprovidos de computadores e internet, acabaram por infringir o direito à educação conforme Pretto, Bonilla e Sena (2020), Colemarx (2020), prejudicando que muitos estudantes tivessem acesso aos conteúdos escolares nesse período, trazendo sérios impactos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem destes estudantes que ficaram às margens da educação no período pandêmico.

Conforme o Comitê Gestor da Internet no Brasil, é falso afirmar que o acesso à internet foi universalizado. No caso brasileiro, segundo dados do Observatório Social da Covid-19, recém-criado pelo Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich- UFMG), “20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de estudantes ao material de ensino à distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. Vivem nesses domicílios cerca de 42 milhões de pessoas, entre as quais, 7 milhões são de estudantes, 95% matriculados em escolas públicas e 71% cursando o ensino fundamental”. Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas (COLEMARX, 2020, p. 16).

Desta forma, quando se volta a pergunta propulsora desta pesquisa, quanto ao direito à educação em tempos pandêmicos, salienta-se que pelas argumentações até aqui elencadas, tais como as condições básicas de infraestrutura familiar (condições de moradia, financeiras, alimentação), bem como o acesso à internet (banda larga) que ainda não foi popularizado, o acesso a equipamentos eletrônicos melhores do que os celulares, tais como computadores, notebooks, tablets que permitem a melhor visualização de arquivos de videoaulas e tarefas em arquivos como PDF. Em 2021 as aulas foram retornando gradativamente e a PMU forneceu tablets com internet para alguns estudantes.

Colemarx (2020) traz ainda argumentos que impactam os profissionais da educação, muitos ainda recebem abaixo do piso salarial, outros tantos contratos de trabalho deixaram de ser efetivados durante a pandemia, várias escolas, por exemplo, na rede municipal de Uberlândia trabalharam o ano de 2020 com quadro de profissionais desfalcados, e tiveram que prestar atendimentos aos estudantes, a comunidade em geral, muitos profissionais assumindo mais de uma sala para conseguir “tapar os buracos” que haviam na escola pela falta de profissionais. O ano de 2020 foi um dos mais baixos em investimento em educação,

os governos municipais, estaduais e federal economizaram com a suspensão das aulas, conforme aponta a Araújo (2021, n.p.).

Além da economia evitando a contratação de todos do quadro de profissionais da escola, o que comprometeu também o direito de todos à educação, foram as decisões de gestores educacionais (secretárias de educação) para as tomadas de ações nas escolas, sem discutir os caminhos e estratégias de ensino com os que estão no “chão da escola”, ou seja, sem democratizar as discussões com o corpo docente das escolas e diretores, fomentaram decisões em seus gabinetes e “enfiaram goela adentro” das escolas, informações desconstruídas, docentes com muitas dúvidas, mal conseguiam atender as demandas que chegavam sem grandes prazos, como o preenchimento de vários anexos, elaboração de atividades dentre outras.

De forma açodada, os chamados gestores, veiculando informações desconstruídas, estabelecem prazos (em cima da hora!) para que os professores enviem atividades para alimentar o que chamam ora de atividade, ora EaD. O não atendimento ao solicitado deve ser devidamente “justificado” aos diretores das unidades escolares. Ressalte-se que tais recomendações “de cima para baixo”, peremptórias, e sem debate junto à comunidade escolar, provocam sérios desconfortos dos trabalhadores e estudantes com os ditos gestores. Cumpre destacar o período de enormes atribuições (sobrecarga de trabalho, condições de saúde, emprego, habitação) que aflige às mães, aos pais, estudantes, professores e demais profissionais da educação (COLEMARX, 2020, p. 21).

A falta de acesso: às tecnologias, à internet, o desgaste emocional de educadores e estudantes, a falta de infraestruturas básicas como as questões ligadas a moradia, o desemprego e as condições precárias de trabalho durante a pandemia, foram agravantes para comprometer o direito à educação nos anos de 2020 e 2021 que caracterizaram o período de suspensão das aulas presenciais. Tanto os modelos de ensino remoto de 2020 quanto o ensino híbrido de 2021 não supriram as necessidades básicas de docentes e estudantes, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem (alunos e alunas que ficaram sem acesso ao ensino na pandemia), trazendo impactos para a saúde mental e física de ambos.

Uberlândia ao recorrer às TDIC para ofertar o ensino no período pandêmico, trouxe agravamentos para disponibilizar o ensino aos alunos que em casa não tinham esse recurso tecnológico para participar das aulas: aulas pela televisão em 2020 pelo Canal Aberto da TV Universitária e no ano de 2021 com a filial da Rede Global regional cujo canal se intitula TV Integração, além de videoaulas com uso de ferramentas eletrônicas. Uberlândia também contou na rede pública municipal com a distribuição de atividades impressas em forma dos PETs como discorrido na seção anterior. Grupos de WhatsApp para informação e interação

com alunos e famílias. Uso de ferramentas do Google como Google Sala de aula, Google Meet, Google Forms dentre outros aplicativos com a mediação de TDIC.

4.3. DADOS REGIONAIS DE UBERLÂNDIA - REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Nesse subitem há dados específicos da cidade de Uberlândia, quanto ao ensino, as instituições educacionais e da pandemia. Reforçando que este é o foco e principal e objeto de estudo dessa dissertação. Aqui dados importantes quanto a caracterização da cidade de Uberlândia e informações da composição da rede municipal de ensino serão elencados de modo a elucidar como se deu o direito à educação na pandemia.

A cidade de Uberlândia fica situada no Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais. De acordo com o IBGE estima-se que em 2021 a cidade uberlandense tinha cerca de 706.597 mil habitantes. Nessa mesma fonte de informação obtêm-se outros dados importantes que caracterizam a educação:

Tabela 4: Educação em Uberlândia

Indicador	Valores
Taxa de escolarização da população entre 6 a 14 anos de idade (2010)	98%
Ideb – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	6,3
Ideb – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	4,8
Matrículas no ensino fundamental [2021]	82.697 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	21.882 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	4.303 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	1.470 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	181 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	54 escolas

Fonte: IBGE, 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso 31 de agosto de 2022

Ainda com intuito de caracterizar os dados educacionais da cidade de Uberlândia o IBGE lista o Censo Escolar com base nas pesquisas do Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de vários anos, aqui listam-se os anos de 2020 e 2021 anos impactados pela pandemia.

Tabela 5: Ensino Básico de Uberlândia – Matrículas (2020)

Ensino Infantil	31.181 Matrículas
Ensino Fundamental	83.967 Matrículas
Ensino Médio	23.813 Matrículas

Fonte: IBGE, 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/78117?ano=2020> Acesso 31 de agosto de 2022

O IBGE disponibiliza dados específicos como na Educação Infantil, das 31.181 matrículas em 2020, foram registradas 14.691 na creche (crianças de 0 a 3 anos), sendo que desse quantitativo 8.446 matrículas são na rede pública de Uberlândia e 6.245 na rede privada. As demais matrículas da Educação Infantil somam 16.490 estão na pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), sendo 10.870 matrículas na rede municipal de ensino, 120 matrículas na rede federal, 5.500 na rede privada. Tanto na creche quanto na pré-escola nota-se a larga participação de outros setores que não sejam a Prefeitura Municipal de Uberlândia, forte demanda nessa faixa etária acaba atraindo setores privados (confessionais, conveniados, filantrópicos) para dar conta da quantidade de crianças que precisam estar na escola nessa idade.

O Ensino Fundamental que totalizam 83.967 matrículas no ano de 2020, foram registrados no Censo Escolar 8.949 matrículas no 1.º ano, sendo 5.060 na rede municipal, 1.804 na rede estadual, 59 na rede federal (ESEBA), 2.026 na rede privada. No 2.º ano foram matriculados 9.055 estudantes, sendo 4.741 na rede municipal, 2.193 matrículas na rede estadual, 61 na rede federal, 2.060 na rede privada. O 3.º ano do Ensino Fundamental em 2020 registrou 10.911 matrículas, sendo 6.011 na rede municipal, 2.641 na rede estadual, 62 na rede federal, 2.197 na rede privada. No 4.º ano do Ensino Fundamental em 2020 estavam matriculados 9.474, sendo 4.959 na rede municipal, 2.436 na rede estadual, 75 na rede federal, 2.004 na rede privada. No 5.º ano estavam matriculados 9.539 estudantes, sendo 4.826 na esfera municipal, 2.727 na estadual, 80 na federal e 1.906 na esfera privada. Os dados dos anos 6.º ao 9.º e Ensino Médio não serão desmembrados aqui, pois não são o foco desta pesquisa.

