

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

JOSÉ JAIR QUADROS DE ALMEIDA

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM
NOVA HARTZ/RS (2020-2021)

PORTO ALEGRE

2023

José Jair Quadros de Almeida

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19 EM NOVA HARTZ/RS
(2020-2021)

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre William Barbosa Duarte.

Porto Alegre

2023

Ficha Catalográfica

ALMEIDA, José Jair Quadros de.

O ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19 em Nova Hartz/RS (2020-2021) / José Jair Quadros de Almeida. Porto Alegre: FLACSO/FPA, 2023.

Quantidade de folhas: 133.

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre William Barbosa Duarte.

José Jair Quadros de Almeida

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19
EM NOVA HARTZ/RS (2020-2021)

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em:

Prof. Dr. Alexandre William Barbosa Duarte
Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo

Prof. Dr. André Ricardo Barbosa Duarte
Secretaria Municipal de Educação de Contagem/MG

Profª. Dra. Natália Valadares Lima
Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais e CEFETMG

Suplente: Profa. Me. Gláucia Lucia Pereira Oliveira
GESTRADO/UFMG

“De cada um, conforme sua capacidade; para cada um, conforme suas necessidades.”

(K. Marx)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a minha eterna companheira de vida e de estudos, Ariete Cristine Barcos Borba, que partilha das angústias e das vitórias nesta caminhada em busca de ampliar os conhecimentos, não medindo esforços para auxiliar em busca desse objetivo, ora alcançado.

Agradeço a meu sogro, Alceu Calage Borba, *In memoriam*, pois sempre esteve me apoiando e fazendo as perguntas mais reflexivas durante este estudo, como “Para que serve o mestrado?”.

Agradeço a meus pais, Darcy e Helena, aos quais devo a introdução ao mundo da leitura e do conhecimento, ambos sem terem uma política pública em educação na sua época que lhes proporcionasse acesso à continuidade em seus estudos, mas garantiram a educação para mim e nunca deixaram de acreditar na possibilidade de “fazer a faculdade” e no sonho de fazer um mundo melhor.

Agradeço também a meu irmão, Jorge, que me inspira com suas trilhas de superação e aprendizado constante, e assim agradeço também a tantos lutadores do meu cotidiano de trabalho, de militância, de vida.

Pela compreensão da ausência dos últimos anos e pelo apoio na longa caminhada, agradeço a todos da minha família, que foram um lastro robusto, incentivando a persistência neste trabalho.

Agradeço, pelo apoio essencial em todas as horas, às amigas e aos amigos.

Sinceros agradecimentos ao estudante da UFSM e integrante do MST, Gleison Antônio Pires da Silva, que se dispôs a garimpar trabalhos acadêmicos já publicados sobre o tema, enriquecendo as fontes da pesquisa.

Pela solidariedade, pela amizade, pelas trocas e pelo companheirismo, agradeço à estimada turma da FLACSO, especialmente aos colegas Tiago Kesting Pereira e Ana Furlong Antochewis, também pela disposição em debater os temas da pesquisa, indicando caminhos possíveis de serem trilhados.

Pela disposição em contribuir com este trabalho coletivo, agradeço aos colegas professores e à equipe diretiva da Escola Elvira Jost, estendido aos alunos que dela participaram ativamente, mesmo em um momento difícil e atípico, durante a pandemia de covid-19, cujos efeitos continuam a nos desafiar.

Agradeço aos docentes do meu curso, incansáveis na tarefa de propiciar bons estudos, mesmo em um período em que era impossível a reunião presencial, motivando e amparando nessa jornada.

Agradeço, também, ao Partido dos Trabalhadores, à Fundação Perseu Abramo, à FLACSO. Somente através do conhecimento é possível avançar em mundo mais justo e humano, buscando promover o bem-estar coletivo, por meio de políticas públicas que atendam a toda a sociedade.

Por fim, agradeço pela dedicação, pela orientação, pela paciência, pela tolerância e, principalmente, pelo aprendizado, proporcionado pelo professor orientador Dr. Alexandre William Barbosa Duarte, mostrando ser possível conduzir um trabalho árduo, realizado com ternura, compreensão, parceria e leveza, compartilhando conhecimentos, sem medir esforços na grande tarefa.

RESUMO: O ensino remoto emergencial, com o uso de mídias e redes sociais para planejamento e execução das aulas remotas emergenciais, em um ambiente em que professores e alunos se apropriam das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), foi a estratégia adotada pela Escola Elvira Jost, em Nova Hartz/RS, durante o período de isolamento na pandemia de covid-19. Por seu turno, esta pesquisa visa colocar escola, gestores, professores e alunos do ensino médio como protagonistas no uso das referidas tecnologias, considerando alcances e limites, a fim de averiguar se a execução das aulas remotas emergenciais supre o direito à educação, previsto no artigo 6 de CF-88, nas políticas públicas pensadas pelo Estado, para fazer frente ao fechamento das escolas. Para tanto, foi realizado um resgate histórico da forma como o Estado Brasileiro atua desde sempre, até chegar ao local onde o aluno vive e, a partir desse levantamento, com entrevistas a professores, gestores e alunos, demonstram-se os desafios, as soluções efetivadas, o percurso durante a pandemia e a avaliação global do ensino remoto emergencial, bem como os equipamentos físicos, tecnológicos, materiais e humanos disponíveis. A visão marxista adquirida a partir de leituras e análises das teorias de Estado, baseada em Guillermo O'Donnell, das políticas públicas educacionais em Jamil Cury, Dalila Oliveira e Ana Maria Jesus Clementino, trouxeram importantes contribuições para a teoria produzida no trabalho e certamente contribuíram para um olhar apurado na análise das entrevistas realizadas junto ao objeto da pesquisa. Com o enfoque teórico da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), utilizado para sustentar a pesquisa exposta neste trabalho, visamos levantar pontos coerentes da expectativa da política pública em educação e da realidade encontrada nas falas dos atores, sobre a execução ou ausência desta. O Estado do Rio Grande Sul, responsável pela política pública em educação, por meio de um governo de orientação ideológica neoliberal, adepto do “Estado mínimo”, deixa de alocar as verbas necessárias na política pública, comprometendo a eficácia e a eficiência. Com efeito, há nítido entusiasmo em utilizar as novas tecnologias disponíveis, visto que o interesse dos alunos aumenta, à medida que se utilizam ferramentas conhecidas e utilizadas por eles, conforme constatado no levantamento inicial. Porém, tal política pública incompleta ou insuficiente sugere que ela seja complementar e não recomendada como ferramenta permanente em educação, em substituição às aulas presenciais no ensino médio. Por fim, visa-se trazer a percepção de que o ensino remoto emergencial não pode ser descolado da realidade do aluno e dos professores, em sua condição material e humana, sob pena de limitação ou fracasso da política pública em questão.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Política educacional. Políticas públicas. Direito à educação.

RESUMEN: La enseñanza remota de emergencia, con el uso de medios y redes sociales, para la planificación y ejecución de las clases remotas de emergencia, en un ambiente en el cual los profesores y alumnos, se apropian de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDICs), fue la estrategia adoptada por la Escuela Elvira Jost, en Nova Hartz/RS, durante el período de alejamiento presencial, en la pandemia de covid-19. Esta investigación pretende colocar a la escuela, los profesores, la dirección y los alumnos de enseñanza media, como protagonistas en el uso de dichas tecnologías, sus alcances y sus límites, percibiendo si las clases remotas de emergencia atienden los objetivos propuestos durante su ejecución, Cuál es el derecho a la educación, previsto en el artículo 6 de CF-88, en las políticas públicas pensadas por el Estado, para hacer frente al cierre de las escuelas. Para ello, se realizó un rescate histórico de la forma en que el estado brasileño actúa desde siempre, hasta llegar al lugar donde el alumno vive y, a partir de este levantamiento, con entrevistas de los profesores, gestores y alumnos, demostrando, en ese contexto, los desafíos, las soluciones efectivas, el recorrido durante la pandemia y la evaluación global de la enseñanza remota de emergencia, así como los equipamientos físicos, tecnológicos, materiales y humanos disponibles. La visión marxista adquirida a partir de lecturas y análisis de las teorías de Estado, basada en Guillermo O'Donnell, de las políticas públicas educacionales en Jamil Cury, Dalila Oliveira y Ana María Jesús Clementino, trajeron importantes contribuciones para la teoría producida en el trabajo y ciertamente contribuyeron para una mirada apurada en el análisis de las entrevistas realizadas junto al objeto de la investigación. Con el enfoque teórico del análisis de contenido, de Bardin (2016), utilizado para sostener la investigación expuesta en ese trabajo, visamos levantar puntos coherentes de la expectativa de la política pública, en educación y de la realidad encontrada en los discursos de los actores, sobre la ejecución o ausencia de la misma. El Estado de Rio Grande Sul, responsable de la política pública en educación, a través de su gobierno, de orientación ideológica neoliberal, adepto del "Estado mínimo", deja de asignar los fondos necesarios en la política pública, comprometiendo la eficacia y la eficiencia de la misma. En los resultados obtenidos, hay un claro entusiasmo de utilizar las nuevas tecnologías disponibles, ya que el interés de los alumnos aumenta, a medida que se utilizan herramientas conocidas y utilizadas por ellos, como se constató en el levantamiento inicial. Sin embargo, la política pública en educación incompleta o insuficiente, trae la percepción de los participantes, que ella es complementaria y no recomendada como herramienta permanente en educación, en sustitución de las clases presenciales en la enseñanza media. Por último, pretende traer la percepción que la enseñanza remota emergencia, no puede ser desprendido de la realidad del alumno y de los

profesores, en su condición material y humana, so pena de la limitación o fracaso de la política pública en cuestión.

Palabras-clave: Enseñanza remota de emergencia. Política educativa. Políticas públicas. Derecho a la educación.

ABSTRACT: Emergency remote teaching, with the use of media and social networks, for the planning and execution of emergency remote classes, in an environment in which teachers and students appropriate digital information and communication technologies (TDICs), was the strategy adopted by Escola Elvira Jost, in Nova Hartz/RS, during the period of in - person absence, in the covid-19 pandemic. This research aims to place the school, teachers, managers, and high school students as protagonists in the use of these technologies, their scope and limits, realizing if the emergency remote classes meet the objectives proposed during its execution, that is, the right to education, provided for in Article 6 of CF-88, in the public policies designed by the state, to face the closure of schools. To this end, a historical rescue of the way the Brazilian state has always operated, until reaching the place where the student lives was carried out and, from this survey, with interviews of teachers, managers and students, demonstrating, in this context, the challenges, the effective solutions, the path during the pandemic and the global assessment of emergency remote education, as well as the physical, technological, material and human equipment available. The Marxist vision acquired from readings and analysis of theories of State, based on Guillermo O'Donnell, of public educational policies in Jamil Cury, Dalila Oliveira and Ana Maria Jesus Clementino, brought important contributions to the theory produced in the work and certainly contributed to an accurate look at the analysis of the interviews conducted with the object of research. With the theoretical approach of content analysis, by Bardin (2016), used to support the research presented in this work, we aim to raise coherent points of the expectation of public policy in education and the reality found in the speeches of the actors, about the execution or absence of it. The state of Rio Grande Sul, responsible for public policy in education, through its government, of neoliberal ideological orientation, adept of the “minimum state”, stops allocating the necessary funds in public policy, compromising its effectiveness and efficiency. In the results obtained, there is a clear enthusiasm to use the new technologies available, since the interest of students increases, as they use tools known and used by them, as found in the initial survey. However, the public policy in incomplete or insufficient education, brings the perception of the participants, that it is complementary and not recommended as a permanent tool in education, replacing face-to-face classes in high school. Finally, it aims to bring the perception that emergency remote teaching cannot be detached from the reality of the student and teachers, in their material and human condition, under penalty of limitation or failure of the public policy in question.

Keywords: emergency remote teaching. Educational policy. Public policies. Right to education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE — Atendimento Escolar Especializado
- ANAP — Aprovado com Necessidade de Acompanhamento Pedagógico
- BM — Banco Mundial
- BNCC — Base Nacional Comum Curricular
- CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB — Câmara de Educação Básica
- CEEd — Conselhos Estaduais de Educação
- CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina
- CF-88 — Constituição Federal de 1988
- CPM — Círculo de Pais e Mestres
- CME — Conselhos Municipais de Educação
- COE — Centro de Operações de Emergência
- COE-E — Centro de Operações de Emergência em Saúde
- COE-L — Centro de Operações de Emergência em Saúde Local
- CONAE — Conferência Nacional de Educação
- CONSED — Conselho Nacional de Secretários de Educação
- COVID-19 — Coronavírus Disease 2019
- CRE — Coordenadoria Regional de Educação do RS
- DOE — Diário Oficial do Estado
- DOU — Diário Oficial da União
- EC-59 — Emenda Constitucional 59
- EC-95 — Emenda Constitucional 95
- EC-108 — Emenda Constitucional 108

EaD — Ensino a distância

EEEM — Escola Estadual de Ensino Médio

EOL — Ensino *on-line*

ERE — Ensino Remoto Emergencial

FHC — Fernando Henrique Cardoso

FMI — Fundo Monetário Internacional

FNE — Fórum Nacional de Educação

FLACSO — Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais/ Brasil

FPA — Fundação Perseu Abramo

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

GF — Grupo Focal

IDH — Índice de Desenvolvimento Humano

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB — Movimento Democrático Brasileiro

MEC — Ministério da Educação

NEM — Novo Ensino Médio

OMS — Organização Mundial da Saúde

ONU — Organização das Nações Unidas

OPAS — Organização Pan-Americana da Saúde

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA — Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAE — Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE — Plano Nacional de Educação

PNLD — Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PRC — Proposta de Reestruturação Curricular

PROINFO — Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PSDB — Partido da Social-Democracia Brasileira

PT — Partido dos Trabalhadores

SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCielo — Scientific Electronic Library Online

SES — Secretaria de Estado de Saúde

TDTP — Trabalho Docente em Tempos de Pandemia

TICs — Tecnologias de Comunicação e Informação

TIDCs — Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA E DIREITO SOCIAL INALIENÁVEL ... | 26 |
| 1.1 A constituição sócio-histórica das políticas sociais no Brasil | 28 |
| 1.2 O direito à educação inscrito no campo das políticas públicas educacionais | 37 |
| 2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 | 43 |
| 2.1 A inscrição do direito à educação no estado do Rio Grande do Sul a partir da Emenda Constitucional n.º 59 | 45 |
| 2.2 O direito à educação no período pandêmico..... | 52 |
| 2.2.1 Documentos legais e políticas públicas educacionais previstas no Rio Grande do Sul no período pandêmico..... | 56 |
| 2.2.2 Documentos legais e políticas públicas educacionais previstas no Município de Nova Hartz no período pandêmico..... | 61 |
| 3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA VISÃO DOS GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA ELVIRA JOST: ASPECTOS METODOLÓGICOS E A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS. | 67 |
| 3.1 Análises preliminares: a escola e o perfil geral dos professores e alunos | 68 |
| 3.1.1 O quadro de profissionais da escola..... | 70 |
| 3.2 Desafios/dificuldades | 71 |
| 3.2.1 Dificuldades materiais e operacionais..... | 72 |
| 3.2.2 Dificuldades políticas/institucionais/administrativas | 74 |
| 3.2.3 Dificuldades no cotidiano dos alunos..... | 77 |
| 3.2.3.1 Evasão e reprovação..... | 81 |
| 3.2.3.2 Insegurança alimentar | 84 |
| 3.3 Soluções efetivadas | 87 |
| 3.3.1 Estratégias adotadas pela escola..... | 88 |
| 3.3.2 Recursos materiais e tecnológicos..... | 90 |
| 3.3.3 Recursos humanos utilizados | 93 |
| 3.4 Atravessamento da pandemia | 94 |
| 3.4.1 Impacto emocional | 94 |
| 3.4.2 Efeitos nas relações interpessoais | 96 |
| 3.4.3 Enfrentamento: papel da escola e papel do Estado | 98 |
| 3.5 Avaliação global do ensino remoto emergencial..... | 100 |

| | |
|--|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| REFERÊNCIAS | 110 |
| ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE GESTORES E DE PROFESSORES | 122 |
| ANEXO II - ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO | 126 |
| ANEXO III - TERMO CONSENTIMENTO DE PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR | 128 |
| ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS DE ALUNOS E TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ESTUDANTES | 130 |
| TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 132 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da minha trajetória de estudante e depois como professor e pesquisador, em dois momentos importantes, que se fundem a esta pesquisa: um enquanto estudante na graduação e outro como professor-pesquisador, que me instigaram a realizar este trabalho.

Como estudante de graduação, no curso de Ciências Sociais na PUCRS, concluído em 2009, dediquei-me ao estudo das políticas públicas, com foco especial nas políticas públicas em educação. Durante esse período, comecei a sentir uma crescente inquietação, diante da discrepância entre os objetivos delineados nas leis e documentos subsequentes e o que era efetivamente implementado, sobretudo no âmbito da educação.

Ao analisar as legislações promulgadas desde a Constituição Federal de 1988 e as complementações subsequentes, destinadas a regulamentar "o direito à educação", percebi que, ao fazer um balanço da implementação dessas políticas educacionais, muitas das diretrizes previstas no papel não se concretizavam durante a sua execução, o que se refletia negativamente nos indicadores relacionados ao tema.