A Tabela 6 mostra a quantidade de escolas registradas no Censo Escolar de 2020 que atenderam a demanda da tabela anterior:

Tabela 6: Quantidade de Escolas em 2020

Ensino infantil	205
Ensino Fundamental	181

Fonte: IBGE, 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/78117?ano=2020> Acesso 31 de agosto de 2022

Na Educação Infantil, das 205 escolas, 167 são de atendimento da Creche, com 63 na esfera municipal e 104 da rede privada. Foram registradas 173 escolas da pré-escola, sendo 74 da rede municipal, 1 da rede federal, 98 da rede privada. Percebe-se que há muito mais escolas na rede privada do que na rede pública. Essa faixa etária da Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, deveria então haver mais investimentos por parte do poder público para atender a demanda da sociedade com essa idade escolar.

No Ensino Fundamental, das 182 escolas cadastradas em 2020, 161 atendem os anos iniciais e 121 dos anos finais. Das 161 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 53 estão na rede municipal, 47 na rede estadual, 1 na rede federal, 60 na rede privada. Aqui, como se tem a participação do Estado e do Município junto, a rede pública tem maior quantitativo de escolas do que a rede privada. Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio não serão descritos aqui por não serem foco dessa pesquisa. No ano de 2021 houve alteração dos dados apresentados nas tabelas 5 e 6, diminuindo o número de matrículas em todos os níveis da Educação Básica:

Tabela 7: Ensino Básico de Uberlândia – Matrículas (2021)

Ensino Infantil	28.850
Ensino Fundamental	82.697
Ensino Médio	21.882

Fonte: IBGE, 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/78117?ano=2020> Acesso 31 de agosto de 2022

Na Educação Infantil, dos 28.850 estudantes matriculados, 13.764 foram atendidos na creche, sendo 8.593 na rede municipal, 5.171 na rede privada. As outras 15.086 matrículas estavam na pré-escola, sendo 10.650 na rede municipal, 119 na rede federal, 4.317 na rede privada.

Quanto aos 82.697 estudantes matriculados, 5.240 estavam matriculados na rede municipal no 1º ano do Ensino Fundamental em 2021; 1.449 na rede estadual, 60 na rede federal, 1.748 na rede privada. No 2º ano do Ensino Fundamental, 5.237 estavam na rede municipal, 1.668 na rede estadual, 61 na rede federal, 1.813 na rede privada. Enquanto no 3º ano do Ensino Fundamental em 2021, 4.898 estavam na rede municipal, 2.097 na rede estadual, 60 na rede federal, 1.927 na rede privada. No 4º ano do Ensino Fundamental, 6.042

estavam na rede municipal, 2.476 na rede estadual, 60 na rede federal, na rede privada 2.092. No 5º ano do Ensino Fundamental, 4.981 estavam na rede municipal, 2.331 na estadual, 75 na federal, 1.930 na rede privada.

Na Tabela 8 contabiliza-se o número de escolas cadastradas em 2021 para atender as demandas de matrículas da Tabela 7. Nota-se que houve uma diminuição de 7 instituições (privadas) cadastradas em relação ao ano de 2020 na Educação Infantil, não há como afirmar, mas pode-se inferir que durante a pandemia, muitas crianças ficaram sob os cuidados de familiares, não demandando ir à escola (creche e pré-escola), ainda com a suspensão das aulas presenciais, muitos pais que pagavam mensalidades em escolas privadas deixaram seus contratos junto a tais instituições, gerando uma evasão que muitas vezes provocou o fechamento de escolas particulares. As demais etapas do Ensino Fundamental não tiveram mudança.

Tabela 8: Quantidade de Escolas em 2021

Ensino infantil	198
Ensino Fundamental	181
Ensino Médio	54

Fonte: IBGE, 2021. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/78117?ano=2020> Acesso 31 de agosto de 2022

Na Educação Infantil, em 2021, das 198 escolas cadastradas, 150 atendem a creche, 166 a pré-escola. Das 150 da creche foram 64 na rede municipal, 86 na rede privada. Das 166 da pré-escola, 77 foram registradas na rede municipal, 1 da rede federal, 88 da rede privada. No Ensino Fundamental, das 181 escolas registradas, 159 atendem os alunos dos anos iniciais, sendo 53 municipais, 45 estaduais, 1 federal, 60 da rede privada.

Ao procurar a Assessoria e Coordenação da rede municipal de ensino de Uberlândia para obtenção dos dados relativos à realização das atividades PETs nos anos de 2020 e 2021, essa informou que não teria um compilado dos dados numéricos que expressassem a quantidade de alunos da rede que entregaram as atividades total, parcialmente e aqueles que não fizeram as atividades propostas. As escolas individualmente não tinham esses dados organizados previamente, carecendo consultar anexos produzidos na pandemia para computar a carga horária dos alunos. Lembrando o que foi exposto no subitem anterior, que em Uberlândia a elaboração de PETs era responsabilidade dos professores das turmas de cada escola, neles deveriam conter atividades de todos os componentes curriculares, por meio dessa realização seria possível contemplar a carga horária escolar dos alunos no período de suspensão das aulas.

As escolas municipais, disponibilizavam uma cópia impressa dos PETs semanalmente, ficando sob a responsabilidade das famílias buscarem este material e executar o apoio em casa para que seus filhos fizessem as tarefas propostas. Depois, esse material era devolvido na escola, onde professores buscavam para fazer as correções e controle de entrega das atividades por meio do preenchimento dos anexos.

Ressalta-se o que foi comentado no subitem anterior em que as escolas da rede tiveram que preencher o Anexo I que contabilizaram a carga horária dos PETs. Veja o modelo compartilhado abaixo na imagem retirada do Diário Oficial da cidade de Uberlândia na edição de número 5877 de 27 de maio de 2020.

Nesse Anexo era possível preencher mensalmente a quantidade de atividades entregues pelos alunos, caso as escolas tivessem um controle geral por turmas e anos escolares seria possível visualizar quanto ao acesso aos materiais e realização das tarefas para contabilização da carga horária dos alunos. Sabe-se ainda que os alunos que não fizeram as atividades ou fizeram parcialmente e não atingiram carga horária mínima deveriam passar por PET de reclassificação.

Figura 1: Anexo 1 – carga horária do aluno

ANEXO I

REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET) E CUMPRIMENTO DE CARGA HORÁRIA – EF 1º AO 5º ANO				
Ano letivo: 2020		Diretor(a)		
Escola Municipal		Nome do(a) Aluno(a)		
Matrícula:		Ano de Escolaridade:		Turno
Registra-se, a partir das informações deste formulário, que o(a) aluno(a) da turma acima referida cumpriu, no regime especial de Atividades Não Presenciais, realizado durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais, conforme Deliberação do Comitê extraordinário Covid-19 N° 04 – SES - MG, de 17/03/2020, as atividades escolares programadas e a respectiva carga horária, em conformidade com a plano curricular correspondente ao seu ano de escolaridade, com apoio do PLANO DE ESTUDOS TUTORADO (PET): BNCC/DCM.				
Componente Curricular	Carga horária semanal prevista	Carga horária semanal cumprida	Período de realização da atividade escolar	OBSERVAÇÕES
Língua Portuguesa				
Arte				
Educação Física				
Matemática				
Ciências				
História				
Geografia				
Ensino Religioso				
Literatura/Linguagem				
Total				

OBS.: I - As escolas municipais devem fazer o registro, em formulário próprio, dos alunos que não realizarem as atividades do Plano de Estudos Tutorado (PET)
 II – O Professor Regente II que ministrar os componentes curriculares História e Geografia fará o registro na coluna correspondente ao referido componente.

Assinatura do Professor: _____ Matrícula: _____
 Assinatura do(a) Analista Pedagógico: _____ Matrícula: _____
 Assinatura do(a) Diretor(a) _____ Matrícula: _____

Uberlândia, ____ / ____ / ____.

Fonte: Uberlândia, D.O. n° 5877, 2020, p. 8.

Desta forma, ao procurar a assessoria pedagógica, informaram não ter tais dados consolidados, mas disponibilizaram uma carta de permissão para que esse pesquisador fosse a 10 escolas das redes, ditas mais organizadas quanto ao gerenciamento e organização dos dados escolares nos anos de pandemia, para buscar pessoalmente as informações necessárias para essa pesquisa.