Posteriormente, ao atuar como professor e vivenciar a prática do ensino, com base em diversos documentos normativos, deparei-me com uma realidade diferente. No papel, a legislação parecia funcionar conforme com o que estava expresso na Constituição Federal de 1988, e os direitos dos alunos à educação estavam garantidos.

Não obstante, sucediam lacunas e imperfeições que prejudicavam o funcionamento integral das ações na escola. Por precaução, esta muitas vezes optava por manter o modelo anterior, com o qual estava familiarizada. Os resultados, naturalmente, tinham eficácia limitada, devido à aplicação insuficiente da política pública planejada.

Apesar disso, havia esperança em relação à continuidade das políticas públicas do Estado Brasileiro, tanto no âmbito geral quanto na educação, com avanços significativos em várias leis, como a Emenda Constitucional n.º 59/2009 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, entre outras. Essas iniciativas tinham como objetivo incluir e universalizar o acesso à educação para cidadãos historicamente excluídos, e também garantiam a destinação de recursos, um importante palco de disputas, como será abordado ao longo deste trabalho.

Porém, a conjuntura política no Brasil sofreu mudanças significativas em todas as esferas, incluindo a política, a econômica e a ideológica, a partir de 2016, no que foi descrito como um "golpe jurídico-econômico-midiático-parlamentar" (COSTA, CAVALCANTI e

DAGNINO, 2016). Essa ruptura nas políticas de Estado levou ao retorno das políticas públicas como políticas de governo transitório, priorizando interesses privados, que enxergavam oportunidades de negócios nos orçamentos públicos (KERSTENESKY, 2006; MIGUEL, 2019), especialmente na área da educação, em detrimento do bem-estar da sociedade na totalidade.

Em 2020, no início do ano, tive a oportunidade de ingressar na pós-graduação, matriculando-me no curso oferecido pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO/Brasil), em parceria com a Fundação Perseu Abramo (FPA), na Maestria em Estado, Governo e Políticas Públicas. Durante esse programa, ao imergir na literatura especializada sobre o tema das "políticas públicas" e ao realizar leituras e fichamentos, comecei a perceber a desconexão entre as leis que garantem direitos e sua efetiva aplicação na esfera educacional, uma questão que se agravava ainda mais, devido ao cenário político em constante mudança.

Paralelamente ao início do meu mestrado, o ano letivo da Escola Elvira Jost em Nova Hartz/RS, onde exerço minha profissão como docente, foi impactado pelo surgimento da pandemia de covid-19 no Brasil, que se alastrou rapidamente por todo o país.

Enquanto seguia com meu curso e acompanhava a evolução da pandemia, na condição de professor, fui diretamente afetado pela resposta adotada pela escola, que precisou implementar as "aulas remotas emergenciais", devido às medidas sanitárias de isolamento. Isso me motivou a direcionar meu estudo para a análise da aplicação das políticas públicas no contexto local, com foco em todos os atores envolvidos e nas ações do governo estadual do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria da Educação, SEDUC, como objeto de investigação.

O período que abrange a implementação das "aulas remotas emergenciais" na mencionada escola, de 20 de março de 2020 a 26 de maio de 2021, revela uma estratégia de ensino na qual as metodologias anteriormente utilizadas no ensino presencial, incluindo os mesmos horários, foram adaptadas de forma emergencial para o contexto do ensino remoto (CURY, 2021; CAPONI, 2020; DUARTE, 2020; GRABOWSKI, 2020; MÉDICI, TATTO e LEÃO, 2020; OLIVEIRA, 2020, 2021).

Por sua vez, o acesso à educação sempre foi objeto de intensos debates políticos, especialmente no que diz respeito à sua abrangência e financiamento (AZEVEDO, 2008). A adoção das políticas públicas na área da educação, durante o período da pandemia, possibilitou uma oportunidade única, para compreender como se desenrolam essas disputas, por meio das interações e ações dos diversos atores sociais envolvidos nesse processo, na prática.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é identificar e analisar alcances e limites das políticas de implementação do ensino remoto em caráter emergencial, em consonância com a

garantia do direito à educação, expressamente previsto, sobretudo, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Este estudo tem como foco a rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente na realidade dos estudantes do ensino médio do município de Nova Hartz.

Diante desse contexto, o presente estudo visa abordar a seguinte questão: qual foi o alcance e quais foram as limitações da implementação das aulas remotas para os alunos do ensino médio da Escola Elvira Jost, em Nova Hartz, durante o período que abrange de março de 2020 a maio de 2021, marcado pela pandemia de covid-19?

Isso implica, portanto, compreender a realidade das políticas públicas, por meio da análise de sua pertinência, que decorre da avaliação de seu impacto, validade e eficácia para toda a comunidade escolar. Neste estudo, a comunidade escolar é representada pelo corpo discente, pelos profissionais da educação e pela comunidade associada à Escola Elvira Jost.

Além disso, ampliou-se o escopo para além das fronteiras estritamente pedagógicas da educação pública, considerando também aspectos de segurança social mais amplos que permeiam a escola, como a segurança alimentar dos estudantes, por exemplo. O município de Nova Hartz/RS é o objeto central desta análise.

Para compreender a dinâmica das ações do Estado e sua relação com a sociedade, adotamos uma perspectiva fundamentada no materialismo histórico-dialético, com base na teoria marxista. Utilizamos como referência teórica as ideias de O'Donnell (1981), que explicam como o Estado opera como um regulador do sistema capitalista, influenciando as relações desiguais na sociedade por meio do uso de leis, coerção estatal, poder econômico, informação e ideologia capitalista.

Ademais, recorreremos aos estudos de especialistas em políticas públicas educacionais, como Carlos Roberto Jamil Cury e Dalila Oliveira, que contribuíram significativamente para a estrutura teórica deste trabalho. Eles forneceram uma análise perspicaz das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, rastreando a evolução das políticas públicas e das políticas públicas educacionais ao longo da história do Brasil, até os dias atuais. Essa análise também abordou o impacto das doutrinas conservadoras, liberais e, mais recentemente, neoliberais, na conjuntura atual da educação brasileira, particularmente durante a pandemia.

Com base na abordagem metodológica e teórica alinhada com a minha afinidade teórico-prática (*Práxis*),¹ tenho em vista integrar a teoria à prática do sujeito. Isso porque essa

¹ (Pires, 1997, p. 86) O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida **com** e **através de** abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e

abordagem permite um diálogo efetivo com os eventos materiais e concretos, conectando minha experiência histórica à avaliação das políticas públicas estatais, durante a pandemia de covid-19. Como definido por Pires (1997, p. 83):

A dialética marxista como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, e da realidade educacional. Esta construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

É importante lembrar que, ao integrar-se ao processo analisado, nosso método de pesquisa foi aplicado meticulosamente, seguindo todas as etapas recomendadas. Isso foi essencial para evitar quaisquer distorções na interpretação dos dados.

Reconhecemos, porém, que somos seres humanos, como a tradição marxista caracteriza, e, portanto, temos um desejo inato de compreender a realidade da maneira mais objetiva possível. Assumimos uma postura distante e imparcial como pesquisadores, com o intuito de, a partir desse entendimento, buscar meios para transformá-la.

Nesse contexto teórico, direcionamos nossa atenção à escola, onde a prática pedagógica preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Novo Ensino Médio (NEM), se materializa por meio da política pública durante a pandemia. A escola continua a servir como um terreno de experimentação para as novas abordagens educacionais.

A visão que permeia nossa escola é a de uma instituição formadora de alunos que compreendem que sua cidadania é moldada em cada fase de seu processo de aprendizagem, incentivando a autonomia. Para alcançar esse objetivo, é crucial reconhecer que a instituição escolar, em sua totalidade, pode atuar como um agente reprodutor ou transformador da sociedade e do indivíduo, dependendo da abordagem que adota, como nos ensina o educador Paulo Freire:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto seu *desmascaramento* (FREIRE *apud* MOTA, 2005, p. 89, grifos no original).

Visando compor este trabalho, a metodologia se divide em, basicamente, três momentos: I) pesquisa documental/bibliográfica; II) pesquisa empírica e III) a análise das pesquisas.

A pesquisa bibliográfica e documental concentrou-se nos fundamentos teóricos que nortearam as análises realizadas em relação ao Estado e às políticas públicas educacionais ao longo da história, tanto nos documentos que abordam as leis que garantem as políticas públicas como nas políticas educacionais durante o período da pandemia, especialmente no Estado do Rio Grande do Sul e no município de Nova Hartz. Além disso, também incluiu a análise de dados empíricos coletados durante o período das aulas remotas emergenciais.

O período definido para a realização deste estudo abrangeu desde 20 de março de 2020, quando houve a suspensão das aulas presenciais, até 26 de maio de 2021, quando foi estabelecido o retorno dos alunos no formato híbrido, combinando aulas remotas e presenciais.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O capítulo 1 se ocupa a trazer as discussões que compõem o marco teórico da pesquisa. A bibliografia utilizada inclui teóricos que discutem o Estado, políticas públicas em diferentes períodos e instituições, bem como temas como o direito à educação, cidadania, Estado capitalista, democracia e política, entre outros. Esses elementos compõem nosso arcabouço teórico e fornecem subsídios para a análise do objeto de estudo, abordado no conteúdo das falas dos sujeitos envolvidos.

No que lhe concerne, o capítulo 2 traz elementos da pesquisa documental realizada. São ali identificadas e analisadas as políticas públicas produzidas no início da pandemia da covid-19. Nesse capítulo, são detalhadas as leis e as políticas educacionais e de saúde no período em questão, nos três níveis administrativos: União, Estado do Rio Grande do Sul e município de Nova Hartz.

O foco está nas políticas institucionais que regem a Secretaria de Educação, SEDUC-RS, a mantenedora da escola em análise, e como essas políticas educacionais se caracterizam em diferentes governos que executam as políticas do Estado, especialmente aquelas relacionadas à implementação do ensino remoto emergencial. Além disso, foram identificadas as principais legislações à nível federal, incluindo leis, decretos, pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), e Comitê de Operações Emergenciais (COE), entre outros, promulgadas durante o período da pandemia.

Para a elaboração deste trabalho, consultamos diversas fontes, incluindo instituições de pesquisa dedicadas à educação, políticas públicas educacionais e a pandemia, bem como órgãos governamentais em todas as esferas administrativas. Dentre essas fontes, destaca-se o

Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC).

Além disso, utilizamos recursos digitais, como o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o *Google Scholar*, para acessar artigos e estudos acadêmicos relevantes. Também recorremos a livros e textos acadêmicos a que se teve acesso ao longo da trajetória como estudante.

Durante a pesquisa, empregamos uma variedade de termos relacionados ao tema, tais como "Ensino remoto emergencial", "política educacional", "políticas públicas", "direito à educação", "educação na pandemia" e outros correlatos. Esses termos foram explorados em repositórios de artigos, teses e dissertações, desempenhando um papel crucial para ampliar nossa compreensão dos diversos referenciais teóricos utilizados neste trabalho.

Já o capítulo 3, intitulado "O Ensino Remoto Emergencial na Perspectiva de Gestores, Professores e Alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost: Metodologia e Análise das Entrevistas", traz a análise dos dados empíricos coletados.

Nesse contexto, as entrevistas desempenharam um papel central, fornecendo dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas conduzidas com gestores, professores e um grupo focal com estudantes. Esses dados formam a base empírica utilizada para analisar a experiência da escola durante a pandemia, visando avaliar a eficácia das aulas remotas emergenciais como resultado das políticas públicas de educação implementadas durante esse período. As informações coletadas foram posteriormente analisadas, tendo como referência os documentos teóricos previamente discutidos nos capítulos 1 e 2, a fim de aprofundar nossa compreensão das políticas educacionais aplicadas durante o ensino remoto emergencial.

Todas essas análises permitem compreender como a comunidade escolar, especialmente professores, gestores escolares e estudantes do ensino médio na Escola Elvira Jost em Nova Hartz, percebeu a implementação do modelo de ensino remoto emergencial, bem como compreender o histórico das ações em sua implementação.

Para realizar essa tarefa, recorremos à análise das falas nas entrevistas. Vale ressaltar que o tratamento prévio do material, considerando o contexto, o tema e outros critérios de categorização, foi realizado com base na metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Essa abordagem metodológica permitiu analisar os impactos do modelo de ensino remoto emergencial em questões como evasão escolar, alimentação escolar, materiais disponíveis e percepção dos envolvidos, além de investigar as estratégias adotadas pela escola para antecipar ou minimizar os desafios decorrentes desse cenário pandêmico atípico.

Na primeira etapa, analisamos as entrevistas e realizamos inferências para obter resultados que pudessem ser traduzidos em conclusões. Formulamos hipóteses e estabelecemos os objetivos a serem alcançados ao longo da análise, seguindo o princípio de Bardin (2016, p. 131): "Se as diferentes etapas da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação das decisões tomadas".

Em seguida, por meio da unidade de contexto, estabelecemos conexões entre as entrevistas, o tema em questão e os principais intervenientes, ou seja, gestores, professores e alunos, em relação ao contexto das aulas remotas emergenciais. Após uma análise preliminar das entrevistas, identificamos as principais ocorrências da linguagem relacionadas a esse tema.

[...] existe um elo entre os dados do *texto* e a teoria do analista. Tratar do material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação- efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e numeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2016, p. 133).

Por fim, procedemos à numeração e listagem dos eventos mais recorrentes, categorizados por dedução, com o intuito de extrair os resultados mais relevantes para a análise final. Essas categorias foram organizadas em tópicos e subtópicos complementares.

O processo de Análise de Conteúdo (AC) realizado neste trabalho foi resultado de uma jornada abrangente, que incluiu a teorização, a seleção do método de análise, a construção do questionário e sua aplicação, a análise preliminar das entrevistas, a posterior criação de categorias de análise, bem como sua organização com base nos temas mais relevantes.

Para alcançar esses resultados, realizamos análises das entrevistas com professores, gestores e estudantes da instituição de ensino médio, conforme detalhado no capítulo 3. Utilizamos a técnica de entrevistas em profundidade ou não estruturadas (conforme proposto por Richardson, 1999), especialmente com os profissionais da educação, e realizamos um grupo focal com os estudantes do ensino médio da escola.

As informações obtidas anteriormente desempenharam um papel fundamental ao orientar o desenvolvimento das perguntas sobre a experiência do ensino remoto emergencial. Além disso, esses dados forneceram subsídios essenciais para a análise das entrevistas e contribuíram para contextualizar como os eventos da pesquisa foram conduzidos, com implicações significativas para os gestores, professores e alunos.

A técnica de entrevistas em profundidade atendeu às necessidades específicas dos professores e gestores da instituição escolar, conforme destacado por Richardson (1999), uma

vez que permitiu a obtenção de informações detalhadas em relação ao ensino remoto emergencial.

A entrevista não estruturada, também chamada de *entrevista em profundidade*, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as descrições de uma situação de estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita (RICHARDSON, 1999, p. 213).

Foram realizadas sete entrevistas em profundidade entre os meses de setembro e outubro de 2022, das quais três foram realizadas com professoras que desempenham funções de gestão escolar (direção, supervisão e coordenação escolar). O roteiro de entrevistas (vide Anexo I) foi estruturado em blocos, cada um deles correspondendo às responsabilidades específicas de cada entrevistado. Essas entrevistas permitiram explorar questões relevantes relacionadas ao tema central da pesquisa, para obter respostas que contribuíssem para abordar a pergunta formulada na hipótese investigada.

Para a coleta de dados junto aos estudantes da Escola Elvira Jost, utilizamos a técnica de Grupo Focal (GF). O Grupo Focal tem sua origem nos Estados Unidos, na década de 1940, quando era utilizado para investigar os efeitos de propaganda política e questões relacionadas ao mundo do trabalho (ALMEIDA, 2016; GATTI, 2005). Posteriormente, essa técnica foi adaptada para diversas áreas de pesquisa, abrangendo desde a psicologia social até o *marketing* e a clínica médica, entre outras.

Na pesquisa acadêmica, o GF pode ser empregado como uma técnica flexível, adaptável às diferentes etapas da pesquisa e às necessidades específicas do pesquisador e do projeto em questão. Conforme destacado por Almeida (2016, p. 42):

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que pode ser compreendida como intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Trata-se da observação de uma discussão estimulada e orientada por uma pergunta geral e outras secundárias.

O Grupo Focal se destacou como a escolha mais adequada para obter informações relacionadas às "nuances" de natureza coletiva (GATTI, 2005; TRAD, 2009; MINAYO, 2010). Essa abordagem permite que alunos previamente selecionados expressem suas experiências com o ensino remoto emergencial de forma espontânea, oferecendo valiosa contribuição a partir de sua perspectiva. Nesse contexto, os alunos não respondem a perguntas fixas, mas seguem um roteiro de tópicos previamente elaborado (vide Anexo II).

Conforme Gatti (2005) destaca, essa técnica proporciona os meios necessários para obter informações significativas sobre um tema complexo, como a transição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto, permitindo a captação dos efeitos desse fenômeno de maneira abrangente.

O trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Ele se presta muito para geração de teorizações exploratórias até mais do que para verificação de teste de hipóteses prévias. Não que não possa ser usado para essa verificação, porém a riqueza de do que emerge “a quente” na interação grupal, em geral, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame (GATTI, 2005, p. 13).

Dessa forma, foi realizado um grupo focal com estudantes do ensino médio da Escola Elvira Jost. A seleção dos participantes considerou critérios como disponibilidade e disposição dos estudantes para participação voluntária. O encontro ocorreu em 11 de novembro de 2022, envolvendo estudantes do 3º ano do ensino médio que estavam matriculados e participando do ensino remoto emergencial desde 2020, período abordado pela pesquisa.

Também foram considerados na seleção critérios de enturmação durante o período das aulas remotas emergenciais, para separar estudantes da mesma sala de aula, além de considerar idade e gênero. O resultado foi um grupo de discussão equilibrado, com 6 alunas e 5 alunos

No grupo focal, dado haver um único grupo de entrevistados com participantes de ambos os gêneros, os participantes do sexo masculino foram numerados de 1 a 5 e os do sexo feminino de 1 a 6. Essa abordagem foi adotada para facilitar a compreensão dos dados e percepções, uma vez que a segmentação das falas permite situar o contexto do falante na pesquisa, mantendo o anonimato.

Vale ressaltar que, embora possa parecer que cada tema analisado apresenta várias citações e repetições nas temáticas propostas, isso foi feito visando abarcar ao máximo as opiniões dos atores envolvidos. Essa abordagem permitiu, ao final, extrair um discurso mais homogêneo em relação aos objetivos da pesquisa, considerando a diversidade de segmentos consultados. Dessa forma, foi possível compreender o alcance e os limites das políticas públicas em educação durante o período investigado.

Os dados provenientes das entrevistas foram estritamente destinados ao escopo da pesquisa, mantidos em um arquivo pessoal e sigiloso por um período de cinco anos, conforme os parâmetros da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e do Comitê de Ética em Pesquisa da FLACSO.

1 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA E DIREITO SOCIAL INALIENÁVEL

O interesse em investigar o tema do acesso à educação parte do pressuposto de se saber que este é matéria integrante dos direitos humanos universais, devendo, como consta no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ser assegurado a todos os cidadãos. Embora se trate de um direito exaustivamente citado e regulamentado no campo jurídico, em termos práticos, o acesso (e a permanência) à educação ainda carece de ser estendido a, de fato, todos(as) os(as) brasileiros(as).

Cury (2021) ressalta que o direito à educação em diversos países latino-americanos, em especial no Brasil, tem experimentado, nas últimas décadas, uma tensão em que de um lado está posta a realização deste bem e, de outro, a realidade da situação de privilégio educacional, que coloca em xeque a efetivação do direito.

Para o autor, tal tensão se justifica pelo fato de termos, sim, avançado no âmbito da execução desse direito no ordenamento jurídico do país, culminando na Constituição Federal de 1998, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e em outros textos subsequentes, como a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, por exemplo.

Contudo, a realidade mostra que, apesar dessas conquistas, estamos ainda longe de sua consecução plena, seja no que tange o acesso (como nas etapas da educação infantil e do ensino médio, assim como em modalidades de ensino ainda precárias), seja pelas formas como o estudante consegue apreender os conteúdos ou sobre os resultados auferidos nas avaliações e indicadores escolares e governamentais.

A tensão sobre a qual Cury se debruça tem sua gênese, por assim dizer, na própria instituição da educação, enquanto um bem público e que, na constituição dos Estados nacionais, acaba por enquadrar-se no arcabouço jurídico da nação e manifestar-se no âmbito da política pública (expressão do “novo contrato social”). A filosofia política de Niklas Luhmann destaca que “direito” e “política” constituem campos (ou sistemas) que, embora disponham de pontos de tangência, cada qual possui códigos próprios. Se o direito relaciona suas questões ao que é “lícito” ou “ilícito”, na política a linguagem que impera é a do poder.

Quanto à expressão de ambos os campos em que o direito à educação, enquanto bem público, vai se realizar, tem-se: de um lado, a expressão como direito público subjetivo, inalienável, juridicamente protegido por diversos mecanismos; de outro, sua manifestação por meio da política pública, mais especificamente no âmbito da política social, sendo esta produto

de outra tensão, cujas raízes estabelecem-se na constituição do Estado burguês na ordem capitalista.

Dessa forma, o “direito à educação”, embora tenha seus próprios “códigos”, isto é, que sua realização seja entendida pelo que é lícito ou ilícito em sua realização, não está livre das tensões produzidas no sistema político e sua distribuição desigual de poder marcante no Estado capitalista. O direito à educação encontra na noção de “cidadania” o ponto de contato com o sistema político, mais precisamente no âmbito da política social. As tensões que emergem da produção dessa política expressam-se, da mesma forma, na consecução do direito à educação.

A esse respeito, Cury (2002) afirma que o conceito de cidadania está intimamente relacionado à noção de “nação”. Sua raiz etimológica encontra-se no latim *civitas*, o qual se refere à “cidade”. Depreende-se daí que o “cidadão” é o indivíduo pertencente a um território independente, a uma cidade/um Estado independente, ou que, como aponta Barbalet (1989), quem goza de participação em uma comunidade política, no exercício do poder.

A ideia de cidadania surge e se desenvolve com o declínio do Estado absolutista, rompendo, segundo Cury (2002), com sua estrutura e seus elos de submissão hierárquica entre superiores e inferiores. Abre-se espaço para o Estado de Direito, no qual o indivíduo relaciona-se com este, não só por meio de direitos privados (como no Estado absolutista, onde os indivíduos possuem, em relação ao soberano, apenas direitos desta natureza), como também a partir de direitos públicos.

No Brasil, a construção da cidadania, bem como as políticas públicas de proteção social, passa por diferentes fases, estando ainda hoje vinculada ao modo como foi erguida a nação (FIORI, 2013; 2014). O período colonial e, posteriormente, a constituição e o desenvolvimento do modo de produção capitalista são marcantes no estabelecimento do Estado nacional brasileiro.

Observa-se, nas atuais leis e políticas públicas em discussão e aprovadas no período recente no Congresso Nacional, um retorno às práticas anteriormente contidas no ideário liberal-conservador, de um “Estado mínimo” ou investimento estatal dirigido a grupos específicos de interesses.

Essa dificuldade de construir políticas públicas duradouras e estáveis foi apontada por Souza (2006, p. 20-21), explicando as dificuldades das democracias em construção, ainda não consolidadas, como o caso brasileiro:

[...] diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que, na maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população.

A constituição das políticas sociais no Brasil, dessa forma, não foge à regra e se apresenta como um campo de intensas disputas. Como veremos mais adiante, o período pandêmico e a emergência de um novo modo de estabelecimento das relações econômicas e sociais, impostas pelas medidas de distanciamento social, colocaram em evidência esse espaço de disputas.

Políticas de transferência de renda, como o Auxílio Emergencial,² e de saúde, com vistas ao enfrentamento da covid-19, como a compra de imunizantes, por exemplo, ocuparam os espaços de debate público ao longo dos anos de 2020 e 2021, colocando em tela as dissonâncias na produção dessa política e suas consequências imediatas para a população.

Assim, este capítulo se insere na dimensão teórica da discussão aqui empreendida com vistas a subsidiar as análises que se procederão. Neste sentido, propõe-se uma abordagem acerca da constituição do direito à educação no *rol* das políticas públicas, mais especificamente no que abrange as políticas sociais.

Para tanto, propõe-se uma discussão conceitual e uma abordagem sócio-histórica da constituição das políticas sociais no Brasil, com vistas a situar o direito à educação e, posteriormente, analisar em que medida sua realização se deu no contexto de emergência sanitária provocada pela covid-19.

1.1 A constituição sócio-histórica das políticas sociais no Brasil

Behring e Boschetti (2011) ressaltam que as políticas sociais surgem no contexto do modo de produção capitalista, mais especificamente no bojo das revoluções industriais e da Revolução Francesa e suas consequências históricas, como a organização em massa dos trabalhadores, o embate entre capital *versus* trabalho e o papel do Estado como mediador desse conflito.

Todavia, não podemos falar de uma data precisa de constituição dessas políticas, sendo possível identificá-las como um processo que ocorre no contexto de transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, se consolidando no período pós-Segunda Guerra Mundial.

² Instituído pela Medida Provisória n. 1000, de 2 de setembro de 2020.

Segundo Behring (2006, p. 1-2),

[...] é reconhecido que a existência das políticas sociais é um fenômeno associado ao surgimento da sociedade burguesa, ou seja, o modo específico da sociedade capitalista produzir e reproduzir-se. Evidentemente que não desde os seus primórdios, mas quando se tem um reconhecimento da questão social inerente às relações sociais nesse modo de produção, vis à vis ao momento em que os trabalhadores assumem um papel político e até revolucionário. Tanto que existe certo consenso em torno do final do século XIX como período de criação e multiplicação das primeiras legislações e medidas de proteção social, com destaque para a Alemanha e a Inglaterra, após um intenso e polêmico debate entre liberais e reformadores sociais humanistas.

Com a construção histórica e consolidação do modo de produção capitalista, as políticas sociais acabam por se constituírem como parte do arcabouço de medidas que ele usa para tentar conter os malefícios oriundos da questão social, como aponta Iamamoto (2010):

A questão social expressa a subversão do humano própria da sociedade capitalista contemporânea, que se materializa na naturalização das desigualdades sociais e na submissão das necessidades humanas ao poder das coisas sociais - do capital dinheiro e de seu “fetiche” (IAMAMOTO, 2010, p. 125).

Conforme destaca Pereira (2011), a política pública pode sofrer variações, uma vez que está condicionada a diferentes usos e condições históricas. No capitalismo, a ideologia empregada na questão das políticas sociais está, de certa forma, pressuposta, pois sua execução preenche lacunas quanto às suas necessidades de realização para atender determinadas demandas da sociedade, ao mesmo tempo em que carrega certo grau de utilitarismo, colocando sempre os vieses de eterna dependência e não de superação do problema social em questão no momento.

Também há ideologia na forma como e em quem vai executar ou fornecer insumos e mão de obra ou subsídios, por exemplo, atendendo e favorecendo o setor ligado ao capital (ESPING-ANDERSEN, 1991), que lucra na outra ponta da política social. Sob esse prisma, o Estado passa a atuar como mediador sob comando da classe dominante, na perspectiva marxista, e sobre as ordens e métodos do liberalismo e suas variantes em diferentes contextos.

A concepção de Estado que subjaz essa perspectiva encontra suas bases no contexto de distribuição desigual do poder típico da relação de produção capitalista. Para O'Donnell (1981), o Estado se funda e parte da relação assimétrica entre as classes sociais, por meio da distribuição de recursos, em todas as categorias de análise da sociedade, incluindo as relações políticas em seu interior. Quem detém o poder estatal de coerção, o poder econômico, o poder da informação, aliado a uma ideologia, domina o conjunto da sociedade. Para o autor,

O Estado que nos interessa aqui é o Estado capitalista. A modalidade de apropriação do valor criado pelo trabalho, constitui as classes fundamentais do capitalismo, através e mediante a relação social estabelecida por tal criação e apropriação. Os mecanismos e consequências mais ostensivos dessa relação são econômicos. A relação de dominação principal - embora não única - numa sociedade capitalista é a relação de produção entre capitalista e trabalhador assalariado, mediante a qual é gerado e apropriado o valor do trabalho. Este é o coração da sociedade civil, seu grande princípio de ordenação contraditória (O'DONNELL, 1981, p. 4).

No Brasil, a constituição das políticas sociais passa por diferentes fases. Ainda hoje se encontra circunscrita por suas marcas históricas do período colonial e, posteriormente, sua relação de sujeição ao capitalismo internacional dos Estados Nacionais “fortes”, como destacado no paradigma da Teoria da Dependência.³

Conforme destaca Alencastro (2000), o sistema estatal e a divisão política e social no Brasil têm suas raízes fortemente atreladas à constituição do Estado nacional ainda no período colonial, pautado na aliança tática entre a coroa portuguesa, as famílias oligárquicas e o capital estrangeiro associados. Nas bases acertadas e “permitidas” com o capital internacional, no pós-independência em 1822, a acumulação deve prescindir da escravidão, com introdução lenta, nos meios urbanos, de trocas monetárias no trabalho prestado. No campo, há um grande movimento de imigração, basicamente europeia, e migração da região Nordeste para o Sudeste do país, especialmente nas lavouras cafeeiras.

Clementino (2019) traz a questão dos Estados Nacionais, após a independência, nos moldes propostos pelos liberais europeus, esbarrando no modelo segregacionista formado na sociedade colonial, herdada pelo novo país em formação, convivendo com esse contraditório modelo, em que pregavam a liberdade individual, construção da cidadania, porém convivendo com a escravidão, até 1888.

A abolição da escravidão e a Proclamação da República em pouco (ou nada) muda a questão social no Brasil. Até os anos de 1930, havia providencial ausência daquilo que se pode considerar minimamente enquanto “cidadania”, nos contornos definidos inicialmente neste capítulo. Nem mesmo a Revolução Francesa, em 1789, considerada precursora dos direitos

³ A teoria da dependência é uma teoria crítica originária na América Latina nas décadas de 1960 e 1970 em resposta à condição de subdesenvolvimento econômico e político da região e ao limite da concepção desenvolvimentista empreendida na região pela Comissão econômica para a América Latina (CEPAL). Tal perspectiva argumenta que os países latino-americanos estão em uma posição de subordinação em relação aos países desenvolvidos, principalmente os Estados Unidos, devido à sua dependência econômica e política em relação a esses países. Destaca a relação desigual de troca entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, sendo estes últimos forçados a exportar matérias-primas e produtos agrícolas a preços baixos, enquanto importam produtos manufaturados a preços elevados dos países desenvolvidos. Além disso, evidencia também o papel da intervenção política dos países desenvolvidos na América Latina, incluindo o apoio a governos autoritários e a interferência nos assuntos políticos e econômicos dos países latino-americanos. Entre os pensadores brasileiros destacam-se as obras de Theotônio dos Santos, Rui Mauro Marini, Vânia Bambirra, André Gunder Frank, dentre outros.

civis, sociais e políticos amplamente no mundo, conseguiu colocar a questão da cidadania ampliadamente, demandando políticas sociais ao conjunto da sociedade brasileira.

A partir do governo Vargas, na década de 1930, o Estado Brasileiro começa a desenhar mudanças na questão ao propor um acesso mais amplo, ainda que raso, às políticas sociais de modo a fomentar o novo modelo econômico de substituição de importações e crescente industrialização adotado naquele período (FONSECA 1989; 2004). Todos os incipientes direitos, especialmente atrelados às políticas sociais a que os poucos cidadãos têm acesso, se apresentam como uma concessão do governante, em nome do Estado: “O Estado deveria intervir na ordem da acumulação e reestruturá-la, criando as condições para que se processasse tão rapidamente quanto a estrutura dos recursos o permitisse” (SANTOS, 1979, p. 74). O cidadão, assim, não é a prioridade e sim o capital, com gerência do Estado.

Para Fonseca (2004, p. 12), com a ascensão de Vargas ao poder executivo, em 1930, “dava-se início [...] ao embrião do desenvolvimentismo como ideologia maior norteadora da ação governamental e que perdurou no Brasil até o final da década de 1970”. De acordo com Draibe (2006), o modo como Vargas media as relações muito se deriva em virtude da opção do capital nacional, avesso a riscos, com investimento na indústria de base, alocando capitais em setores estratégicos, criando diversas empresas e capacitando trabalhadores sem intervir em setores já ocupados ou com interesse da iniciativa privada, deixando espaço para o Estado atuar com seu consentimento. Para a autora, “o Estado que se estrutura desde os anos 30 e avança até meados da década 50, sob formas burocrático-administrativas centralizadas e, portanto, nacionais, procede a uma intervenção limitada na economia” (DRAIBE, 2006, p. 111).

Mas esse Estado, embora não concorra com os capitais privados, possui um conjunto de mecanismos e instituições capazes de ditar preços e salários: “como proprietário e empresário, o Estado já havia avançado na área de transportes, ferro e aço, álcalis, preparando-se para a produção de energia elétrica e caminhões” (DRAIBE, 2006, p. 111).

No que tange aos direitos políticos, inscritos na noção de cidadania, o que ocorre ainda nesse contexto é o corte econômico, isto é, a distribuição do poder político restrito às elites econômicas do país. O sufrágio, bem como a participação no corpo político estatal, esteve restrito aos “antigos donos do poder”, possuidores de grandes propriedades desde o período imperial e anos iniciais da República.

O surgimento e consequente ampliação do movimento sindical, somado à instituição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)⁴ e dos Institutos de Previdência, forneciam ao

⁴ Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943.

Estado as condições para a “diferenciação produtiva, acumulação industrial, e na regulamentação social” (SANTOS, 1979, p. 78). Tais elementos estiveram na esteira dos fatores que permitiram a manutenção dos ganhos da elite industrial no país com a distribuição mínima dos ganhos para os trabalhadores, agora com “carteira assinada” e profissão reconhecida, embora um grande contingente de indivíduos não acessasse o mercado de trabalho regulado. De acordo com Santos (1979, p. 78):

Os dois movimentos convergem para um único leito através do conceito não expresso de *cidadania regulada* que permitia administrar, ao mesmo tempo, os problemas de acumulação e da equidade no contexto de uma escassez primeiro, aguda, depois crônica de recursos [...] É o que condiciona o conflito social, desde o fim do Estado Novo, até o movimento de 64.