Aqui confronta-se o que a Resolução SME n.º 001/2020 que organizava os vários anexos para controle de entrega de atividades pelos estudantes e assim contabilizar a carga horária destes. Quando procurada a assessoria pedagógica da SME e esta não soube retratar tais dados produzidos pelos anexos, constata-se uma fragilidade na entrega, tratamento dessas informações, bem como no gerenciamento deles. Por que não houve tal organização? Faltou da SME uma maior organização e gestão destes dados produzidos durante a pandemia e que retratariam com maior clareza a realidade educacional nesse período. Mas será que era interesse desses órgãos gestores essa divulgação dos resultados? O que eles retratariam? Talvez tapar os olhos para as informações produzidas nos anexos era o mais viável para não provar que o ensino remoto não deu conta de garantir o que estava previsto na Resolução SME n.º 001/2020, que era dar acesso ao ensino durante a suspensão das aulas presenciais conforme Colemarx (2020), Pretto, Bonilla e Sena (2020).

A primeira escola, que denominaremos de Escola X, situada na zona oeste da cidade de Uberlândia, atendia em 2020 os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º) em dois turnos, manhã e tarde. No 1º ano A do turno da manhã tinha 26 estudantes matriculados. Deste total, apenas cinco estudantes precisaram fazer o PET de Reclassificação, pois não realizaram as atividades do PET no decorrer do ano letivo. O PET de reclassificação, portanto, foi uma forma de computar a carga horária não realizada ao longo do ano escolar. A SME orientou a elaboração do PET de reclassificação para todas as escolas da rede municipal de Uberlândia, pois aquele estudante que não conseguiu atingir a carga horária do ano letivo de 2020, deveria realizar esse último PET para repor as suas faltas.

Na Escola X observa-se que esse valor representa cerca de 19% da turma, de alunos que não conseguiram acompanhar as atividades desempenhadas ao longo da pandemia. Contudo, a escola, no final do ano, obteve a resposta das famílias em apoio para a criança entregar o trabalho de reclassificação.

No 1º ano B da tarde, tinha 27 matriculados em 2020 nessa mesma escola, sendo que 13 não fizeram as atividades de PET ou fizeram parcialmente, mas a carga horária não foi suficiente para obter a promoção para o próximo ano escolar. Sendo necessário a aplicação

do PET de reclassificação para eles. Esse quantitativo representa aproximadamente 48% dos estudantes dessa turma que não conseguiram acompanhar o sistema escolar proposto durante a pandemia. Desses 13, apenas um não devolveu o PET de reclassificação, ficando para o próximo ano a recuperação paralela. Nessa turma o impacto foi de quase metade da turma sem um retorno nas atividades em forma de PETs e videoaulas. Percebe-se então uma exclusão maior nessa turma. Lembrando que foi um ano em que não havia o apoio dos kits tecnológicos para auxiliá-los a terem acesso as videoaulas e PETs. A responsabilidade da família era ir à escola buscar as atividades impressas, realizar com as crianças e fazer a devolução dos PETs feitos para os professores darem baixa na carga horária do aluno. Nesse quesito analisa-se tanto a dificuldade em acesso tecnológico quanto dificuldades da família para conseguir executar as atividades.

No 1º ano C do turno da tarde, dessa mesma escola, eram 25 matriculados, sendo 7 que não realizaram as atividades propostas ou realizaram parcialmente de forma insuficiente para a sua computação de carga horária no ano de 2020. O PET de reclassificação foi aplicado a todos os 7 e apenas um não devolveu naquele ano o PET feito, os 7 representaram cerca 28% daqueles que ficaram excluídos de alguma forma (seja por falta de acesso tecnológico ou por dificuldades na família). O único aluno que não entregou o PET de reclassificação ficou para o ano de 2021 o resgate e trabalho da comunidade escolar com essa família para aplicação dos trabalhos paralelos para dar baixa nesse ano escolar, visto que nenhum estudante foi reprovado nesse ano de 2020 conforme orientação da SME, todos receberam promoção automática, em decorrência do quadro de pandemia que impôs um cenário atípico para às escolas no Brasil e no mundo.

No 1º ano D do turno da tarde, tinha 24 matriculados, sendo que 19 não conseguiram acompanhar os PETs e atividades virtuais propostas pelos professores no ano de 2020, carecendo assim da aplicação dos PETs de reclassificação. Apenas um não retornou naquele ano com o PET de reclassificação feito, mas em 2021 os professores e gestores conseguiram aplicar a atividade para computar a carga horária exigida para sua promoção. Os 19 que passaram por PET de reclassificação representaram quase 79% dessa turma, uma quantidade muito grande de exclusão, desde dificuldade de acesso tecnológico a apoio familiar, uma vez que as atividades poderiam ser pegadas na escola presencialmente de forma impressa, mas de alguma maneira essas famílias não conseguiram executar tais atividades em casa com suas crianças.

O 2º ano A da tarde, estava com 29 matriculados, destes 10 precisaram de PET de reclassificação por não fazerem os PETs normais durante o ano ou apresentaram

parcialmente, apenas um não devolveu o PET final de reclassificação, ficando para o ano de 2021 essa recuperação de carga horária. Esses 10 representaram 34% da turma tiveram dificuldades de acessar o conteúdo escolar na pandemia no ano de 2020.

O 2º ano B da tarde, contava com 28 matriculados, sendo 11 que tiveram dificuldades para realização das atividades dos PETs no tempo normal, ou seja, 39% dessa turma e que precisaram do PET de reclassificação para computar a carga horária letiva de 2020. Todos fizeram a devolução do PET de reclassificação.

O 2º ano C da tarde, estava com 29 matriculados, sendo que 9 não fizeram os PETs normais, ou seja, 31% da turma, mas precisaram do PET de reclassificação para compensar a ausência das atividades ou insuficiência na entrega das mesmas para o ano de 2020. Um aluno não fez a devolução do PET de reclassificação em 2020, ficando para 2021 tal regularização.

O 3º ano A da manhã estava com 25 matriculados, sendo 10 ausentes na entrega dos PETs, ou seja, 40% da turma tiveram dificuldades de acessar o conteúdo escolar, aliado as dificuldades no seio familiar para conseguir entregar as atividades em tempo normal.

O 3º ano B, manhã, estava com 23 matriculados, desses 10 não fizeram as atividades em tempo, ou seja, 43%, mas precisaram de PET de reclassificação para conseguir computar a carga horária de 2020.

O 3º ano C da tarde estava com 31 matriculados, sendo 7 que fizeram PET de reclassificação, ou seja, 22% da turma que ficaram de alguma forma excluídos do sistema educacional proposto na pandemia. Apenas um não devolveu o PET de reclassificação em 2020, sendo necessária a intervenção e recuperação em 2021.

O 4º ano A da manhã, com 31 matriculados, 8 fizeram PET de reclassificação, ou seja, 25% ficaram impactados de forma negativa pela pandemia e seu sistema educacional imposto por ela. Dois não devolveram os PETs de reclassificação, mas que em 2021 precisaram retomar essa informação.

No 4º ano B da manhã, com 31 matriculados, 7 fizeram PET de reclassificação, ou seja, 22% foram excluídos de alguma forma, seja tecnológica e/ou dificuldades na família para acompanhamento e realização das atividades. Um apenas não devolveu naquele ano o PET de reclassificação.

No 5º ano A da manhã, com 26, 5 passaram pelo PET de reclassificação, ou seja, apenas 19% da turma, todos conseguiram realizar os PETs de reclassificação. Os dois quintos anos, talvez pelos alunos terem uma maior idade em realização aos demais anos escolares, sendo os mais velhos da escola, tenham uma autonomia maior na realização dos

estudos, com maior independência da família na realização e entrega dos PETs e parte-se do pressuposto que estão alfabetizados, por isso, conseguem ler as atividades e realizá-las sozinhas. Muitos alunos desses anos conseguem ir à escola sem auxílio de acompanhante adulto para buscar os PETs impressos, por isso, a autonomia tanto na alfabetização, quanto na ida à escola favoreceram a realização e entrega dos PETs e menor impacto daqueles que ficam excluídos de alguma forma na pandemia.

No 5º ano B, manhã, 29 estavam matriculados, sendo que 7 fizeram PET de reclassificação, ou seja, 24% da turma, sendo que todos devolveram o trabalho para reposição de carga horária, tal como analisado no 5º ano A, pelo maior grau de autonomia e independência dessas crianças.

Tabela 9: Escola X

Nº de alunos matriculados em 2020	Total de alunos	Total de alunos que passaram por PET reclassificação	Total de alunos que desistiram ou evadiram da escola
1º ano A	21	5	0
1º ano B	27	13	0
1º ano C	25	7	0
1 ano D	24	19	0
2º ano A	29	10	0
2º ano B	28	11	0
2º ano C	29	9	0
3º ano A	25	10	0
3º ano B	23	10	0
3º ano C	31	7	0
4º ano A	31	8	0
4º ano B	31	7	0
5º ano A	26	5	0
5º ano B	29	7	0

Fonte: autoria própria, com base nos dados da Escola X.

No total de estudantes matriculados na Escola X, que eram em 2020, cerca de 379 alunos nos dois turnos de funcionamento da escola, 128 ficaram de PET de reclassificação, computando 33% afetados pela pandemia e não conseguiram ter acesso ao conteúdo escolar durante o ano letivo de 2020. Não foi registrada evasão da escola ou desistência, os casos de alunos que não entregaram PETs de reclassificação, foram solucionados no início do ano letivo de 2021 conforme orientação da SME. Considera-se que a escola, conforme orientações da SME, tentou o suporte as famílias, na maioria das vezes por meios eletrônicos

e tecnológicos, em alguns casos de forma presencial, quando gestores e motoristas do transporte escolar estiveram nas residências levando até as famílias os PETs impressos para que as estas conseguissem fazer as atividades propostas com seus filhos, mesmo assim, a quantidade expressa as dificuldades encontradas em ambos os lados, família e escola, para execução do modelo proposto.

Na segunda escola analisada, que se denomina aqui de Escola Y, situada na zona norte de Uberlândia, o 1º ano A do turno da manhã, dos 26 matriculados, apenas dois precisaram fazer PET de reclassificação, representando 7% da turma, quantitativo baixo tendo em vista que o primeiro ano demanda assistência familiar para realização das atividades, pois ainda não estavam alfabetizados, bem como são crianças pequenas que precisam que seus responsáveis se dirijam a escola para buscar as tarefas impressas.

No 1º ano B da manhã da Escola Y, estavam matriculados no ano letivo de 2020, 27 alunos, destes apenas 6 não fizeram as atividades em tempo normal, ou seja, 22% da turma, mas recorreram ao PET de reclassificação para computar a carga horária de 2020.

No 1º ano C da tarde da Escola Y, estavam matriculados no ano letivo de 2020, 23, sendo que 13 precisaram fazer atividades do PET de reclassificação, ou seja, 56%, um quantitativo expressivo em vista dos outros dois primeiros anos, mais da metade da turma não conseguiu acompanhar o sistema educacional durante a pandemia nesse mesmo ano.

No 1º ano D da tarde, da Escola Y, estavam matriculados 25, sendo que 13 não realizaram as atividades de PET e precisaram da atividade de reclassificação, ou seja, 52% da turma, também uma quantidade parecida com o outro primeiro ano do mesmo turno. Os dois primeiros anos da manhã apresentaram uma quantidade menor que precisaram do PET de reclassificação, demonstrando apoio maior da família na execução das atividades, tendo em vista que são crianças não alfabetizadas e que sem o auxílio de um adulto nas tarefas a realização delas fica inviável.

No 2º ano A do turno da manhã estavam 22 matriculados na Escola Y, sendo que, 9 fizeram o PET de reclassificação, representando 40% da turma. No 2º ano B do turno da manhã dessa mesma escola, 22 também estavam matriculados, sendo que 6 fizeram PET de reclassificação, ou seja, 27% da turma.

No 2º ano C da tarde da Escola Y estavam matriculados 22, sendo que 12 precisaram repor carga horária por meio do PET de Reclassificação, representando cerca de 54%, quantidade expressiva que ficaram de alguma forma excluídos do sistema educacional durante a pandemia.

No 2º ano D da tarde da Escola Y estavam matriculados 20 estudantes, sendo que 12 fizeram PET de reclassificação, representando 60% da turma que foram impactados de alguma maneira no sistema educacional na pandemia em 2020.

No 2º ano E da tarde da Escola Y, estavam matriculados 29 e 13 na atividade final de reclassificação, ao apresentarem algumas dificuldades que os impediram de realizar os PETs normais ao longo do ano, sendo 68% da turma impactados pela pandemia.

No 3º ano A da manhã da Escola Y, 24 alunos estavam matriculados, sendo 3 alunos apenas que precisaram passar pelo PET de reclassificação, 12% da turma. Enquanto o 3º ano B da manhã estavam 23 alunos e 2 apenas fizeram PET de reclassificação, cerca de 8% apenas da turma. E no 3º ano C da manhã, estavam matriculados 26 estudantes, uma aluna faleceu nesse ano, ficando 25, desses 5 fizeram o PET de reclassificação, cerca de 19% da turma.

No 3º ano D da tarde da Escola Y, 27 matriculados, 16 que fizeram a atividade de reclassificação, sendo 59% da turma. Enquanto o 3º ano E da tarde, estavam 27 matriculados, sendo que 8 com PET de reclassificação, sendo 29% do total. No 3º ano F da tarde, estavam 27 matriculados, sendo 10 que fizeram a atividade de reposição de carga horária, sendo 37% da turma. Novamente observa-se na Escola Y essa diferença entre os turnos manhã e tarde para o mesmo ano escolar, onde o turno da manhã esteve com maior número de alunos participantes do que o turno da tarde.

No 4º ano A, da manhã, tinha 27, sendo 9 que ficaram de atividade de reclassificação, ou seja, 33% da turma. No 4º ano B da manhã, 30 alunos matriculados, sendo 3 de atividade de reclassificação, ou seja, 10% da turma. No 4º ano C da tarde, 27 matriculados, 6 estavam de PET de reclassificação, 22% da turma. No 4º ano D da tarde, 25, sendo 12 de PET de reclassificação, sendo 48% da turma. Nos quartos anos os percentuais estão muito diferentes entre os turnos e as turmas em si, cada uma com a sua particularidade.

No 5º ano A do turno manhã, 27 matriculados, sendo 4 de atividade de reclassificação, 14% do total da turma. No 5º ano B, tinha 29, sendo apenas um aluno de reclassificação, representando 3% da turma. Novamente, assim como na Escola X, observa-se que os quintos anos possuem um grau de autonomia maior tanto para irem à escola buscas as atividades de PETs, quanto para entregá-las feitas e assim computar as suas cargas horárias.

Nº de alunos matriculados em 2020	Total de alunos	Total de alunos que passaram por PET reclassificação	Total de alunos que desistiram ou evadiram da escola
1º ano A	26	2	0
1º ano B	27	6	0
1º ano C	23	13	0
1º ano D	25	13	0
2º ano A	22	9	0
2º ano B	22	6	0
2º ano C	22	12	0
2º ano D	20	12	0
2º ano E	29	13	0
3º ano A	24	3	0
3º ano B	23	2	0
3º ano C	25	5	0
3º ano D	27	16	0
3º ano E	27	8	0
3º ano F	27	10	0
4º ano A	27	9	0
4º ano B	30	3	0
4º ano C	27	6	0
4º ano D	25	12	0
5º ano A	27	4	0
5º ano B	29	1	0

Fonte: autoria própria com base nos dados fornecidos pela escola.

Na Escola Y foram atendidos ao todo 524 alunos nos dois turnos (manhã e tarde), desses 165 tiveram que fazer PET de reclassificação, representando 31% do total que de alguma forma apresentou dificuldades para entregar as atividades em tempo normal, não há informação se algum aluno deixou de entregar o PET de reclassificação. Não houve alunos desistentes ou evadidos no ano escolar de 2020.