Historicamente, os sindicatos cumpriram um papel importante nas conquistas obtidas pela classe trabalhadora e, conseqüentemente, pelo conjunto da população, ora com maior êxito, ora com papel meramente homologador das relações de trabalho. Até o golpe militar de 1964, os sindicatos e partidos políticos ganharam autonomia, exigindo reformas de base no projeto nacional de desenvolvimento que, apesar desse protagonismo incipiente, acabou por não se concretizar de fato. Ademais, o golpe militar de 1964 se apresentou como resposta a essa ampliação da participação popular e trabalhadora no cenário político e social do país.

Nos governos militares, manteve-se a estrutura anteriormente construída no campo econômico. Contudo, no campo dos direitos políticos, sociais e civis, base da noção de cidadania, houve total intervenção do Estado em direção à recomposição de privilégios que a classe política historicamente dominante havia “perdido”.

A crise econômica e gerencial herdada dos governos militares não permitiu, no período imediato ao fim da ditadura, avanços socioeconômicos à população brasileira no sentido de uma redução das desigualdades no país. Contudo, os ganhos políticos possibilitaram a retomada da democracia e a construção de uma Constituição de matriz republicana capaz de fomentar a participação popular nos processos políticos, ainda que em muitos momentos tenha se dado de forma tímida.

Em momentos de conquistas de direitos, notadamente após os anos de 1930, os processos visavam mais atender a uma “modernização conservadora” do que propriamente a construção efetiva da cidadania. Tal perspectiva perpassa diferentes governos e abrange desde modelos ditatoriais, como o Estado Novo varguista, a pequenos períodos de governos democráticos no século XX, com o hiato entre 1964 e 1985.

A CF-1988 foi instituída em um momento de grandes conquistas no âmbito do Estado Democrático de Direito. Um sentimento de avanço da cidadania no país tomou conta de todo

processo constituinte e, de fato, proporcionou avanços significativos no que tange à retomada dos direitos políticos, civis e sociais, ainda que incipientes.

Contudo, concomitante a esse fenômeno interno, o mundo ocidental se encontrava em pleno “olho do furacão”, por assim dizer. O declínio do bloco socialista e o avanço das políticas neoliberais, marcadas pelo Consenso de Washington,⁵ passaram a ditar a política internacional agora em um mundo “unipolar”, com o protagonismo de agências transnacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), conduzidos pelos Estados Unidos.

A efervescência do contexto internacional logo tomou conta do Brasil com influência direta sobre o primeiro governo democraticamente eleito pelo voto direto no país. A política econômica do presidente Fernando Collor de Mello seguiu minuciosamente a cartilha definida no Consenso de Washington e, embora seu mandato tenha sido interrompido em 1992, seu sucessor, Itamar Franco (1992-1994), não rompeu com os preceitos neoliberais.

Em linhas gerais, o neoliberalismo é uma teoria econômica que surgiu nos países anglo-saxões na década de 1970, cujos expoentes são o Reino Unido e os Estados Unidos, e se consolidou nos anos de 1980. A teoria defende a redução do papel do Estado na economia e a ampliação da participação do setor privado, principalmente mediante privatizações, desregulamentação, livre comércio, liberalização financeira e redução de gastos públicos. De acordo com esse paradigma econômico, a intervenção do Estado na economia cria ineficiências e distorce a alocação de recursos, levando a baixo crescimento e inflação. Seus defensores argumentam que, ao permitir que as forças do mercado atuem livremente, a economia será mais eficiente e inovadora, levando a um maior crescimento econômico e bem-estar.

No entanto, o paradigma neoliberal é controverso e as principais críticas a esse modelo demonstram que a ampliação da atuação dos setores privados na condução da coisa pública, com a consequente redução do papel do Estado, acaba por promover a concentração e renda e uma maior polarização social e econômica, com o aumento da pobreza e da exclusão social. Chomsky (2002) argumenta que o neoliberalismo leva a desregulamentação e privatização de serviços públicos, resultando em desigualdade social e exclusão, para os mais pobres.

Ressalta que a redução dos gastos públicos e a privatização de serviços essenciais, como saúde e educação, muitas vezes resultam em uma deterioração da qualidade desses

⁵ Realizado em novembro de 1989, o Consenso de Washington se caracteriza por um conjunto de políticas econômicas prescritas pelos Estados Unidos e pelos principais organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Tais políticas foram amplamente adotadas pelos governos de países em desenvolvimento como condição para receber empréstimos e ajuda financeira dessas instituições internacionais. O Consenso de Washington defendia uma série de medidas que incluíam a liberalização econômica, a abertura de mercados, a privatização de empresas estatais, a redução dos gastos públicos e a estabilização monetária, visando criar um ambiente favorável para o crescimento econômico e o desenvolvimento.

serviços, dado que os lucros das empresas privadas se tornam centrais e anteriores às necessidades das pessoas. O autor também critica a redução do papel do Estado na economia, que pode resultar em uma falta de proteção aos trabalhadores e aos direitos humanos.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) acabou por perpetuar a agenda neoliberal no país. Com grande atuação no governo precedente, sendo precursor do Plano Real enquanto Ministro da Fazenda de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso (FHC) promoveu uma profunda reforma do Estado Brasileiro, cujo terreno havia sido sedimentado nas gestões anteriores. Por intermédio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), comandado pelo ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira ainda no primeiro mandato do governo FHC, foram implementadas reformas de base que estavam alinhadas ao programa do Consenso de Washington. Como aponta Duarte (2019, p. 56),

[...] liberação do mercado e do sistema financeiro, com ênfase em uma política de recuo do Estado em setores tradicionalmente de oferta pública (via privatização), dentre outros aspectos, conforme afirma Chomsky (2002), constituem o conjunto de princípios amplamente difundidos pelas agências multilaterais e que ganhou respaldo nos governos latino-americanos ao longo da década de 1990.

Como consequência das mudanças políticas internas e externas, Carvalho (2008) demonstra que o chamado período de redemocratização e os avanços (ainda que tímidos) da cidadania no país, especialmente com a construção da Carta de 1988, se apresenta em conflito com agenda de Washington que perdurou de modo mais acentuado, pelo menos, até 2002. A participação popular na definição das políticas públicas ficou restrita à participação em processos eleitorais, com promessas de melhores salários, moradia, educação, saúde, alimentação digna, dentre outras.

Não só no Brasil, como em toda região latino-americana, observa-se ao fim dos anos 1990 uma intensa movimentação popular em direção ao questionamento das políticas neoliberais concretizadas no período em diversos países. Tais movimentos desaguam em uma ascensão em massa de governos comumente denominados como “pós-neoliberais”, “progressistas”, ou “de esquerda” (CLEMENTINO, 2019), como Hugo Chávez em 1999, na Venezuela; Néstor Kirchner (2003-2007) e Cristina Kirchner (2007-2015), na Argentina; Evo Morales (2006-2017), na Bolívia; Rafael Correa (2007-2017), no Equador; e, dentre outros, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), no Brasil.

A ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao executivo nacional em 2003, um governo autodeclarado “democrático-popular”, embora não finde com a agenda neoliberal (ROJAS, 2014), coloca em segundo plano algumas de suas práticas. Após dois anos de pouco ou nenhum avanço no que tange às políticas econômicas e sociais, período destacado por

autores como de ajuste fiscal (GENTILI e SADER, 2008; CLEMENTINO, 2019), um conjunto de políticas e programas foram adotados e, combinados, tiveram efeitos reais sobre a vida dos mais pobres (CLEMENTINO, 2019). Nesse ínterim, destacam-se programas como o Bolsa Família (PBF), políticas de microcréditos, eletricidade rural, controle dos preços dos produtos agrícolas, elevação real do poder aquisitivo dos salários, aumento do número de empregos formais, entre outros (CLEMENTINO, 2019).

Entre 2003 e 2016, período dos governos PT, o Brasil experimentou um expressivo avanço em seus indicadores sociais. O Índice de Gini⁶ no país, conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁷, recuou de 0,589, em 2002, para 0,518, em 2014, indicando uma redução nos níveis de desigualdade social. De igual modo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) avançou de 0,679 para 0,753 no período de 2000 a 2015. Vale destacar que o IDH é um índice que considera aspectos que vão além da dimensão econômica, como características sociais, culturais e políticas, com influência direta sobre a vida das pessoas.⁸

Um dos fatores que contribuíram para os resultados exitosos no campo social dos governos do PT, em comparação aos governos precedentes, pode ser atribuído à reorientação na definição das políticas sociais que visou combinar, de um lado, o modelo universalista que imperou, em diferentes escalas, em gestões anteriores; e aquelas de tipo focalizadas.

Em linhas gerais, a política de caráter universalista se caracteriza como um conjunto de políticas públicas disponibilizadas para todas as pessoas, sem qualquer tipo de discriminação ou restrição de acesso. Tais políticas são geralmente financiadas pelo Estado e buscam garantir direitos básicos e essenciais a todos os cidadãos, independentemente de sua situação econômica, social, cultural ou étnica. Daí a necessidade de o Estado agir fortemente, com vistas a estabelecer um mínimo de acesso a benefícios fora do mercado, como a política de educação básica.

As políticas focalizadas, por sua vez, compreendem uma abordagem mais precisa dos governos para direcionar políticas públicas e programas sociais especificamente para grupos ou indivíduos considerados mais vulneráveis, ou em situação de pobreza. Essa estratégia aspira

⁶ O Índice de Gini é uma medida utilizada para mensurar o grau de desigualdade entre os indivíduos do grupo a que pertencem, seja um município, região, estado, país, etc. Esse índice varia de 0 a 1, em que um é atribuído à situação de extrema desigualdade entre os indivíduos e zero para o cenário de perfeita igualdade entre as pessoas (PEREIRA JÚNIOR, 2010).

⁷ Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=37818&module=M>. Acesso em 25 de abr. de 2023.

⁸ Três indicadores são considerados para construção do IDH: longevidade, que considera os valores da expectativa de vida ao nascer; educação, considerado o índice de analfabetismo; e renda, mensurada a partir do PIB per capita em dólares americanos (DUARTE, 2010).

atingir resultados mais eficientes e efetivos, concentrando recursos em áreas prioritárias. O Programa Bolsa Família⁹ talvez seja a política focalizada de mais destaque nos governos do PT das últimas décadas.

Segundo Kerstenetzky (2006, p. 2), ambos os modelos de abordagem são necessários, visando ao máximo de benefícios em prol da equidade dos cidadãos, pois: “Focalização e universalização apareceriam, então, como métodos alternativos, quando não complementares, de implementação de uma noção de justiça previamente definida”.

Os eventos mais recentes no quadro político do Brasil, cuja pedra fundamental é associada às chamadas “jornadas de junho de 2013” (MIGUEL, 2019), colocaram em xeque o avanço no campo das políticas sociais dos anos precedentes no país. Eventos como a promulgação da Emenda Constitucional n. 95, de 16 de dezembro de 2016, a qual instituiu um teto de gastos e limita a aplicação de recursos em políticas sociais, por exemplo; e a eleição do agora ex-presidente Jair Bolsonaro, ícone da extrema-direita no país, acabaram por esgotar os avanços no campo social experimentados nos anos anteriores. Não obstante, a pandemia da covid-19, admitida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, agravou o quadro de desigualdade que se acentuara no país no período mais recente, após uma década de avanços, como foi registrado no Índice de Gini.

Fleury (2010, p. 1) define a política social como um

[...] conjunto intervenções políticas de caráter distributivo, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais considerados como necessários para promover a justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade.

A educação, constante no *rol* dos direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora e pelo conjunto mais amplo da sociedade, diante dos avanços do conservadorismo e da extrema-direita, como acima mencionado, também experimenta retrocessos no que tange à garantia do direito e na consecução da cidadania no país.

Conforme mencionado na seção introdutória deste capítulo e como veremos adiante, o direito à educação tem, historicamente, sua consequência (ou negligência) associada às concepções governamentais sobre as políticas sociais. Assim como a saúde e a assistência

⁹ Instituído em 2003, o Bolsa Família abarcou um conjunto de serviços sociais, como o “vale gás” e o “ticket de leite” criados em gestões anteriores, e ampliou o atendimento aos setores mais vulneráveis da população brasileira. Um valor em dinheiro é pago a uma parcela de famílias que não atingem uma determinada renda mínima, tendo como contrapartida a frequência escolar dos(as) filhos(as) dos(as) beneficiários(as).

social, a educação pública vem sendo definida sob o viés ideológico dos governos em detrimento à realização de uma política de Estado, como deveria ser.

1.2 O direito à educação inscrito no campo das políticas públicas educacionais

Como dito na seção introdutória deste capítulo, “direito” e “política” constituem-se como dois campos ou sistemas que possuem códigos próprios. Se por um lado a materialização do direito se dá mediante a leitura do que é lícito ou ilícito e se organiza em torno de um ordenamento jurídico, na política sua materialização vai se dar diante da consecução das decisões tomadas no âmbito do Estado, isto é, na “ação estatal” (REIS, 2005).

No Brasil, os direitos sociais estão expressos na CF-1988, em seu Capítulo 2º. No *rol* desses direitos, enunciado no artigo 6 desta Carta, estão: a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o transporte, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Expressos no ordenamento jurídico instituído pela CF/1988, os direitos sociais irão se materializar em torno das políticas públicas.

De maneira geral, as políticas públicas são ações, projetos, programas e todas as atividades realizadas nas três esferas de governo, feitas para suprir as necessidades da sociedade previstas como direitos na Constituição (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010; SMARJASSI; ARZANI, 2021). O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o programa da merenda escolar; o Programa Bolsa-Família, o Programa Farmácia Popular são exemplos de políticas públicas que têm como objeto a realização dos direitos sociais no Brasil nos campos da educação, assistência social e saúde, respectivamente.

Na ideia proposta por Giovanni (2009), e em consonância com a leitura da seção anterior deste capítulo, as políticas públicas de caráter social não são somente uma boa intenção dos Estados (e governos) em resolver os problemas sociais decorrentes do capitalismo, muito pelo contrário, são políticas de manutenção do modelo existente, que preconiza a disputa capital *versus* trabalho. Na perspectiva do autor, a política pública:

[...] vai além da ideia de que [...] é simplesmente uma intervenção do Estado numa situação social considerada problemática. Mais que isso, penso a Política Pública como uma forma contemporânea de exercício de poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia. Penso, também, que é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades de intervenção social (GIOVANNI, 2009; p. 4).

Assim, ainda retomando a perspectiva apresentada na seção anterior, a materialização da política pública no âmbito da política social esbarra na noção de poder que se alinha com a posição ideológica dos governos. Nos países periféricos do capitalismo mundial, como o Brasil, moldado desde o tempo da colonização portuguesa com o Estado e governo a serviço das elites, a questão social não se apresenta central em muito dos governos que aí se ascenderam, com exceções (SOUZA, 2006).

Para Castro (2012), o alcance efetivo e a devida importância dada às políticas sociais e políticas públicas dela decorrente dependem essencialmente do viés adotado pelo Estado e dos governos temporários como indutores ou omissos na condução destas:

A ação do Estado em toda sua diversidade e complexidade tem influência e consequências nos elementos que compõem o processo de desenvolvimento de um país. A política social, como uma parte dessas ações, é uma das fontes de influência sobre o processo do desenvolvimento e, devido a sua diversidade, elemento irradiador de uma série de relações e dependências (CASTRO, 2012, p. 1011).

No bojo das políticas sociais, a educação se constitui atravessada pelo mesmo embate e por contornos que derivam da posição de poder no âmbito do Estado capitalista. A questão da educação no Brasil traz a carga da discriminação construída pelos europeus na América Latina, especialmente pelos portugueses, na hierarquia de poder aos brancos em detrimento dos povos nativos e os pretos africanos. No Brasil Colônia, a educação se deu, basicamente, por meio da formação precária proporcionada pelos jesuítas, situação que passou a mudar com o Marquês de Pombal na chamada Reforma Pombalina em 1759 (ARANHA, 2006), sendo responsabilidade e manutenção da coroa portuguesa.

Embora surja no contexto liberal da independência brasileira em 1822 como um direito de cidadania, civil e político, a educação gratuita aos considerados “cidadãos” brasileiros (CURY, 2008; 2021) vai sendo construída com avanços e retrocessos, muito em função de políticas de governo, que modificam e interrompem políticas públicas em educação de acordo com seus interesses específicos e em detrimento a uma política de Estado.

No campo jurídico, a educação se apresenta enquanto direito pela primeira vez (CLEMENTINO, 2019), na Constituição Federal de 1824, a qual prevê a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos (contudo, há nessa definição uma carga valorativa do momento na qual delimita a noção de cidadania a um grupo seletivo de pessoas brancas).

No campo político, o direito à educação se materializa por meio das políticas educacionais. A noção de política educacional se constitui a partir da tomada de responsabilidade de oferta por parte do Estado e diante da demanda por mais acesso à educação pela massa de indivíduos em sua esmagadora maioria constituída pela classe trabalhadora.

De acordo com Oliveira (2010, p.1), por “políticas educacionais” entende-se “o conjunto de “programas de ação governamental, informadas por valores e ideias dirigidas aos públicos escolares implementadas pela administração e os profissionais da educação”. Isto é, a ação estatal no campo da educação.

Como brevemente indicado anteriormente, O’Donnell (1981) nos fornece elementos de extrema relevância, para entender as bases de constituição dessa ação em sociedades nas quais as trocas se realizam na assimetria e cujas práticas estruturantes reproduzem o princípio da desigualdade.