A terceira instituição, Escola Z, também localizada na zona oeste da cidade de Uberlândia. Nessa escola, o PET de reclassificação foi disponibilizado a todos os discentes para que não houvessem riscos na falta de carga horária, mesmo que a recomendação da SME seria de que o PET de reclassificação era para compensar a carga horária não realizada nos PETs normais durante o ano letivo de 2020. Contudo, para esta pesquisa, a escola

forneceu dados do último mês de dezembro da entrega dos PETs e com base nessas informações são organizados os dados abaixo:

Tabela 11: Escola Z

Nº de alunos matriculados em 2020	Total de alunos	Alunos que deixaram de participar das atividades em dezembro	Total de alunos que desistiram ou evadiram da escola
1º ano A	21	12	0
1º ano B	22	14	0
1º ano C	26	8	0
1º ano D	25	11	0
2º ano A	30	0	0
2º ano B	30	16	0
3º ano A	33	7	0
3º ano B	33	13	0
4º ano A	32	13	0
4º ano B	33	9	0
5º ano A	33	4	0
5º ano B	32	11	0

Fonte: autoria própria com base nos dados fornecidos pela escola

Desta forma, do total de 350 discentes registrados nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º aos 5º anos) nos dois turnos, manhã e tarde, 118 estavam com dificuldades na entrega e realização das atividades propostas e por isso, deixaram de computar a carga horária total dos PETs, tendo como referência na Escola Z, o mês de dezembro. Essa quantidade de 118 representa 33% do total de estudantes na escola.

Percebe-se que cada escola teve um tratamento nos dados gerados e uma forma diferente no armazenamento dos mesmos durante a pandemia. Alguns fatores podem ter contribuído para isso conforme exposto no capítulo anterior quanto a ausência de instruções específicas da SME para tratativa dos dados. As escolas ficaram à mercê quanto as orientações de como gerenciar tais informações, tanto que nem o CEMEPE, nem a inspeção, ou mesmo a SME tem esses dados organizados quanto a realidade educacional durante a pandemia.

A quarta escola, denominada aqui como Escola W, também se localiza na zona oeste da cidade de Uberlândia, e apresentava a configuração a seguir: matriculados no ano letivo de 2020 era um total de 238 no turno manhã e 242 no turno tarde, totalizando 480 estudantes.

A escola W repassou a informação de que desse quantitativo, fizeram o PET de reclassificação no ano de 2020: no turno da manhã um total de 37; no turno da tarde 59; totalizando 96 discentes que apresentaram dificuldades na realização das atividades em tempo normal. Esse valor de 96 representa 20% dos cadastrados no ano escolar de 2020.

Na Escola W não foram fornecidos dados por ano escolar que poderiam ser gerados da própria Ata final que o sistema do diário eletrônico computa do (web acadêmico), contudo os valores foram trazidos de forma geral pelos gestores dessa escola. Com isso, os 96 que fizeram o PET de reclassificação, não é possível constatar de que anos eram, qual turno ou turma. Abaixo apresenta uma divisão por ano escolar com base no censo escolar.

Tabela 12: Escola W

Ano	Matrículas
1º Ano	86
2º ano	94
3º ano	95
4º ano	89
5º ano	112

Fonte: Censo escolar 2020

A quinta escola, que aqui será denominada de Escola V, também situada na zona oeste da cidade uberlandense, tal como a Escola W, não conseguiu organizar os dados de forma separada por ano/turma escolar. Esta trouxe a informação de que no ano letivo de 2020 o número de matriculados foi 820 em toda a escola, em ambos os turnos de funcionamento, sendo que 179 precisaram fazer o PET de reclassificação, significando que não conseguiram, por alguma dificuldade tecnológica ou familiar, realizar as atividades propostas em forma de PET e videoaulas no tempo normal. Esses 179 representam 21% da escola.

Recorrendo aos dados do Censo escolar de 2020, obtém-se a seguinte informação da disposição dos alunos na escola por ano escolar:

Tabela 13: Escola V

Ano	Matrículas
1º ano	196
2º ano	156
3º ano	166

4º ano	154
5º ano	141

Fonte: Censo Escolar, 2020.

A sexta escola, aqui intitulada de Escola U, fica na zona leste de Uberlândia, atende os turnos da manhã e da tarde, turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Apresentou no ano de 2020 o 1º ano E da manhã estava com 28 alunos, sendo que 11 (39%) passaram pela realização da atividade de reclassificação para repor a carga horária, a não realização e entrega dos PETs ao longo do ano.

Na turma do 2º ano E da manhã havia 30 matriculados, sendo que metade, 15, precisaram do PET de reclassificação. Observa-se que a pandemia escancara as desigualdades escolares, alunos que conseguiram acompanhar as atividades escolares pelos meios propostos e outros que não conseguiram, seja pela ausência de internet, de computadores, não realizaram os PETs etc.

Já no 3º ano E da Escola U, onde havia 33, sendo 18 que representavam 54% da turma, mais da metade, precisaram da intervenção do PET de reclassificação para repor a carga horária que não conseguiram realizar com os PETs no ano de 2020.

Essa escola está num bairro com boa infraestrutura em vários aspectos, não é um bairro de periferia, são famílias e casas de classe média e alta, mas que mesmo assim, nota-se que a proposta do ensino remoto e o uso de PETs não foi suficiente para abarcar e garantir o direito à educação das crianças, independente da localidade da escola.

No turno da tarde, o 1º ano F com 28 matriculados, 9 precisaram de fazer o PET de reclassificação, 32% da turma. Enquanto o 2º ano F, do mesmo turno, com 29 no total, 11 fizeram PET de reclassificação, quase 38% da turma tiveram o direito à educação comprometido. O 3º ano F com 33, 13 fizeram a reclassificação, 39% da turma. No 5º ano C com 32, apenas 6 não fizeram as atividades no tempo certo e precisaram fazer o PET de reclassificação, ou seja, quase 19%. Novamente, como em outras escolas listadas aqui, o 5º ano é o de menor número.

A Escola T, também no momento da visita, não tinha os dados quanto a educação na pandemia no ano de 2020, mas se comprometeu a enviá-los por e-mail, o que o fez posteriormente conforme estabelece a tabela 14. Também localizada na zona leste de Uberlândia.

Tabela 14: Escola T

QUANTIDADE DE ALUNOS EM 2020		QUANTIDADES DE RECLASSIFICAÇÕES APLICADAS EM 2020	
1º Ano	171	1º Ano	13
2º Ano	178	2º Ano	08
3º Ano	194	3º Ano	02
4º Ano	120	4º Ano	02
5º Ano	96	5º Ano	00
Total	759	Total	25

Fonte: tabela elaborada pela Escola T

Analisa-se na tabela 14 que uma quantidade pequena, 25 alunos, cerca de 3% dos alunos atendidos tiveram dificuldades em acompanhar as atividades durante o período remoto, trazendo assim um comprometimento quanto a efetivação do seu cumprimento do direito à educação dessas crianças. As turmas de quintos anos foram menos impactadas, registraram 0 alunos que precisaram fazer atividade de reposição de carga horária por meio dos PETs de reclassificação.

As outras 3 escolas, foram acionadas, por meio de visita pessoal e conversa com as gestoras, mas essas não tinham dados/ informações de fácil acesso para repassar, ficaram de encaminhar posteriormente. Novamente, nota-se que as escolas não receberam orientações quanto a organização e armazenamento dos dados educacionais durante a pandemia. Ressalta-se que conforme explicado anteriormente, Uberlândia estipulou anexos de controle de carga horária de alunos e funcionários, mas não há um controle dos dados gerados por eles. Isso dificulta a retratação da realidade educacional desse período pandêmico.

A coordenadora e assessora da educação autorizou a busca de informações apenas em 10 escolas. Embora muitos dados sejam públicos, porém a falta de organização dos dados impede que a visita seja feita em outras escolas, que não sejam aquelas listadas pela coordenação. Respeita-se aqui a ética em não divulgar os nomes das escolas, bem como das gestoras, e a ética em prosseguir a pesquisa com as escolas da lista feita pela assessoria da educação da cidade de Uberlândia.

Retoma-se a pergunta original/inicial que norteou esse trabalho de pesquisa, quanto ao direito à educação foi garantido durante a pandemia? Quais foram as estratégias político-pedagógicas utilizadas em caráter oficial pelas redes de ensino presencial durante a pandemia da covid-19? Quais foram as implicações sociais destas políticas no que diz respeito à garantia do acesso e permanência de crianças no ensino regular por meio da

utilização de tecnologias de ensino remoto? E ainda, nessa seção a proposta é abarcar o que foi dito em comparação ao que foi feito na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Recapitula-se a seção 1 em que Horta (1998) resgata que o direito à educação foi o direito social que mais tardiamente se efetivou no Brasil, tendo em vista o direito a vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros. A educação, portanto, nunca foi prioridade para a pauta política dos gestores no Brasil, sempre foi relegada e deixada de lado em detrimento de outros direitos.

Mas por que a educação não é prioridade em vários governos, principalmente naqueles cuja ideologia é a neoliberal? Tal como dito na seção 1 quanto as políticas neoliberais, a educação é uma ferramenta essencial da população para vencer as amarras e injustiças de um governo onde a minoria é oprimida, subjugada, posta a trocar a sua mão de obra por baixos salários e péssimas condições de trabalho.

Não difere na pandemia, a educação não foi prioridade, o governo, seja na esfera federal, estadual ou mesmo municipal, não oportunizou, ou fomentou garantias de efetivar o acesso ao ensino com a suspensão das aulas presenciais. Mas onde estava o Estado para garantir esse equilíbrio na pandemia? Onde muitos ficaram desempregados, não houve condições de justiça na sociedade, o salário/auxílio emergencial de apenas R\$600 não permitiu que a maioria dos brasileiros tivesse poder de compra nos anos pandêmicos.

Se faltou o pão à mesa de milhares de famílias, o que dirá da educação? Os dados trazidos na realidade educacional de Uberlândia revelam que muitas crianças não conseguiram realizar as atividades propostas por meio dos PETs. Nessa seção 3 apresentou-se essa questão, uma coisa é ofertar o material/conteúdo pedagógico, isso foi de certa forma garantido/cumprido conforme previa o Parecer CNE/CP n.º 5/2020 comentado na seção 2 dessa pesquisa, garantido na forma de videoaulas em canal aberto, a elaboração de PETs, orientações às famílias produzidas pela equipe de docentes.

Contudo, a outra coisa é garantir o acesso desse material/conteúdo pedagógico aos milhares de estudantes da rede municipal de ensino. Esse acesso ficou comprometido, pois o canal aberto não tinha sinal nítido em toda a cidade, as videoaulas, portanto, não chegaram a todos os discentes da rede.

Os PETs, no que lhe concerne, que era a principal forma de comprovar a carga horária dos estudantes, não chegaram à todas as famílias. Quando os governantes delegaram às famílias a responsabilidade em auxiliar as crianças nas tarefas “apostiladas” isso não estava previsto para elas, não houve um acordo entre as partes para que elas assumissem esse papel.

Pretto, Bonilla e Sena (2020) elencaram essa discussão que muito mais que os problemas relativos à instrução escolar, estão aqueles ligados a infraestrutura econômica em que muitas famílias brasileiras vivem. Outro fator é a pouca instrução de algumas famílias que ao se depararem com os PETs tudo parecia muito aquém do entendimento e do grau de estudo dos mesmos. Sem o professor por perto para instruir, ensinar, mediar o conteúdo pedagógico exposto nas atividades elaboradas, os discentes tiveram dificuldades para serem acompanhar o sistema educacional na pandemia.

Quando se afirma que a educação é a arma contra toda essa hegemonia política neoliberal e pode instrumentalizar a população contra essa exploração, ou seja, educação tem poder de mudança da realidade social, econômica e política de cada cidadão, então isso é um dos fatores que levam governos como o de Bolsonaro a negar um projeto de lei (PL 3.477/2020) que iria garantir o acesso à internet gratuita e de banda larga a população.

Na pandemia agravou-se as diferenças entre ensino público e privado, escolas particulares conseguiram prontamente prosseguir com aulas usando TDIC, enquanto a rede municipal e estadual ainda demorou para estabelecer as resoluções que dariam norteamento ao ensino remoto. Isso foi retratado aqui por meio de autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.18) que elencaram condições de infraestrutura que acabam por afetar fatores de qualidade na educação, que nas escolas privadas muitas estão a frente das escolas públicas por todo o aparato que ofertam aos docentes e discentes e que isso foi fundamental para que elas prosseguissem com os estudos na pandemia.

Enquanto isso, os docentes da rede pública de Uberlândia não receberam nenhum auxílio para conseguir ministrar suas aulas na pandemia, ficaram sobrecarregados com tantos anexos para preencher na tentativa de controle sobre eles do trabalho remoto, além de comprarem seus itens tecnológicos com seus baixos salários na tentativa de atingir todos os alunos.

Veiga e Silva (2017) reforçam que todo esse jogo do sistema imposto pelo governo, a exemplo de Uberlândia, faz parte “das tantas mazelas que resultam de políticas públicas educacionais com fulcro no neoliberalismo” (p.39).

Quanto aos dados apresentados nessa seção da realidade educacional de Uberlândia evidencia-se que o direito à educação, principalmente no acesso aos materiais de conteúdo pedagógico (acesso as videoaulas, aos PETs, as aulas virtuais nas plataformas digitais) não foram efetivados, mesmo que a LDBEN (1996), ou mesmo a própria CF de 1988, estivessem em seus textos que todos têm direito à educação, que devem haver igualdade de acesso, prezando a lei em dissolvendo as barreiras para a permanência, reduzindo as desigualdades,

o que de fato foi feito não está nem de longe a garantir o direito à educação para todos os estudantes da rede municipal uberlandense.

O que ocorreu foi o Estado lavando as mãos, jogando a responsabilidade para professores correrem atrás dos seus estudantes, sem nenhum apoio tecnológico ou financeiro. Por sua vez, as famílias ficaram com a responsabilidade de ensinar em casa quando não tiveram formação para isso. As lacunas e sobrecarga emocional para famílias, professores, gestores e estudantes foi imensa para agravar estados/quadros de ansiedade e depressão durante a pandemia, tal como a Nota Técnica (2020, p.8) previa como consequências graves da pandemia.

O pressuposto dessa pesquisa era de que o direito à educação não foi garantido e efetivado de fato, o que foi comprovado pelos dados apresentados, muitos percentuais de estudantes não conseguiram realizar as atividades propostas necessitando do PET de reclassificação para repor a carga horária.

Isso em função de um governo neoliberal que não esforçou, não implementou políticas que instrumentalizassem estudantes e professores na pandemia com equipamentos eletrônicos, o recurso e auxílio emergencial que não garantiu as famílias condições dignas de sobrevivência, em consequência, manteve a desigualdade de um ensino dual (ensino público x ensino privado).

Muito mais que dar condições para a educação prosseguir na pandemia, o Estado não deu condições de infraestrutura para milhares de brasileiros para auxiliar seus filhos na escola. Por isso, muitas secretarias de ensino não pensaram em formas de organizar e divulgar os dados educacionais dos alunos que estavam realizando PETs na pandemia, pois isso seria publicar o quanto suas políticas foram ineficientes para garantir o direito à educação na suspensão das aulas presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas conclusões buscaremos responder ao questionamento inicial, apontando possibilidades e interferências que podem auxiliar nos estudos da temática: direito à educação na pandemia. O questionamento inicial, o qual foi o motor propulsor para conduzir essa pesquisa, foi: as políticas educacionais que gerenciam a educação básica no período pandêmico estão garantindo o direito à educação dos estudantes de Uberlândia? Quais foram as estratégias político-pedagógicas utilizadas em caráter oficial pelas redes de ensino presencial durante a pandemia da covid-19? Quais foram as implicações sociais destas

políticas no que diz respeito à garantia do acesso e permanência de crianças no ensino regular por meio da utilização de tecnologias de ensino remoto?

Retoma-se então os pressupostos elencados para responder tal pergunta: que se tem é que muitos estudantes das escolas públicas, não apenas da cidade de Uberlândia, mas ao nível estadual e nacional, estiveram durante a pandemia longe das escolas e dos estudos. As apostilas criadas em forma de Plano de Estudos Tutorado (PET) ou mesmo as videoaulas em programas de televisão não atingiram a todos os estudantes, principalmente aqueles advindos das periferias.

Esse pressuposto foi confirmado com base nos dados apresentados no capítulo anterior por ficar evidente que muitas famílias não possuíam meios eletrônicos e tecnológicos necessários para acompanhar as videoaulas propostas pela maioria das escolas na cidade de Uberlândia. Mesmo que, a prefeitura tenha procurado a parceria com um canal aberto, o mesmo não era acessível, ou seja, o sinal de sua transmissão não alcançou todos os bairros da cidade.