Para o autor, este é o cerne da sociedade capitalista, a qual se reproduz assente a uma relação social que se caracteriza como uma relação de dominação de uma classe sobre a outra, de uma relação de exploração que subjaz às relações de produção e estabelece a dominação da classe capitalista sobre a classe de trabalhadores assalariados.

O Estado, assim, apresenta-se, segundo O’Donnell (1981), como o componente especificamente político da dominação em uma sociedade territorialmente delimitada. É a própria expressão da relação de dominação presente na sociedade capitalista e, como tal, torna-se elemento constitutivo dela. Ao deter o controle dos meios de coerção física e outros recursos de dominação (o controle dos recursos econômicos; o controle dos recursos de informação e o controle ideológico), o Estado torna-se o mediador por excelência das relações que se estabelecem na sociedade.

Se em sociedades não cindidas, como as chamadas sociedades tribais, as trocas se realizam por meio do princípio da reciprocidade, nas sociedades de classes, o contrato instituído nas relações sociais é “garantido” pela coerção estatal.

Ainda que não seja demandado corriqueiramente em toda e qualquer interação estabelecida no interior da sociedade capitalista, o aparato repressivo do Estado (que aqui podemos objetivá-lo na forma tanto das polícias – coerção física, quanto no arcabouço jurídico) se mantém presente de maneira virtual e pode ser requerido a qualquer instante. O Estado se configura, assim, como fiador das relações sociais no interior da sociedade capitalista (O’DONNELL, 1981).

Sob esse prisma, Oliveira (2010 *apud* PAVIGLIANITI, 1993), destaca que, no âmbito da política educacional, as disputas nas instituições reguladas pelo Estado traduzem um “consenso” produzido na legislação em determinado momento histórico, gerando um direito legitimado que mascara as contradições existentes na correlação de forças das classes sociais na constante disputa do projeto para a educação. Nesse sentido,

A legislação é a objetivação desse processo, o que muitas vezes reduz à luta política, por exemplo, pelo direito à educação, à formalização jurídica dessa conquista. As políticas educacionais sempre foram dirigidas à noção de justiça social, de promoção da igualdade entre os indivíduos, independentemente de sua condição econômica. (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

As políticas educacionais como integrante das políticas sociais fazem parte do conjunto de medidas adotadas no desenvolvimento do capitalismo, especialmente a partir do fim do século XIX, de um lado, para atender às necessidades de especialização crescente do sistema de produção adotado e, por outro, mitigar as desigualdades econômicas e sociais decorrentes.

O acesso à educação pública no Brasil foi alvo de intensas disputas políticas por parte dos pensadores, gestores, governantes e sociedade em geral (AZEVEDO, 2008), especialmente no tocante a sua abrangência e financiamento.

Defender a ideia de uma educação em massa como passaporte para o fim das mazelas sociais e o desenvolvimento social e econômico do Brasil (ALTENFELDER e SETÚBAL, 2021) se tornou discurso fácil de políticos e formadores de opinião em geral, de todos os matizes ideológicas, alguns com franqueza, outros como parte do arcabouço retórico (ALMEIDA BARROS; CÂNDIDO MATIAS, 2021), assim como segurança e saúde e outros temas de apelo popular, que se acentuaram no período pandêmico.

Contudo, quando se trata de analisar o contexto das políticas públicas em educação, se observa o duelo histórico entre as doutrinas econômicas, predominantemente de cunho liberal e, desde os anos 1990, neoliberal, com pequeno interregno no período que vai dos anos 2003 a 2014, no que se convencionou chamar “políticas de bem-estar social à brasileira” (AZEVEDO, 2008). No que tange a política educacional, todavia, sua concepção e, sobretudo, financiamento é permeada de constantes tensões.

Parte da disputa está relacionada aos supostos “fracassos” dos sistemas de ensino públicos no país quando comparados às métricas das avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Em tons de denúncia, as retóricas se permeiam de ataques ao setor público tido como ineficaz, ineficiente, incapaz de colocar o país em melhores posições nos rankings internacionais, como se a métrica do PISA representasse todos os objetivos educacionais.

Por sua vez, este estudo apresenta sua relevância no sentido de compreender o tema do acesso à educação e a consecução desse direito fundamental em contraposição aos impactos sofridos pela migração para o ensino remoto no período inicial da pandemia da covid-19, feito

de modo aligeirado com vistas a cumprir os conteúdos planejados para serem efetuados presencialmente.

A comunidade internacional está convencida, desde aquele momento, de que é necessário realizar políticas públicas na educação de curto prazo, dado que a pandemia trouxe, e vem trazendo, problemas de acesso às classes sociais mais vulneráveis.

Nessa perspectiva, o objetivo é aumentar e buscar a universalização do acesso à educação de qualidade para toda população de modo a mitigar os efeitos da pandemia na população local, mas também remete à ideia da potencialização da redução das desigualdades existentes nos países do sul (SANTOS, 2020), do qual o Brasil é parte.

A inadequação das políticas públicas em educação, pode-se dizer, é muito anterior ao período pandêmico (AZEVEDO, 2008). O Parecer do CNE n. 05/2020 entende como “atividades não presenciais”

aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono.

A emergência do modelo de ensino remoto para reorganizar o calendário escolar de modo a garantir o acesso ao direito fundamental da educação, expresso aqui nos cálculos de dias letivos, na prática, acabou por evidenciar o desajuste da política educacional citado por Azevedo (2008).

Embora as TDICs tenham se apresentado como o principal meio para realização da tarefa educativa no período pandêmico, o texto legislativo, todavia, não as coloca com a relevância e centralidade que têm ou que passaram a ter.

Na prática, esse desajuste fica ainda mais evidente dado que o ensino remoto não se enquadra como Educação a Distância (EaD), nos termos do art. 80 da LDB-1996, regulamentada pelo Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, desobrigando o Estado a garantir as condições de acessibilidade nos espaços e meios utilizados para tanto.

Tal realidade acaba por agravar ainda mais os desequilíbrios sociais existentes, além de prejudicar a execução de projetos teórico-metodológicos adequados à realidade do Brasil todo. Sem a garantia de acesso às TICs, em um contexto em que cerca de 25% da população acima de 10 anos não tem acesso à internet (IBGE, 2018), a de um ensino remoto acaba por acentuar o fosso de desigualdade educacional historicamente observado no Brasil.

Para enfatizar essa ideia, Bezerra, Silva e José Filho (2021, p. 43 *apud* WOLTON, 2005) destacam que se acredita

[...] no potencial propagador da internet, todavia não crê que a tecnologia proporcione um acesso democrático das massas, ao passo que esta, por si só, não garante a universalização do acesso. Em sua obra, o autor [Wolton, 2005] questiona como tornar as tecnologias mais abrangentes e acessíveis ao imenso contingente de indivíduos excluídos e situados à margem da sociedade, o que pode ser compreendido, no curso da presente discussão, como a inviabilização do ensino remoto em razão da não universalização do acesso à internet (grifo nosso).

A universalização do acesso à educação como política pública, gratuitamente e de qualidade, embora almejado no discurso, na prática sempre sofreu com a falta de recursos orçamentários, a formação precária de gestores e professores e reiterada descontinuidade.

Historicamente, o que se viu no Brasil foi uma formação dual de crianças e jovens, o que Cury (2008; 2021) caracteriza como uma “dupla rede”: de um lado, uma formação voltada à inclusão das classes populares a sociedade, com uma qualidade mínima, voltada ao mercado de trabalho; de outro lado, uma formação de maior profundidade, uma capacitação dos quadros governamentais e dirigentes públicos e privados.

De 2016 a 2021, houve perdas significativas em todos os campos das políticas públicas de acesso à educação, dentre outros direitos fundamentais ao ser humano, em consequência de quedas significativas no orçamento na área, especialmente após a promulgação da EC n. 95/2016 (SANTOS, 2020).

Associado ao quadro de reorientação do gasto público, a pandemia da covid-19 acentuou a “dupla rede” mencionada por Cury (2008; 2021), atenuando os parcos avanços na consecução do direito à educação em um sentido republicano, sobretudo no campo da política.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19

A CF/1988 expressa a temática da educação como um dos direitos fundamentais do cidadão, previstos, especialmente, nos artigos 6º, 205º e 208º, em que Estado, família e a sociedade em geral devem trabalhar em conjunto para sua consecução. Sua regulamentação, a partir do previsto na Carta de 1988, é especificada, dentre outras, na Lei de Diretrizes e Bases Diretrizes da Educação Nacional (LDB/1996), de 20 de dezembro de 1996, e apoia-se em distintas modalidades e programas de apoio, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Na esteira da redemocratização, as décadas seguintes apresentaram significativos avanços no campo jurídico concernente à consecução do direito à educação. O Plano Nacional de Educação 2001 – 2010 (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001), embora não seja uma política pioneira, tendo sua primeira formulação datada em 1962, carrega consigo os contornos da LDB-1996 no que tange a garantia do direito à educação ao estabelecer metas para sua consecução, como, por exemplo, a garantia do Ensino Fundamental às crianças de 7 a 14 anos.

Posteriormente, a Emenda Constitucional n. 59/2009, mencionada no capítulo anterior, eleva essa obrigatoriedade atingindo desde a Educação Infantil, na pré-escola, ao Ensino Médio. O PNE 2014-2024, por sua vez, endossa a EC n. 59/2009 estabelecendo metas para expansão da oferta educacional e garantia dos preceitos constitucionais de obrigatoriedade do Estado para com a Educação Básica.

Embora a educação, como outros campos da política social, constitua espaço de grandes disputas dentro de cada orçamento anual da União, estados e municípios, a garantia de recursos assegurados pelo arcabouço jurídico-normativo mantém o “espírito” proposto na CF/1988 de garantir acesso a direitos sociais à maioria dos cidadãos brasileiro. Destacam-se, nesse ínterim, as políticas de “fundos” implementadas ao longo das décadas de 1990 e 2000 com vistas a garantir recursos suplementares à educação.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, com duração até 2006 e substituída no ano seguinte pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, tiveram como objeto a destinação de recursos mínimos do orçamento ao setor da educação, além de prever repasses mínimos à remuneração dos profissionais da educação

consolidados, posteriormente, na Lei do Piso do Magistério (Lei n. 11.738, de 16 de junho de 2008).

Em 2020, um passo importante à garantia de recursos para a educação foi dado, com a segurança jurídica da criação do fundo permanente, de apoio ao desenvolvimento da educação no Brasil. A Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020, aprovada em pleno período pandêmico, regulamenta o Novo FUNDEB (Lei n. 14.113, de 24 de dezembro de 2020), dando continuidade, com ajustes, aos fundos precedentes.

Ponto importante a ser destacado no Novo FUNDEB é a sua consolidação como política de Estado para a educação (GRABOWSKI, 2020; OLIVEIRA, 2021), fruto de intensa mobilização dos setores educacionais junto à sociedade e ao Congresso Nacional.

A previsão de gastos por parte da União é crescente, começando em 12% em 2021 e devendo chegar a 26% em 2026, complementando os gastos dos estados e municípios brasileiros. Além disso, a EC n. 108/2020 altera o art. 158 da CF/88, elevando o percentual de repasse do ICMS de 25% para 35% e garantindo uma parcela maior de recursos aos municípios para serem alocados na educação (GRABOWSKI, 2020).

Todavia, mesmo com as legislações propiciando as condições para alcançar, ao menos no papel, esses objetivos acima descritos, na prática, o que se observa são entraves colocando em xeque a consecução do direito à educação e favorecem aquilo que Cury (2008; 2021) chamou de “dupla rede”. A Lei do Teto de Gastos (EC n. 95/2016), por exemplo, promoveu à educação uma perda de R\$ 99,5 bilhões nos quatro primeiros anos de vigência, sendo R\$ 32,6 bilhões de reais somente no ano de 2019 (PELLANDA, 2020).

A esse contexto histórico de disputa por recursos e garantia do direito à educação soma-se o quadro de crise sanitária que se apresentou ao Brasil e ao mundo em 2020. A pandemia da covid-19 estampou o abismo de desigualdade social produzido no capitalismo moderno e deixou evidente as inúmeras barreiras postas às políticas sociais. A educação, como havia de ser, não ficou de fora e diversas pesquisas já demonstram o quão fundo é o fosso da desigualdade educacional.

Este capítulo se reserva a apresentar, ainda que não se pretenda esgotar a discussão, os principais contornos dados ao campo educacional no que tange à garantia do direito à educação no contexto de emergência sanitária imposto pela pandemia da covid-19 no Brasil e, mais especificamente, na rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, tendo como recorte o município de Nova Hartz.

Nesse sentido, propõe-se apresentar, de modo complementar à discussão do capítulo precedente, os avanços e retrocessos à garantia do direito educacional no Brasil, diante de

contextos que hora avançam em sua proteção jurídica, hora expõe suas fragilidades e emplacam retrocessos que colocam em xeque sua realização.

2.1 A inscrição do direito à educação no estado do Rio Grande do Sul a partir da Emenda Constitucional n.º 59

Como já destacado na seção anterior, a EC n. 59/2009 pode ser considerada um dos dispositivos jurídicos mais relevantes no que concerne à garantia do direito à educação do Brasil nas últimas décadas. Tem-se neste dispositivo a ampliação da responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, como versa o artigo 205 da CF/1988, para com a educação das crianças e adolescentes com idade entre 4 e 17 anos.

A efetivação da EC n. 59/2009 demanda um acompanhamento atento por parte da sociedade civil organizada, devido à sua significativa importância e intrincada complexidade. Nesse contexto, o Fórum Nacional de Educação (FNE), conquista advinda da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, surge como um instrumento essencial para promover um diálogo mais eficaz entre a sociedade civil e o Estado brasileiro.

No entanto, é importante ressaltar que, a partir do governo Temer (MDB), essa participação da sociedade civil organizada foi gradualmente substituída por representantes de fundações privadas do setor educacional. Há a expectativa de retomada da representatividade civil outrora conquistada no FNE com o novo mandato do Presidente Lula, uma vez que a Portaria do MEC n. 718, de 13 de abril de 2023, recompõe o FNE retomando as cadeiras de titulares e suplentes indicados por órgãos, entidades e movimentos sociais.

A EC n. 59/2009 passou, desde sua promulgação, a pautar o debate público sobre as garantias de acesso e permanência das crianças e adolescentes na Educação Básica e se fez base de outra dezena de leis, portarias e normativas que tiveram como pano de fundo a defesa deste direito. Nesse contexto, o PNE 2014-2024 estabeleceu metas para a universalização das distintas etapas de ensino que compreendem a Educação Básica no país, à saber: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (dividido em anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio.

Tendo o Brasil alcançado a universalização do Ensino Fundamental ainda nos anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000, o principal desafio posto ao PNE 2014-2024 foi justamente garantir a escolarização das crianças com idade entre 4 e 5 anos e dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, compreendendo a Educação Infantil (pré-escola) e o ensino Médio, respectivamente. A universalização dessas etapas de ensino fora salvaguardada,

respectivamente, nas Metas 1 e 3 do PNE 2014-2024, com vistas a cumprir seus objetivos até o ano de 2016.

Conforme os dados do Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE),¹⁰ em 2022 o percentual de crianças com idade entre 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola foi de 93%. Embora não se possa falar em cumprimento total do objetivo, dado que este visa a matrícula da totalidade de crianças nessa faixa etária, pode-se dizer que a meta está bem encaminhada, ainda que tardiamente (uma vez que este objetivo colocou como teto 0 até o ano de 2016 para sua consecução).

O Ensino Médio, por sua vez, apresenta um percentual de cumprimento mais modesto, embora a perspectiva de conclusão da meta seja datada para o fim do PNE, em 2024. Segundo com o Painel de Monitoramento do PNE, embora 94,4% da população brasileira com idade entre 15 e 17 anos estivesse frequentando a escola ou concluído a Educação Básica, somente 78% deste público frequentava, no mesmo ano, o Ensino Médio ou possuía havia concluído o nível de ensino.

Dado que a perspectiva da meta 3 é uma taxa de matrícula líquida nesta etapa de ensino de 85% até 2024, isto é, que os jovens entre 15 e 17 anos estejam matriculados no Ensino Médio ou concluído o ensino básico até o fim do Plano, existe o receio do tempo não ser suficiente para o cumprimento da meta.

No que tange ao analfabetismo no país, apesar da meta de redução do analfabetismo funcional e erradicação do analfabetismo absoluto no PNE 2014-2024 (Meta 9), estabelecidas, respectivamente, para os anos de 2015 e 2024, pode-se dizer, com base no Painel de Monitoramento do PNE, que o analfabetismo ainda é uma triste realidade para quase 10 milhões de brasileiros e brasileiras com idade acima dos 15 anos, ao passo que o analfabetismo funcional ainda atinge cerca de 23 milhões de indivíduos no país.¹¹

Ao examinarmos a trajetória histórica, torna-se evidente uma lacuna entre as intenções da LDB-1996 e a EC n. 59/2009 e a realidade que se apresenta atualmente a despeito das políticas que se apresentaram desde então, como é o caso do PNE 2014-2024. Esta divergência revela um distanciamento entre os direitos teoricamente assegurados e a dura realidade, uma vez que o Estado brasileiro tem enfrentado desafios na implementação das políticas

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 14 jun. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieZjQ2ZWZmNWUtOGNmMC00Y2IxLTk2ZWVtMDMxNmFmNzAwMGQ4IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSectioncc57a595279632469dc0>. Acesso em: 04 jul. 2023.

educacionais existentes, que verdadeiramente promoveriam a universalização do "acesso e da permanência em todas as suas etapas" (MOLL; SANTANA, 2020, p. 93).

Com essa nova orientação em políticas educacionais e previsão legal, porém, na prática, ainda há pessoas fora da escola. No caso do Estado do Rio Grande do Sul, observa-se não uma política de educação de Estado, mas sim de governos. (MOLL e SANTANA, 2020)

No Rio Grande do Sul, assim como ocorre no Brasil, como já explicitado ao longo do capítulo 1, a construção e constituição do direito à educação e das políticas públicas, em geral, e em especial as políticas sociais, também ocorreram (ocorrem) sob disputas entre diferentes concepções de governos. A EC n. 59/2009 criou condições legais para se ampliar o alcance do direito à educação de forma contínua. Contudo, o que se observa no estado gaúcho, simultaneamente à realidade brasileira na totalidade, é um descompasso entre o arcabouço político e normativo e a realidade que se apresenta.

Analisando a produção das políticas educacionais no âmbito da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) entre 2009 e 2020, observa-se uma grande oscilação na produção da pasta em torno das garantias do direito à educação no estado, muito alinhados às concepções educacionais dos governos que aí transitaram.

Em 2009, durante o mandato da governadora Yeda Crusius, do PSDB, foram formuladas as primeiras diretrizes que nortearão a aplicação da EC n. 59/2009 no estado. No entanto, a despeito do incremento democrático no debate sobre a política educacional, observado no âmbito federal, como a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e a constituição do FNE em 2010, o último ano de governo de Yeda Crusius foi marcado pela insuficiente participação cidadã na construção das políticas públicas e gestão educacional do estado (MOLL e SANTANA, 2020).

Fica evidente, por exemplo, pela falta de autonomia das escolas ao contratarem a assessoria empresa privada para criar uma adaptação dos currículos aos PCNs e enfrentar diversos problemas, como a evasão escolar (Idem).

Em 2010, o estado apresentava importantes indicadores educacionais abaixo da média nacional, sobretudo para o Ensino Médio, cuja matrícula na rede estadual de ensino representava 86% do total para essa etapa de ensino no Rio Grande do Sul (INEP, 2010). Consoante os dados do INEP (2010), o estado gaúcho apresentava, no ano final de governo de Yeda Crusius, uma taxa de abandono no Ensino Médio estadual de 12,3%, superior à média nacional de 11,7% no cômputo das 27 redes estaduais de ensino do país.

Além disso, ao lado dos governos do Mato Grosso do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, Yeda Crusius subscreveu a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) que tentou

barrar a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008) para o magistério da Educação Básica no país, um movimento que atentou contra as parcas políticas de valorização profissional conquistadas pelos(as) professores(as) no período recente.

Em 2011, Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores, assumiu o governo do Rio Grande do Sul após vencer o pleito do ano anterior sobre Yeda Crusius, em tentativa de reeleição, e José Fogaça, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Em seu mandato, Tarso Genro, se valendo do debate promovido nacionalmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo FNE, estabeleceu uma Proposta de Reestruturação Curricular (PRC) do Ensino Médio, tendo como pontos-chave:

[...] a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem, ao patrimônio cultural, e a permanência do estudante na escola, além da qualificação do Ensino Médio e a Educação Profissional (MOLL; SANTANA, p. 93).

O propósito, conforme enfatizado por Moll e Santana (2020, p. 93), era aumentar a participação cidadã, ao mesmo tempo, em que se expandia a escolarização da população, incluindo a formação profissional para o mundo do trabalho, e possibilitando a atuação interdisciplinar ao unir currículos e professores de diferentes áreas na elaboração do currículo oferecido aos alunos, combinando teoria e "prática social por meio de projetos desenvolvidos a partir da pesquisa em seminários integrados".

Ao fim de seu mandato, o governador petista avançou em alguns indicadores em relação ao governo precedente. No que tange ao abandono escolar no Ensino Médio, reiteradamente apresentado como um indicador central relativo à expansão da escolaridade e garantia do direito à educação, ampliado pela EC n. 59/2009, Tarso Genro “entrega” uma média inferior àquela registrada no ano final do governo Yeda Crusius e igualmente menor à média nacional. Conforme o INEP (2014), a rede estadual de ensino registrou, em 2014, uma taxa de abandono escolar no Ensino Médio de 9%, ao passo que no conjunto das 27 redes estaduais de ensino do Brasil este indicador esteve na casa dos 9,3% no mesmo ano.

Apesar de apresentar avanços, tanto em importantes indicadores educacionais e a despeito do grande apoio do estado à reeleição da Presidenta Dilma Roussef, vencendo o candidato Aécio Neves ali, o apoio à legenda no nível federal não se reproduziu no Rio Grande do Sul e Tarso Genro não conseguiu emplacar um segundo mandato.

Assim, José Ivo Sartori (MDB) assume o governo gaúcho em 2015 “anunciando medidas **duras e difíceis**” (MOLL e SANTANA, 2020, p. 93, grifo dos autores), premeditando o cenário nacional que se apresentaria daí poucos anos com o *impeachment* de Dilma Rousseff

e as políticas de austeridade fiscal e descontinuidade de políticas sociais que marcaram o período do presidente Michel Temer.

Em seu mandato, Ivo Sartori, como era mais conhecido, promoveu uma reestruturação do currículo, abandonando a politecnicidade e imprimindo uma política de governo que se caracterizou pelo total rompimento com as políticas educacionais precedentes, embora nos documentos produzidos pela SEDUC/RS se direcionasse às ações, cujo discurso se alinhava àquele observado no governo de Tarso Genro, como mostram Moll e Santana (2020, p. 103):

[...] para concretização da reconstrução curricular aponta-se o planejamento coletivo na escola, reunindo diferentes áreas para articularem possibilidades de aprendizagens integradas como possibilidades de um trabalho interdisciplinar, contextualizado e investigativo para a formação de educandos críticos, para uma sociedade equânime.

O governo de Ivo Sartori ficou marcado por grande mobilização por parte dos profissionais da educação e suas instituições representativas. Segundo o Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (CPERS),¹² instituição representativa dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, o mandato de Ivo Sartori promoveu um retrocesso, em termos da gestão democrática do sistema de ensino gaúcho, bem como uma precarização do trabalho docente na rede.

Ao longo dos quatro anos de governo, foram deflagradas duas grandes greves por parte dos(as) trabalhadores(as) em educação do estado, sendo uma registrada como uma das mais longas paralisações efetuadas pela categoria desde a criação do sindicato, na década de 1940.

Não distinto daquilo que ocorria no estado, desde a promulgação da EC n. 16, de 04 de junho de 1997, a qual instituiu a reeleição para os cargos executivos do país, o governador Ivo Sartori não conseguiu a reeleição estadual. Em seu lugar assume Eduardo Leite, do PSDB, eleito em segundo turno no pleito de 2018.

O primeiro governo de Eduardo Leite,¹³ em síntese, não rompe de maneira contundente às diretrizes educacionais do governo precedente. Ao contrário, mantém o planejamento curricular vertical, as parcerias com instituições privadas, em detrimento do aproveitamento da experiência em instituições públicas; a avaliação parcial (Português e Matemática) e a implementação do programa federal do Novo Ensino Médio (NEM), iniciado no governo de Michel Temer.

¹² Disponível em: <https://cpers.com.br/>. Acesso em: 23 de julho de 2023.

¹³ Em 2022 o governador Eduardo Leite é reeleito para seu segundo mandato, consagrando-se como o primeiro candidato a seguir com o governo desde a EC n. 16/1997.

Alvo de críticas desde a promulgação da Reforma do Ensino Médio, via Medida Provisória n. 746, de 22 de novembro de 2016; o NEM se insere em um contexto de grandes questionamentos às instituições derivados, dentre outros aspectos, do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016. A pouca transparência e o parco debate público para implementação das reformas educacionais no governo Michel Temer, resguardado às instituições privadas apenas (TARLAU; MOELLER, 2020), colocaram em xeque a legitimidade dessas reformas que, no caso do NEM, chegam em 2023 sob enorme pressão da sociedade civil organizada.

Reconhecendo a razão da insatisfação generalizada dos atores civis na implantação do NEM, o Governo Lula, por meio da Portaria do MEC n. 521, de 13 de julho de 2023, suspende por 60 dias a implementação do Novo Ensino Médio e abre terreno para novas discussões e contornos da Reforma:

Nós reconhecemos que não houve um diálogo mais aprofundado da sua implementação, não houve uma coordenação por parte do Ministério da Educação. O ministério foi omissivo, principalmente no período difícil que foi a pandemia nesse país, e há a necessidade de a gente poder rever toda essa discussão (VILELA, 2023).

Dentre as críticas mais frequentes, destaca-se a redução da carga horária das disciplinas gerais em todas as áreas, tornando obrigatórias somente as disciplinas de Português e Matemática, sendo que até mesmo essas sofreram diminuição, abrindo espaço para novos componentes curriculares extracurriculares, tais como "Cultura Digital", "Mercado/Mundo do Trabalho" e "Projeto de Vida", entre outros.

Há o temor tanto entre os especialistas em educação (GRABOWSKI, 2020; MOLL e SANTANA, 2020) quanto entre os membros da comunidade escolar, em relação à insuficiente capacitação dos docentes para ministrar esses novos componentes curriculares. Essa questão, somada à redução das disciplinas em todas as áreas do conhecimento, suscita o receio de agravar o fosso educacional já presente, sobretudo, entre os sistemas de ensino público e privado. Esse cenário impacta diretamente o futuro dos estudantes atuais, repercutindo tanto em suas trajetórias profissionais, quanto no acesso ao ensino superior, especialmente o gratuito, que ainda não alcançou a universalização desejada.

É relevante destacar, que a Portaria n. 521/2023 trata de uma suspensão temporária e não de uma revogação ou reinício das discussões, sobre a elaboração de uma nova base curricular, que seja alinhada com os anseios e as necessidades da comunidade escolar. Ao contrário, a intenção é possibilitar ajustes sobre o NEM vigente até então.

A contenda entre os representantes da sociedade civil organizada ligados à área da educação, que defendem a revogação do NEM com a base curricular atual, e os interesses das

fundações privadas, que defendem a permanência do NEM com ajustes, terá influência na posição adotada pelo governo e pelo congresso em relação a esse assunto.

Na contemporaneidade, as entidades encarregadas enfrentam o desafio de elevar a qualidade do ensino, promovendo melhor capacitação e seleção de professores, bem como uma remuneração mais adequada, além de investimentos em equipamentos e pessoal. Essas metas refletem a busca por avanços no sistema educacional, considerando que a oferta de espaços físicos para o ensino, até o nível médio (pelo menos no que diz respeito aos equipamentos públicos em zonas urbanas), já se encontra amplamente quantitativamente atendida. A qualidade desses espaços, por seu turno, engloba outra leitura.

Em síntese, os fundamentos legais que respaldam a cidadania no âmbito do acesso universal à educação básica estão em processo de construção e implementação, embora sujeitos a contratempos, algo inerente à nossa jovem democracia republicana desde sua fundação. Tal dinâmica também se observa no contexto do Rio Grande do Sul, onde ocorre uma considerável descontinuidade nas políticas públicas educacionais, refletindo uma realidade menos orientada pela política do Estado e mais influenciada pelas dinâmicas políticas dos diversos governos.

No segundo ano de seu mandato e primeira experiência no executivo estadual, Eduardo Leite se deparou com o desafio de conduzir o estado gaúcho durante a pandemia da covid-19. Tendo apoiado e declarado voto em Jair Bolsonaro no pleito de 2018, Eduardo Leite adotou medidas em resposta à pandemia de covid-19 que foram em parte alinhadas com algumas abordagens do governo federal, mas também implementou ações específicas, conforme a situação do estado.

É importante observar que a resposta à pandemia no Brasil envolveu uma combinação de ações ao nível federal, estadual e municipal. Algumas políticas e posicionamentos de Bolsonaro, como a defesa da cloroquina e o questionamento das medidas de distanciamento social, foram criticados por especialistas em saúde pública e por alguns governadores, incluindo Eduardo Leite.

No caso específico de Eduardo Leite, foram tomadas medidas que seguiram orientações das autoridades de saúde e órgãos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), em relação ao distanciamento social, uso de máscaras e outras medidas preventivas. Também houve ações voltadas para o sistema de saúde, como ampliação de leitos hospitalares e ações de testagem.

2.2 O direito à educação no período pandêmico

De acordo com Alves (2023), as discussões em torno do direito à educação como política pública remontam à década de 1930. No entanto, foi a partir dos Planos Nacionais de Educação, em vigência nos períodos de 2001 a 2011 e, atualmente, de 2014 a 2024, que debates envolvendo a sociedade civil e a esfera pública, passaram a estimular novos rumos direcionados às políticas públicas educacionais, com foco na promoção do desenvolvimento e no acesso a uma educação de qualidade (AZEVEDO e OLIVEIRA, 2020).

A situação educacional no Brasil, mesmo antes da pandemia da covid-19, apresentava desafios em relação à universalização, à permanência, à distorção idade-série, à formação de professores e à questão orçamentária, entre outros (GRABOWSKI, 2020; MOLL e SANTANA, 2020; FERREIRA RODRIGUES, 2018). Essas dificuldades foram amplificadas durante o período pandêmico, quando o afastamento das aulas presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto acentuaram as disparidades, privando muitos indivíduos do acesso à educação, conforme já exposto ao longo deste trabalho.

Para lidar com a emergência desencadeada pela pandemia de covid-19, foram essenciais a implementação de leis que conferissem à União, aos estados e aos municípios do Brasil a base legal necessária para a formulação de políticas públicas no âmbito educacional durante esse período. Isso visava garantir o acesso contínuo ao direito à educação, que não foi interrompido, mas, ao contrário, foi fortemente respaldado por orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020).

Nesta seção será apresentado um resumo conciso das principais medidas no campo da educação que se originaram dessas leis e serão delineadas as políticas públicas educacionais mais pertinentes para este estudo. É importante destacar que muitas dessas políticas públicas na área educacional estão interligadas com as medidas de saúde e suas políticas complementares.

A análise dessa legislação, abrangendo as três esferas da administração pública (federal, estadual do Rio Grande do Sul e municipal), compreenderá a evolução das políticas públicas em educação durante a implementação do modelo de ensino remoto. Esse modelo foi adotado de maneira emergencial com o objetivo último de garantir o acesso ao bem educacional.

Nosso foco de análise está na rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, com impacto específico nos estudantes do ensino médio, da Escola Estadual Elvira Jost, localizada no município de Nova Hartz.

Após quase quatro meses do registro da primeira infecção pelo SARS-Cov-2, na província chinesa de Hubei, a OMS, por meio de seu diretor-geral, Tedros Adhanom, eleva o estado da contaminação à pandemia da covid-19 no 11 de março de 2020.

No Brasil, a primeira medida no campo legal instituída pelo governo federal foi registrada no dia 6 de fevereiro daquele ano, por meio da Lei n. 13.979. Tal legislação organiza e legitima ações do aparato público para tomar medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública, determinando, por exemplo, o afastamento das atividades laborais daquelas pessoas que apresentassem sintomas de covid-19 sem prejuízo da remuneração, dentre outros elementos.

Em 20 de março, um mês após a confirmação do primeiro caso da covid-19 no Brasil, o Decreto Legislativo n. 6 reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020.

Longe ainda de se descobrir ou desenvolver medidas farmacológicas profiláticas, como a vacina, ou de atenuação dos efeitos da doença, o isolamento e o distanciamento social encabeçaram a lista de recomendações das autoridades sanitárias como forma de se evitar a circulação do vírus e seu contágio (AQUINO et al., 2020; CAPONI, 2020; MÉDICI, TATTO, LEÃO, 2020; OLIVEIRA, PEREIRA JUNIOR, CLEMENTINO, 2021; GRABOWSKI, 2020). Dessa forma, a escola, e outras instituições cujo trabalho se realiza de forma majoritariamente presencial, teve seu cotidiano fortemente alterado.

Entre os meses de março e maio de 2020, o MEC estabeleceu as medidas legais para regulamentação do ensino no país, face à emergência sanitária. A MP n. 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu as normas para suspensão das aulas presenciais, desobrigando as redes de ensino e instituições de educação superior, da quantidade mínima de dias efetivos de trabalho escolar e acadêmico.

A regulamentação das orientações dispostas na MP n. 934/2020 foram editadas no Parecer do CNE n. 05, de 28 de abril de 2020, e, posteriormente, pela Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, cinco meses após a declaração da situação de Pandemia pela OMS. Tal jurisprudência trata, de maneira geral, das excepcionalidades no cumprimento da oferta educativa no período pandêmico (como dias letivos, ano letivo, BNCC, destino dos alimentos em estoque para a merenda escolar, dentre outros).

As medidas que indicavam a necessidade do distanciamento e isolamento social e o consequente fechamento das escolas e outros aparelhos públicos foram amparadas pela legislação nos distintos níveis da administração estatal e orientadas, dentre outras, pelas Portarias do MEC n. 343 e n. 473, de 17 de março e 12 de maio de 2020, respectivamente.

Contudo, ressalta-se que, a despeito da imprescindibilidade de se aplicar as medidas de distanciamento e isolamento social, colocou-se em questão a necessidade de a escola não se distanciar de igual modo dos estudantes, tendo o Estado que buscar alternativas para que a educação se efetivasse, ainda que no contexto emergencial.

Neste sentido, instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reforçaram a necessidade de ações objetivas e efetivas, por parte dos Estados para garantia do direito educacional, das crianças e jovens em todo mundo e a mitigação dos efeitos danosos, que o fechamento de escolas poderia gerar nesses indivíduos. Peixoto e Marcon (*apud* BRASIL, 2022, p. 3), valendo-se do posicionamento da UNESCO, corroboram essa necessidade e afirmam que é preciso um conjunto de medidas para

[...] aliviar o impacto no currículo escolar; manter o vínculo dos estudantes com a escola, criando um sentimento de pertença tanto para eles, como para os professores; minimizar o alto custo social e econômico do fechamento das instituições educacionais; garantir a segurança alimentar, visto que a refeição servida nas escolas públicas é a principal fonte de alimentação de parte significativa dos estudantes; proteger menores e mulheres da maior exposição à violência e a comportamentos de risco.

Inicialmente aplicada restritamente à Educação Superior, por meio da Portaria MEC n. 343/2020, com o Parecer do CNE n. 05/2020 o modelo de ensino remoto emergencial se expande para a Educação Básica, determinado, contudo, pelos limites impostos pela LDB-1996:

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria n.º 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da covid-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias n. 345, de 19 de março de 2020, e n. 356, de 20 de março de 2020. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-1 (BRASIL, 2020).

Para atender o disposto na legislação federal que se apresentava a cada instante, as mais de 5.500 redes de ensino do país e, conseqüentemente, as escolas, passaram a elaborar políticas e estratégias para o atendimento educacional de maneiras diversas. Estas incluíam, dentre outras ações, a criação de um novo cronograma para o ano letivo, antecipação das férias escolares e feriados, implementação de aulas remotas virtuais e/ou a disponibilização de materiais impressos, tal como ocorreu na Escola Elvira Jost.

Segundo Duarte e Hypólito (2020), amparados nos dados do Censo Escolar (INEP, 2020), a educação básica no Brasil contava, em 2020, com um total de 182.468 estabelecimentos de ensino, distribuídas nas redes pública e no setor privado. Na educação

básica, havia 47,9 milhões de alunos matriculados (INEP, 2020), nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Neste universo, seguem os autores, 99,7% dos estabelecimentos de ensino afirmaram ter o modo presencial como única ou principal forma de mediação didático-pedagógica, em detrimento aos modos semipresencial ou a distância.

O modelo de aulas remotas, implementadas no contexto da pandemia da covid-19, se revelou como uma estratégia, na qual intentou-se adaptar as metodologias previamente empregadas, na mediação didático-pedagógica presencial, incluindo os horários correspondentes, para o contexto do ensino remoto (ALVES, 2020; MIRANDA et al., 2020; MÉDICI, TATTO e LEÃO, 2020).

Mais que promover a continuidade do ensino, a prática buscou assegurar a continuidade da política pública educacional como um direito duradouro e inalienável, uma prerrogativa adquirida pelo cidadão e, portanto, uma responsabilidade do Estado em garantir essa oferta sob quaisquer circunstâncias.

Os gestores dos sistemas de ensino, nos âmbitos federal, estadual e municipal, enfrentam um desafio significativo na implementação do ensino remoto, conforme destacado no Parecer 05/2020 do CNE. Esse desafio envolveu questões como o calendário escolar e a organização das atividades pedagógicas, com o intuito de mitigar o agravamento das disparidades sociais, já presentes na realidade brasileira. O referido documento ressalta diversos pontos cruciais:

[...] dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020).

Após as primeiras ações e orientações do governo federal, via MEC e CNE, e pautados pela autonomia suscitada pelo federalismo constitucional, os estados e municípios buscaram se adaptar, criando suas próprias diretrizes e legislações. Isso fica evidenciado tanto nas ações do governo estadual no Rio Grande do Sul, quanto nas diretrizes implementadas no município de Nova Hartz, objeto de análise deste estudo.

2.2.1 Documentos legais e políticas públicas educacionais previstas no Rio Grande do Sul no período pandêmico

Após as ações implementadas pelo governo federal e pelos órgãos federais, as escolas do Rio Grande do Sul seguiram uma trajetória semelhante. Esse processo se deu por meio do Decreto n. 55.118, de 16 de março de 2020, que estabeleceu o fechamento parcial dos estabelecimentos de ensino no Rio Grande do Sul, além de trazer orientações para instituições privadas em todos os níveis educacionais.

Art. 5º Ficam suspensas, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do covid-19 (novo Coronavírus) determinadas neste Decreto. Parágrafo único. Recomenda-se às escolas e instituições de ensino da rede privada de todos os níveis a adoção da medida de prevenção da transmissão do covid-19 (novo Coronavírus) de que trata o "caput" deste artigo (Rio Grande do Sul, 2020a).

O Decreto n. 55.154, de 1º de abril de 2020, reitera a necessidade de suspensão das atividades educacionais disposta no Decreto n. 55.118/2020, contudo, reconhece aí a extensão da emergência imposta pela pandemia da covid-19 e amplia o período de execução das medidas sanitárias. Além disso, reitera as responsabilidades constitucionais dos municípios e fixa a necessidade efetuar as medidas de interrupção, das atividades não essenciais declaradas no documento, como as atividades escolares.

Em 18 de março de 2020, por meio do Parecer n. 1, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED/RS) orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares sob o regime de excepcionalidade provocado pela pandemia da covid-19.

Dentre outras diretrizes, o documento dispõe sobre a legitimidade constitucional dos sistemas de ensino adequarem-se, consoantes as peculiaridades locais e diante de cenários excepcionais, o cumprimento do calendário escolar e o cômputo mínimo de dias letivos estabelecidos pela LDB-1996:

O Conselho Estadual de Educação, demandado pela suspensão das atividades escolares presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, em função da propagação do novo Coronavírus – COVID-19, orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares e o cumprimento do Calendário Escolar previsto, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao contágio e proteção aos estudantes, profissionais da educação (professores e funcionários de escola) e comunidade escolar.

[...] 4 – A LDBEN no Art. 23, § 2º, prevê a competência do respectivo Sistema de Ensino para a definição do Calendário Escolar, adequando às peculiaridades locais, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, inclusive por questões climáticas e econômicas, garantindo a obrigatoriedade do cumprimento do Art. 24, inciso I, da LDBEN. 5 – Os Sistemas de Ensino gozam de autonomia para decidir questões operacionais relativas ao calendário anual de suas instituições, desde que assegurada a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar pelo estudante da Educação Básica e suas modalidades, determinados pela LDBEN (RIO GRANDE DO SUL/CEEd, 2020).

Valendo-se, portanto, da autonomia constitucional, o Parecer n. 1/2020 do CEEEd/RS, orienta os estabelecimentos de ensino do estado a adotarem “atividades domiciliares”, para fins de cumprimento do calendário escolar e, conseqüentemente, do direito à educação aos estudantes do Rio Grande do Sul. Além disso, estabelece parâmetros e procedimentos para a implementação do que viria a se tornar o modelo de ensino remoto emergencial:

8 – Diante do exposto, para garantir o direito à educação com qualidade, à proteção a vida e à saúde de estudantes, professores, funcionários e comunidade escolar, exclusivamente nesse período de excepcionalidade, as atividades domiciliares somente serão admitidas para o cômputo do calendário letivo 2020, nos termos que seguem:

8.1 – as instituições de ensino devem divulgar, junto à comunidade escolar, as formas de prevenção e cuidados, de acordo com os órgãos de saúde, bem como o período de suspensão das atividades presenciais na própria instituição, conforme orientação da mantenedora;

8.2 – as instituições de ensino, por orientação de suas mantenedoras, devem planejar e organizar as atividades escolares, a serem realizadas pelos estudantes fora da instituição, indicando quais as atividades, metodologias, recursos disponíveis, formas de registro e comprovação de realização das mesmas;

8.3 – as atividades escolares desenvolvidas, nesse período de excepcionalidade, fora do ambiente escolar e computadas para o cumprimento do previsto nos Planos de Estudos e de Curso, serão planejadas e realizadas a partir de materiais didáticos e/ou recursos tecnológicos disponíveis, com registros das mesmas e em consonância com seu Projeto Pedagógico;

8.4 – as atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino devem assegurar o padrão de qualidade previsto no Art. 206, inciso VII, da Constituição Federal, e no Art. 3º, inciso IX, da LDBEN;

8.5 – o registro das atividades e da participação efetiva dos estudantes deve ser validado pelo colegiado da instituição, ao final do período de excepcionalidade, conforme planejamento referido nos itens anteriores, como forma de garantir o cumprimento do calendário escolar previsto, observadas as normativas exaradas por este Conselho.

Em conjunto com a Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul (SES/RS), a SEDUC/RS publicou, em 6 de junho de 2020, a Portaria n. 1, que cria os Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação (COE-E). Os COE-E surgem no escopo dos Centros de Operações de Emergência em Saúde (COE), criados para responder à pandemia da covid-19 no estado, com vistas a elaborar respostas de atendimento educacional no período pandêmico, além de garantir o cumprimento das medidas sanitárias impostas pelo governo estadual.

Com representatividade tanto do aparelho de Estado, quanto de setores organizados da sociedade civil, como sindicatos, diretores(as) escolares e representantes do setor privado de ensino, os COE-E se dividiam em COE-Estadual, COE-E Regional, COE- Municipal e COE-E Local, mudando a configuração de cada centro a depender da abrangência.

Art. 5º São atribuições do COE-E Estadual:

I - garantir a indicação dos representantes das Coordenadorias Regionais de Educação nos COE Regionais;

II - monitorar regularmente as informações dos COE Regionais, por meio de relatórios de implementação dos protocolos;

III - garantir a implementação da política de distanciamento controlado nas instituições de ensino;

IV - adotar medidas de operação emergencial em articulação com a Secretaria da Saúde, com o estabelecimento de focos de atuação em instituições de ensino nos âmbitos regionais, municipais e locais;

V - acompanhar, apoiar e avaliar as ações dos COE Regionais.

Art. 6º São atribuições dos representantes da Educação junto aos COE-Regional e Municipal:

I - articular, em conformidade com os Planos de Contingência Estadual, ações no âmbito das Instituições de Ensino com o objetivo de controlar e acompanhar o avanço do novo coronavírus - COVID-19;

II - apoiar a implementação da política de distanciamento controlado no âmbito das Instituições de Ensino;

III - monitorar regularmente as informações dos COE-E Locais, por meio de relatórios de implementação dos protocolos;

IV - manifestar parecer favorável à retomada das atividades presenciais da Instituição de Ensino, mediante a informação do COE Local quanto ao cumprimento dos protocolos;

V - acompanhar a execução das medidas propostas e avaliar a necessidade de revisão e ajustes no âmbito das Instituições de Ensino;

VI - sugerir ajustes ou medidas de adequação aos COE-Es Locais sempre que necessário e, na impossibilidade de solução, submeter ao COE Municipal ou Regional para a deliberação.

Art. 7º São atribuições do COE-E Local:

I - elaborar o Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle do Novo Coronavírus - COVID-19, bem como articular junto ao COE Municipal as medidas de controle no âmbito da Instituição de Ensino;

II - informar e capacitar a comunidade escolar ou acadêmica sobre os cuidados a serem adotados por ocasião do novo coronavírus-COVID-19;

III - organizar a implementação dos protocolos de reabertura das aulas presenciais na perspectiva da política de distanciamento controlado;

IV - manter a rotina de monitoramento dos protocolos, garantida a execução diária dos mesmos;

V - manter informado o COE Municipal sobre casos suspeitos ou confirmados de COVID-19 no âmbito da Instituição de Ensino e solicitar informações sobre os encaminhamentos necessários;

VI - analisar o histórico e a evolução dos casos suspeitos ou confirmados de COVID-19 no âmbito da Instituição de Ensino, de forma a subsidiar as tomadas de decisões do COE Municipal e Regional;

VII - planejar ações, definir atores e determinar a adoção de medidas para mitigar ameaças e restabelecer a normalidade da situação na Instituição de Ensino;

VIII - agregar outros componentes para auxiliar na execução de suas atribuições, sempre que necessário.

Parágrafo único. A participação no COE-E Local será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerado.

Com base nas orientações do Parecer n. 1/2020 emitido pelo CEEEd, e na formação dos COE-E em diferentes níveis, surgiram variados modelos de oferta educacional no estado. Ao contrário do que em alguns momentos foi erroneamente propagado durante a pandemia, o "fique em casa" — uma medida imperativa para preservar a vida de professores e alunos — não implicou inatividade ou descanso. Pelo contrário, para ambos os grupos, esse período representou um intenso trabalho em condições inéditas e frequentemente desafiadoras.

Professores e alunos se encontraram em um processo adaptativo, concebendo aulas em um ambiente radicalmente novo e distinto do habitual. Enfrentaram adversidades por si só precárias, com docentes se esforçando para conceber estratégias pedagógicas e os alunos, dentro do possível, buscando se adequar às orientações dos professores e às soluções educacionais propostas. Este período de adaptação e colaboração exigiu esforço e engajamento, desmentindo qualquer noção de ociosidade, durante a crise sanitária.

No entanto, as aulas remotas emergenciais não conseguiram assegurar o acesso a todos os alunos, como foi evidenciado na prática. Ficou claro que nem todos tiveram acesso ao ensino, independentemente de ser oferecido remotamente por meio de plataformas digitais, ou através da disponibilização de materiais físicos, como apostilas ou atividades semanais que podiam ser retiradas na escola. Isso se deve às diversas particularidades do público-alvo, desconsideradas nas medidas gerais, resultando em limitações significativas.

Após o decreto que suspendeu por 15 dias as aulas presenciais, a escola Elvira Jost optou, com anuência da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (2ª CRE), à qual está subordinada, por criar grupos com cada turma separada por ano/série no aplicativo *WhatsApp*, de que faziam parte todos os professores e alunos. Essa etapa a SEDUC/RS denominou de “Aulas Programadas”.

Por ali eram feitos os combinados, o envio de tarefas educacionais e o seu recebimento por correio eletrônico pessoal do professor. Foi a primeira iniciativa tomada pela Escola Elvira Jost para cumprir o calendário escolar. Após a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado, através do Decreto n. 55.154/2020, o estado do Rio Grande do Sul ordenou o recesso das férias de inverno, que perduraram até o fim de abril.

Gradativamente, foram introduzidas *lives* na página do YouTube da SEDUC/RS, apresentando diretrizes para as próximas etapas a serem implementadas, além de fornecer treinamento aos professores e administradores para o uso eficaz das ferramentas digitais. Especial atenção foi dada às soluções oferecidas pela plataforma *Google*, como o *Meet*, o *Google Forms* e o *Google Sala de Aula (Google Classroom)*, entre outras.

À medida que a demanda aumentava, os docentes estaduais do Rio Grande do Sul receberam uma convocação abrangente, englobando tanto aqueles já familiarizados com sistemas computacionais e de informática, quanto aqueles que nunca haviam experimentado tais recursos. Mesmo os que inicialmente manifestaram resistência ao uso da tecnologia foram incentivados a participar de treinamentos *on-line*, visando adquirir habilidades na operação da plataforma “Escola RS”. Esse esforço garantiu que todos os educadores estivessem preparados, para aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pelo ambiente educacional digital.

Em maio, no retorno após o recesso, foi lançada a plataforma denominada "Escola RS", proporcionando acesso aos professores, estudantes e pais por meio do endereço de e-mail “@educar”. Esse marcou o início das aulas em um formato diferente, agora categorizado pela SEDUC como "Aulas Remotas". Professores e alunos receberam seus e-mails e passaram a utilizar o Google Sala de Aula, desde que possuíssem acesso à internet e dispusessem de um dispositivo como um celular ou computador.

A demanda sobre os docentes, já excessiva devido à pandemia, rapidamente assumiu proporções exponenciais, impulsionada pelas múltiplas tarefas atribuídas no novo contexto e pela falta das condições materiais essenciais para sua realização. Isso incluía não apenas uma formação apropriada, equipamentos adequados e acesso confiável à internet, mas também a necessidade de ajustar o ambiente doméstico, para a condução das aulas remotas. Essa transição exigiu um esforço adicional considerável por parte dos educadores, que precisaram se adaptar a essas novas circunstâncias desafiadoras.

Os conteúdos curriculares foram reelaborados para funcionar junto aos alunos de forma síncrona e assíncrona, com cada professor fazendo ao seu modo e entendimento com as ferramentas disponíveis (correio eletrônico, *WhatsApp* e plataformas digitais de interação, como o *Google Sala de aula* e o *Google Meet*).

Posteriormente, ao final do mês de agosto de 2020, o governo estadual estabeleceu uma colaboração com as empresas de telecomunicações que operam na região. Essa parceria resultou na oferta de acesso gratuito à navegação no aplicativo “Escola RS”:

Não nos resignamos em deixar nossos alunos sem ter aulas, portanto, trabalhamos na lógica de aulas remotas, conteúdo transmitido e sendo repassado pelos professores pelo Google Classroom. O movimento exigiu uma costura de tecnologia e também financeira, assegurando às famílias e aos professores o suporte digital, destacou o governador (COSTA; SCARTON; KANNENBERG, 2020).

No entanto, a implementação das “Aulas Remotas” enfrentou desafios, quando se tratava de garantir que cada aluno ou professor, tivesse um *chip* com saldo ativo e suficiente, para fazer a conexão com a internet. Infelizmente, nem sempre isso se concretizava, e mesmo

aqueles que recarregavam seus *chips* ficavam desconectados até a próxima oportunidade de recarga. Além disso, os alunos e professores que residiam em áreas remotas ou rurais frequentemente enfrentavam dificuldades para acessar o sinal de rede telefônica devido à falta de cobertura.

A Escola Elvira Jost também identificou alguns alunos que não possuíam os meios necessários para acessar as aulas remotas, seja por falta de um celular, *tablet* ou computador adequado. Como resposta, a comunidade escolar realizou uma campanha de arrecadação de celulares usados, que foram posteriormente distribuídos às pessoas que solicitaram, conseguindo atender parte da demanda identificada.

Essa necessidade de suporte era variável, pois as circunstâncias familiares mudavam constantemente, incluindo falta de recursos financeiros, compartilhamento de um dispositivo entre vários alunos ou uso compartilhado pelos membros da família, além de problemas causados por danos ou desgaste desses aparelhos.

A partir desse momento, todas as aulas, comunicados, reuniões, conselhos trimestrais e eventos de fechamento do ano letivo, ocorreram exclusivamente em formato virtual. A equipe diretiva e os funcionários da escola, se revezaram em plantões para lidar com demandas internas, como emissão de documentos *online*, recebimento e distribuição de materiais de higiene, transformados em cestas básicas para entrega aos estudantes, bem como a entrega de dispositivos como *notebooks*, celulares ou materiais impressos, quando solicitados e agendados previamente.

Em 2021, com a criação do COE-Local, após o recesso de início de ano e as férias dos professores, as matrículas foram realizadas remotamente, mas os novos alunos precisaram visitar a escola para entregar documentos, deixando-os em uma caixa, sem contato direto com os funcionários. Conseqüentemente, a escola operou sem alunos na modalidade presencial, mantendo as aulas no formato remoto até o retorno das aulas presenciais em 26 de maio de 2021, data que marca o término deste estudo.

2.2.2 Documentos legais e políticas públicas educacionais previstas no Município de Nova Hartz no período pandêmico

Conforme o Censo Populacional 2022 (IBGE, 2022), o município de Nova Hartz possui uma população de 20.088 habitantes, distribuídos em seus 62.319 km² de território. Localizada no Vale do Rio dos Sinos, na Região Metropolitana de Porto Alegre, Nova Hartz

tem sua economia pautada, principalmente, na produção industrial de calçados e móveis, no comércio varejista, serviço e produção agrícola em pequena escala.

A formação populacional original se deu em meados do século XIX, com imigrantes alemães vindos da colônia de São Leopoldo. Com o crescimento das indústrias calçadistas, a partir dos anos de 1980, ocorreu uma explosão populacional pela chegada de mão de obra necessária à indústria, em sua maioria agricultores expulsos das pequenas propriedades e sem-terra, provenientes do norte do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Trata-se de um município relativamente novo. Nova Hartz teve sua emancipação administrativa datada de 1986, quando se separou de Sapiranga. Contudo, experimentou um rápido crescimento populacional, acompanhado de pouco ordenamento e planejamento urbano.

Isso se reflete não apenas no fornecimento de moradias compatíveis com o aumento populacional, mas também na esfera da capacitação da força de trabalho, em que a demanda foi atendida predominantemente por trabalhadores migrantes.

No que tange à educação, os dados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022) revelam que a oferta a educação básica no município de Nova Hartz se dá em sua quase totalidade por meio das redes públicas de ensino, estadual e municipal. Em 2022 o município registrava um total de 4.319 matrículas na Educação Básica, das quais 32,6% (1.376 matrículas) se encontravam distribuídas em suas duas escolas estaduais, e outros 66,7% (2.884 matrículas) alocadas nas 13 unidades educacionais sob autarquia do município.

A Escola Estadual Elvira Jost é uma das duas unidades educacionais sob autarquia do governo estadual em Nova Hartz. Oferece o Ensino Médio (570 matrículas) e, complementarmente ao município, conforme a LDB-1996, a etapa do Ensino Fundamental (452 matrículas). Seu corpo docente conta com 65 professores, distribuídos nas duas etapas de atendimento (INEP, 2022).

Conforme brevemente descrito na seção anterior, a Escola Elvira Jost, sujeita às determinações da SEDUC/RS e à legislação municipal, logo que determinado o isolamento e distanciamento social e, conseqüentemente, o fechamento dos estabelecimentos de ensino no estado, passou a adotar as orientações da SEDUC/RS e do CEEEd/RS no sentido de adequar sua oferta educativa.

No nível local, as medidas legais tomadas pelo poder público, para o enfrentamento da pandemia da covid-19 se derivaram das medidas adotadas previamente pelas instâncias superiores. Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Nova Hartz edita, em 19 de março de 2020, o Decreto Municipal n. 16, decretando o estado de emergência no município e estabelecendo

um conjunto de medidas para o enfrentamento da pandemia, dentre as quais a suspensão das atividades escolares:

Art. 9º. Ficam suspensas as atividades escolares, a partir de 23 de março de 2020, da rede pública municipal e particulares pelo prazo de 15 (quinze) dias, podendo ser prorrogado no caso de necessidade (NOVA HARTZ, 2020).

Embora o *caput* trate estritamente das unidades educacionais da rede municipal de ensino e do setor privado, destaca-se que, para a Escola Elvira Jost, o Decreto Estadual n. 55.118, de 16 de março de 2020, já havia suspenso suas atividades. Ademais, o Decreto Municipal acima referido, para além do fechamento das escolas, determina outras medidas sanitárias que inviabilizaria qualquer atividade escolar.

Em relação à Nova Hartz, durante os estágios iniciais da pandemia, não era evidente como o sistema educacional poderia assegurar a continuidade do processo de aprendizagem, regras estabelecidas pela CF-1988 e pela LDB-1996. Conforme observado anteriormente, no contexto das instituições de ensino federais e posteriormente nas estaduais, houve uma lacuna ou atraso, na implementação de políticas públicas essenciais, para a retomada após a suspensão das atividades presenciais.

Apesar de os municípios desfrutarem de uma autonomia administrativa considerável, na prática, muitos se demonstram sujeitos às diretrizes estabelecidas pelas legislações Federal e Estadual, para conduzir suas ações localmente. Ao analisarmos os documentos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação de Nova Hartz (CME), com base em experiências de municípios vizinhos que prontamente adotaram a abordagem de fornecer atividades impressas para as crianças, nota-se uma adesão limitada por parte dos alunos e um baixo índice de retorno das atividades por parte daqueles que as receberam.

A estratégia de fornecer material pedagógico impresso aos estudantes foi adotada preliminarmente pelas escolas em Nova Hartz, dada a ausência de um planejamento ou orientações claras, por parte das autarquias educacionais superiores, seja no estado gaúcho, seja no nível federal.

A Escola Estadual Elvira Jost, fez a opção de manter sua autonomia no que tange ao modelo pedagógico do município, enquanto colaborava de maneira coordenada em questões de natureza sanitária. Além disso, a responsabilidade pelas iniciativas relacionadas à assistência social foi delegada ao município, exceto no caso das famílias já cadastradas no Programa Bolsa Família (PBF).

Para essas famílias, foi providenciada a distribuição de cestas básicas por um período determinado, até que fosse disponibilizado o auxílio emergencial da pandemia, conforme

estabelecido pela Lei n.º 13.982, datada de 2 de abril de 2020, mais conhecida como Lei do Auxílio Emergencial.

Em 03 de julho de 2020, após a publicação da Portaria conjunta SES/SEDUC n. 1/2020, a Prefeitura Municipal de Nova Hartz edita a Portaria n. 605, estabelecendo a formação do Comitê Operacional Municipal de Emergência em Saúde para a Educação (COE-E municipal). Este comitê reuniu representantes das instituições de ensino e profissionais da área da saúde, com o propósito de conceber estratégias, coordenar a execução de ações e supervisionar a implementação das diretrizes sanitárias nos ambientes escolares.

Após a implementação das diretrizes quanto ao funcionamento dos estabelecimentos escolares, o COE-E municipal, em conjunto de instituições, monitorou a aplicação e o cumprimento das medidas de prevenção e combate à covid-19 enquanto perdurou o período de aulas remotas.

Na Escola Estadual Elvira Jost, inicialmente, consoante as diretrizes da Portaria conjunta SES/SEDUC n. 1/2020 mencionada anteriormente, foi elaborado e executado o Plano de Contingência, conforme detalhado no Anexo I deste decreto, em 28 de maio de 2020. Durante esse processo, todas as medidas estabelecidas no documento foram prontamente adotadas, culminando na aprovação após ajustes necessários.

No que diz respeito ao funcionamento interno da escola e à prestação de serviços voltados ao ensino médio — segmento foco desta pesquisa —, foi estabelecido um horário reduzido de operação, tanto pela manhã, quanto à noite durante o período de aulas remotas. Durante esses períodos, o atendimento foi disponibilizado para consultas telefônicas ou por meio de plataformas de mensagens.

Posteriormente, instituiu-se o Comitê Operacional Local de Emergência em Saúde para a Educação (COE-E Local), constituído por três membros do corpo de funcionários da escola Elvira Jost, cuja aprovação junto ao COE-E Municipal ocorreu por meio do Ofício municipal n.º 15, datado de 02 de dezembro de 2020. Essa aprovação abarcou todas as atribuições e responsabilidades inerentes a esse comitê.

No contexto das medidas adotadas na escola, a qual permaneceu fechada durante o período de aulas remotas, foi estabelecido que não haveria nenhuma atividade didática presencial com os alunos. Além disso, a mantenedora providenciou o envio de materiais pedagógicos impressos para serem entregues aos pais e alunos, e também implementou a distribuição de cestas básicas como uma medida para assegurar um nível mínimo de segurança alimentar aos estudantes.

Adicionalmente, a escola recebeu suprimentos de saúde para garantir a higienização e desinfecção de suas instalações, além de elaborar planos para o retorno gradual, assim que as diretrizes permitissem. Essa situação se concretizou somente em relação aos alunos do ensino médio no dia 26 de maio de 2021.

Mesmo antes da formação do COE-E Local, a Escola Elvira Jost já estava engajada em campanhas de conscientização dirigidas à comunidade escolar. Essas campanhas abordavam a importância do distanciamento social e de outras medidas sanitárias, promovidas em parceria pelas secretarias de saúde, educação e assistência social do município.

As informações eram disseminadas através dos grupos de *WhatsApp* das turmas, transmissões ao vivo no *YouTube* e também na página oficial da escola no *Facebook*, onde eram divulgados avisos de maneira rotineira.

No período compreendido entre março de 2020 e maio de 2021, as atividades educacionais na Escola Elvira Jost foram inteiramente realizadas remotamente. Tanto a administração escolar quanto o corpo docente se engajaram ativamente no planejamento e execução das ações de ensino, em total consonância com as diretrizes estabelecidas pelo governo estadual e pela prefeitura municipal de Nova Hartz. Inúmeros desafios se manifestaram nesse cenário, sobretudo devido à inovação representada pelo ensino remoto e às limitações quanto à familiaridade e acesso aos recursos tecnológicos.

Alinhado à perspectiva que se teve do contexto da Escola Elvira Jost, no que tange ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), centrais no processo de mediação pedagógica adotada no período pandêmico e de ensino remoto, Oliveira, Pereira Junior e Clementino (2021, p. 17), a partir dos dados da pesquisa *Trabalho docente em tempos de pandemia*,¹⁴ trazem importantes informações ao contexto.

Os autores afirmam que a dificuldade encontrada pelos docentes no processo de realização das aulas remotas se derivou, sobretudo, devido a duas questões que, em conjunto, representou o maior obstáculo à realização da atividade educativa dos professores: de um lado, a pouca habilidade, aliada com a escassez de formação para com o manejo de recursos tecnológicos, apresentada, sobretudo, pelos mais velhos; de outro lado, o acesso limitado ou a pouca qualidade dos equipamentos eletrônicos e conexão com a internet:

¹⁴ A pesquisa entrevistou, remotamente, um total de 15.654 docentes da educação básica pública no Brasil, em todos os estados, entre os dias 8 e 30 de junho de 2020. Adicionalmente, o questionário, adaptado para os contextos locais, foi replicado a outros 11 países da região latino-americana (México, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colômbia, Equador, Peru, Chile, Paraguai e Uruguai). Mais detalhes estão disponíveis em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

A discussão sobre a oferta de ensino remoto envolve dois elementos muito importantes e que estão relacionados: saber se os docentes dispõem de recursos tecnológicos (meios de trabalho), tais como: computador, tablet, celular, internet; e qual o preparo desses profissionais para desenvolverem suas atividades de trabalho remotamente. Na pesquisa constatamos que, embora possuam recursos tecnológicos, mais da metade (53,6%) não possui preparo para ministrar aulas não presenciais. Caso precisassem realizar atividade de ensino à distância, apenas 3 a cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário à realização das atividades.

Algumas dessas questões se apresentaram ao longo do trabalho de coleta de dados na Escola Elvira Jost e serão mais bem detalhadas no próximo capítulo 3.

3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA VISÃO DOS GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA ELVIRA JOST: ASPECTOS METODOLÓGICOS E A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.

Esta análise tem sua relevância justificada pela necessidade de se conhecer a validade das políticas educacionais no contexto da comunidade atendida. Compreendendo que a escola não se limita a ser um espaço formativo intelectual, mas sim espaço de socialização, de acesso à cidadania e inclusive de garantia nutricional e segurança alimentar (SANTOS, 2020), pretende-se analisar os efeitos produzidos pela migração emergencial para o ensino remoto.

Para a compreensão da aplicação da política pública educacional, durante a pandemia de covid-19, esta pesquisa teve como objetivo principal, analisar o alcance e os limites do ensino remoto emergencial, no Estado do Rio Grande do Sul.

O objeto de estudo foi a Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost, por meio da consulta a gestores, professores e alunos do ensino médio no município de Nova Hartz. Isso abrange tanto o direito à educação, quanto os aspectos de segurança social mais amplos que envolvem a escola, como a segurança alimentar, por exemplo, e seus reflexos na mesma.

Procurou-se entender como as políticas públicas em educação produzidas pelo Estado do Rio Grande do Sul, através da sua mantenedora, a Secretaria de Educação - SEDUC, durante o período de aulas remotas emergenciais, se traduziram na prática do cotidiano escolar e quais resultados produziram.

Para isso, buscou-se identificar a efetivação das mesmas na percepção dos gestores, professores e alunos do ensino médio, bem como perceber sua eventual insuficiência no contexto específico estudado, com a expectativa de acesso e direito à educação, conforme previstos na CF-88 e leis complementares posteriores.

A escolha da Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost, foi embasada nas condições necessárias para a execução da pesquisa, permitindo o acesso aos documentos relacionados ao tema, a realização de entrevistas com gestores, professores e alunos que participaram das aulas remotas emergenciais durante o período determinado.

Neste capítulo, as análises realizadas são baseadas no material empírico obtido por meio das entrevistas. Elas se embasam nos conceitos e categorias derivados do arcabouço teórico, que aborda o funcionamento do Estado, suas políticas públicas na área da educação ao longo do tempo, e as ações específicas produzidas durante o período pandêmico.

Foi conduzida uma análise qualitativa que examinou tanto a implementação quanto a percepção dos resultados, com a comparação das interações entre os atores principais: gestores, professores e alunos.

Essas interações foram examinadas através das falas capturadas e posteriormente submetidas à Análise de Conteúdo (AC), utilizando categorias previamente definidas e organizadas. Essa metodologia funcionou como um alicerce teórico, que permitiu a expressão dos resultados das análises coerentemente e embasada.

Com base nas declarações dos entrevistados sobre a temática em tela, construímos nossa análise, estabelecendo conexões entre as políticas públicas necessárias e as efetivamente implementadas para o atendimento educacional, no período de emergência sanitária produzido pela pandemia da covid-19.

Observamos que os sentimentos e percepções expressos ao longo das entrevistas, têm uma base histórica de construção ligada ao sujeito, conforme expresso por Freire (2021, p. 12): "A língua está impregnada de história, valores, conceitos e imagens. Ao aprender uma língua, também aprendemos sua estrutura e todo um conjunto de significados que formam a matriz semântica por meio da qual atribuímos sentido ao mundo".

A pesquisa apresentada neste trabalho emprega o enfoque teórico-metodológico da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). O objetivo é identificar aspectos congruentes entre as expectativas, as políticas públicas produzidas e a realidade descrita nas falas dos participantes.

Para fundamentar nossa pesquisa, adotamos as três fases delineadas por este método de análise de conteúdo: a organização da análise, a codificação através da unidade de contexto e a categorização para a subsequente análise.

As entrevistas foram transcritas e, ao serem incorporadas ao texto, preservam a linguagem original. Essa abordagem visa manter o contexto e a espontaneidade das falas, conferindo maior autenticidade ao discurso. O material é cuidadosamente arquivado e mantido em sigilo para proteger a identidade das fontes.

3.1 Análises preliminares: a escola e o perfil geral