Quando a proposta de aula era utilizada por meio de vídeo chamadas em aplicativos de plataformas digitais como Google Meet, Zoom, dentro do próprio WhatsApp, também não garantiu que todos os estudantes conseguissem ter o acesso ao conteúdo ministrado pelos professores usando essas tecnologias. Tal como a PNAD e dados do IBGE apresentando anteriormente, muitas famílias brasileiras não possuem acesso à internet banda larga para conseguir manter uma videochamada de boa qualidade aberta por muito tempo.

Sem contar na ausência de computadores, celulares de boa qualidade, tablets e outros meios eletrônicos que eram necessários para uma aula virtual ser acessada pelos estudantes da rede pública de Uberlândia. Tais medidas não foram exclusivas da cidade de Uberlândia, como vimos, o próprio governo de Minas Gerais nas escolas estaduais também protagonizou as mesmas estratégias durante a pandemia para levar o ensino aos milhares de estudantes da rede. Apenas em 2021 o kit tecnológico foi disponibilizado para as famílias de baixa renda, possibilitando acesso às aulas virtuais.

O objetivo geral dessa pesquisa era perpassar pela legislação educacional construída durante a pandemia e isso foi cumprido nos capítulos anteriores para evidenciar as medidas do Estado para minimizar os impactos da pandemia, por outro lado, medidas como acesso à banda larga da internet deixaram de ser tomadas, bem como pensando no lado dos milhares de profissionais da educação que também não receberam subsídios governamentais de nenhuma esfera (municipal, estadual ou federal) para que conseguissem comprar itens

básicos que foram instrumentos de trabalho essenciais nessa pandemia (internet, cadeira ergométrica, fones de ouvido confortáveis, computadores de boa qualidade, etc.).

Quanto aos objetivos específicos são assim elencados tais como apresentar o significado do direito à educação, elementos introdutórios, perspectivas no contexto neoliberal também considera-se cumprido, pois durante a pesquisa com base no levantamento bibliográfico dos materiais já produzidos na temática, foi possível entender que o direito à educação avançou em alguns aspectos, como considerarmos a história da educação no Brasil, aqueles que tinham acesso à escolarização, pois hoje todos têm direito à educação, ao menos no papel da Constituição Federal, por outro lado, por ser um direito subjetivo e ainda um direito social, está condicionada as famílias e ao governo, aquelas para matricular e levar os filhos na escola, e este por dar condições de vaga nas escolas, ampliar os serviços da educação e garantir que as famílias tenham condições financeiras para manter os filhos nas escolas.

Isso durante a pandemia ficou escancarado, a incapacidade do Estado em manter os milhares de empregos, o desemprego aumentou, famílias ficaram com dificuldades financeiras, o auxílio emergencial também de baixo valor não garantiu o pão a mesa de muitos brasileiros.

A falta de escolaridade de muitos pais e responsáveis pelos alunos também foi constatada ao longo dessa pesquisa, o que os levou a ter dificuldades em auxiliar seus filhos na realização dos PETs elaborados pelos professores durante a pandemia. Os dados elencados no capítulo anterior, mostram que alunos dos quintos anos foram aqueles que conseguiram realizar mais as atividades, talvez por serem alfabetizados e conseguirem esse grau de autonomia de seus responsáveis.

Outro objetivo específico elencado no início dessa pesquisa era contextualizar o período pandêmico no cenário mundial, nacional e analisar o direito à educação no Brasil, nesse mesmo contexto. Aqui procurou-se constatar tanto as medidas e ações tomadas na esfera federal, estadual e também municipal para balizar as ações governamentais em prol da educação nesse período.

Então, constatou-se que as ações governamentais foram insuficientes para garantir que todas as crianças tivessem o direito à educação garantidos durante a pandemia. Pois ao observar os dados gerados pelas escolas municipais de Uberlândia, vemos percentuais por turmas muitas vezes acima dos 50%, mesmo que seja abaixo da metade da turma, que fossem 10% já eram o suficiente para mostrar que sim, tivemos casos crianças que ficaram sem acesso à educação na pandemia.

Os PETs impressos também não atingiram a comunidade escolar, pois era a entrega desses PETs realizados pelos alunos que contaria na carga horária letiva de 2020, as videoaulas não entravam nesse computo, elas eram somente para esclarecimento dos conteúdos escolares. Ao final do ano, percebendo que muitos estudantes da rede não atingiram a carga horária esperada, não podendo reprovar, devido à gravidade do momento vivido e instaurado pela pandemia, recomendou-se a aplicação dos PETs de reclassificação, onde um PET bastaria para repor a ausência de vários PETs não entregues ao longo do ano.

Não faltaram esforços de gestores na busca ativa, de professores desses alunos, se cobrava o tempo todo dos profissionais da educação que fossem atrás dos alunos que não estavam entregando, fizessem essa procura por estratégias para atingir todos os alunos, mas a pandemia impôs um cenário atípico que não está nas mãos de docentes e diretores solucionar, as propostas de intervenções deveriam partir de cima, da alta esfera governamental, começando por dar internet gratuita de banda larga, computadores desde o início da pandemia.

Essa pesquisa trouxe desafios que precisam ser continuados, talvez numa continuação para o doutorado que é buscar quem foram esses alunos excluídos e dar voz a eles, ouvir professores também e suas dificuldades, entender melhor se tal direito à educação foi impactado pelo governo neoliberal ou se foi mesmo uma consequência apenas da pandemia. Mas impõe dificuldades já relatadas aqui, como a organização desses dados e liberação de acesso a eles.

O direito à educação é uma luta de séculos e séculos, a pandemia somente agravou as desigualdades, entre ensino público e privado, revisitou a incapacidade de gestar um momento tão atípico e adverso como esse vivenciado na pandemia.

Demonstrou que a política neoliberal se faz presente, quando exclui estudantes da rede pública, não fornece a eles internet e equipamentos eletrônicos essenciais quando as escolas tiveram suas aulas suspensas. Sem falar no prejuízo escolar que tais alunos contabilizados na seção anterior vão ter ao longo dos anos, são 2 anos que não podem ser recuperados facilmente, vão exigir esforços para tentar minimizar os efeitos na escolarização dos estudantes das escolas públicas de todo país, que viveram uma realidade muito semelhante à de Uberlândia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. in: SAVIANI, Demerval, et al. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ANVISA. **Novo Coronavírus (Covid-19):** informações básicas. Biblioteca Virtual em saúde, Ministério da Saúde. Disponível em <<https://bvsms.saude.gov.br/novo-coronavirus-Covid-19-informacoes-basicas/>>. Acesso 04 de junho de 2022.

ANVISA. COMUNICADO GGMON 005/2021. **Vacinas contra a COVID-19**. 11 De maio de 2021. Disponível em <https://www.gov.br/Anvisa/pt-br/assuntos/noticias-Anvisa/2021/comunicado-suspensao-da-vacina-da-astrazeneca-para-gestantes/comunicado_ggmon_005_2021.pdf>. Acesso 04 de junho de 2022.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Direito à educação básica**. A cooperação entre os entes federados. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ARAÚJO, Ana Lúcia. **Agência Senado**. Notícias, 2021. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso abril de 2023.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª ed, 2013.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede, **Revista de Educação a distância**, 2020, v. 7, n. 1, p. 257-275. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>

BALLALAI, Roberto (Org.). **Educação a Distância**. Niterói: GRAFCEN, 1991.

BARBOSA, Rommel Melgaço. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição Brasileira**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BASTOS, CARDOSO e SABBATINI. **Uma visão geral da educação à distância**. Acesso em <http://www.edumed.net/cursos/edu002>. 2000.

BERNARD, Charlot. **A mistificação pedagógica**. Editora Zahar, 1979.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelsol Coutinho, 8ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição de 1934.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso junho de 2022.

BRASIL. **Constituição de 1937.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso junho de 2022.

BRASIL. **Constituição de 1946.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acesso junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva,1998.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 ABRIL 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL, **Lei N° 010172 , de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> . Acesso 07 de junho de 2022.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 de abril de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm . Acesso em 04 de junho de 2022.

BRASIL, CNS. **Recomendação Nº 036, DE 11 DE MAIO DE 2020**. Disponível em<<http://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco036.pdf>>. Acesso 04 de junho de 2022.

CAREGAGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>

CARREIRA, Denise e PINTO, José Marcelino de Rezende (orgs). **Custo estudante qualidade inicial: rumo a uma educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CEDRO, Wellington L.; NASCIMENTO, Carolina P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. MOURA, Manoel O. de. (Org.) **Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017, p.13-46.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia E A Educação Como Direito**. Disponível em <<https://democraciasocialista.org.br/democracia-e-a-educacao-como-direito-marilena-chau/>>. Acesso 07 de junho 2022.

CHIZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.16, n.2, p.21-236, 2003. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/rpe/>, Acesso em outubro de 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COLEMARX (Coletivo De Estudos Em Marxismo E Educação). **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Rio de Janeiro, RJ, 2020.

COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira; COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Capítulo 2: A avaliação e a produção da qualidade na escola pública de educação básica. In: Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Maria Goretti Cabra Barbalho, Maria Simone Ferraz P. Moreira Costa, (organizadoras). **Dimensões do PAR: contextos e estratégias de**

implementação /. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

COSTA, Rodrigo Moreira. **Igualdade e cotas Raciais**. 125f, Dissertação em Direito, na área de Filosofia do Direito, PUC-SP, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. A educação básica... Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 07 de junho de 2022. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação Básica no Brasil como desafio**. Propuesta Educativa, núm. 34, 2010, pp. 25-36, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041705004>

DAMASCENO, Wagner Miqueias Felix. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil: uma abordagem marxista**. 253f, Tese do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 5 abril 2022.

DORIGNY, Marcel; GAINOT, Bernard. **Atlas das escravidões: da Antiguidade até nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2017. <https://doi.org/10.14375/NP.9782746745315>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira e SANTOS, Catarina de Almeida **Qualidade da educação: conceitos e definições**. Portal Inep, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.231-248, jul./dez. 2014

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>

FIOCRUZ, Bio-Manguinhos. **Vacinação contra a Covid-19 no Brasil completa um ano**. 18 de janeiro de 2022. Disponível em <<https://portal.Fiocruz.br/noticia/vacinacao-contracovid-19-no-brasil-completa-um-ano>>. Acesso 04 de junho de 2022.

FIOCRUZ; LEONEL, Filipe (Ensp/Fiocruz). **Brasil celebra um ano da vacina contra a Covid-19**. 18 de janeiro de 2022. Disponível em <<https://portal.Fiocruz.br/noticia/brasil-celebra-um-ano-da-vacina-contracovid-19>>. Acesso 04 de junho de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.25). p. 7-11.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 28/08/1994 a 02/09/1994.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.) **Autonomia da escola: Princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997, pp.117- 124.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001. 184 p.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santono. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRANDISOLI, Edson. **Educação e pandemia: desafios e perspectivas**. Jornal da USP, 12 de agosto de 2020. Disponível em <<https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>>. Acesso 04 de junho de 2022.

HERMIDA, Jorge Fernando. **O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172)**, de 09 de janeiro de 2001. Educar, Curitiba, n.27, p.239-258, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100015>

HOLMBERG, Börje. **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires (Argentina): Editorial Kapelusz, 1981. <https://doi.org/10.1080/0158791810020103>

HORTA, José Silveiro Baia. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cad. pes. n. 104, p.5-34, jul.1998.

INEP, Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25.06.2021.

KOERNER, Andrei. Capitalismo e vigilância digital na sociedade democrática. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. VOL. 36 N° 105 /2021: e3610514. <https://doi.org/10.1590/3610514/2020>

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s.n.1997.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: ed. Alternativa, 2004.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S.G. **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- MASSON, Gisele. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-13.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13ª. Ed. São Paulo (SP): Hucitec; 2013.
- MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O pão do direito à Educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300003>
- MORAES, Maria Cândida. O perfil do engenheiro dos novos tempos e as novas pautas educacionais. In: LINSINGEN, Irlan Von et al (org). **Formação do engenheiro: desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões da educação tecnológica.** Florianópolis: EdUFSC, 1999. p. 53-66.
- MORAES, Ubirajara Carnevale de; BARROS, Solange Duarte Palma de. Atividades práticas do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE - experiências no ensino superior. In: VIRTUAL EDUCA BRASIL, 7., 2007, São José dos Campos. **Anais.** São José dos Campos: Educandote, 2007. p. 01-17.
- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 23, nº 126, p. 24-26. 1995.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação. In: **Gestão, financiamento e direito à educação.** São Paulo: Xamã, 2002.
- PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. **O direito à educação em suspensão: implicações da relação público-privada para a democratização da educação básica.** Revista Contrapontos I Eletrônica I Vol. 19 I Nº 2 I Itajaí I JAN-DEZ 2019. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p2-9>
- PETTERS, Otto. **Didática no ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional.** Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2003. 402p.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Pesquisa em educação.** Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.
- PRETTO, Nelsom de; Maria Helena Silveira, BONILLA; Ivania Paula Freitas de Souza, SENA. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19.** Salvador: Edição do autor, 2020.

ROSA, Renata Vidica Marques da. **Feminização Do Magistério: Representações E Espaço Docente**. Revista Pandora Brasil - Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar" - 2011, p.1-19. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf . Acesso 29 de agosto de 2022.

SANTOS, Émina. **Educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira**. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945184961>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, jan/jul. 2011– Disponível em <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/197/720>>. Acesso dezembro de 2020.

SEE-MG. **Memorando-Circular nº 16/2021/SEE/SB**. Orientações para o retorno presencial de novos grupos de estudantes, Belo Horizonte, 02 de julho de 2021.

SEE-MG. **Memorando SEE/SPP nº 23/2021**. Campanha para a entrega dos PET do ano letivo de 2020 referentes aos cursos semestrais. Belo Horizonte, 06 de julho de 2021.

SEE-MG. **Resolução SEE nº4.310/2020**. Governo do estado de Minas Gerais. 2020. Disponível

https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf
em: Acesso em: 26 set. 2021.

SEE-MG. **Resolução SEE Nº4.506/2021**. Governo do estado de Minas Gerais. SEE. 2021. Disponível em:< <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf>>. Acesso em: 26/09/2021.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Capitalismo Digital. **Revista Ciências Do Trabalho** Nº 20 outubro De 2021.

SIS, **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101892> . Acesso 29 de agosto de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19**. Maio de 2020. Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulas-presenciais-frente-a-Covid-19/>>. Acesso 04 de junho de 2022.

UBERLÂNDIA, MG. **Resolução SME nº 001/2020**. Publicada no Diário Oficial de Uberlândia em 27 de maio de 2020. Disponível em <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pd>. Acesso 04 de junho de 2022.

UBERLÂNDIA, MG. **Decreto Nº 18.553 de 20 de março de 2020** publicado na versão 5833 do Diário Oficial do Município de Uberlândia.

UBERLÂNDIA, MG. **Resolução SME nº 001/2021**. Publicada no Diário Oficial de Uberlândia em 30 de março de 2021. Disponível em <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/6086.pdf>. Acesso 04 de junho de 2021.

UNA-SUS. **Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença**. 27 de fevereiro de 2020. Disponível em <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20confirmou,para%20It%C3%A1lia%2C%20regi%C3%A3o%20da%20Lombardia>>. Acesso 04 de junho de 2022.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis; SILVA, Marcelo Soares Pereira da Silva. Capítulo 1: qualidade e políticas educacionais: sobre a perspectiva gerencial e a Qualidade social em educação. In: Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Maria Goretti Cabra Barbalho, Maria Simone Ferraz P. Moreira Costa, (organizadoras). **Dimensões do PAR: contextos e estratégias de implementação** /. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

VIEIRA, Ana Carolina; ARAÚJO, Maria Esther. **Como o estado de Minas Gerais está trabalhando para alcançar o objetivo “Educação de Qualidade”**, no contexto da pandemia de COVID-19. Educação Sem Distância; Rio de Janeiro, n.4, dez. 2021.

ZUBOFF, Shoshana, 1951- **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder** / Shoshana Zuboff; tradução George Schlesinger. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

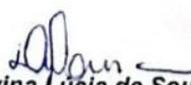
AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619 de 17/01/2017, autoriza o mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, **Vinicius Garcia de Souza Cristão**, brasileiro, inscrito no CPF: 108.428.796-09, a realizar pesquisa nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado "O DIREITO A EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS: O ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERLÂNDIA - MG".

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica o mesmo condicionado ao comprometimento do pesquisador em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, 29 de agosto de 2022.


Divina Lúcia de Sousa
Diretora do CEMEPE
Secretaria Municipal de Educação



Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da Autorização acima: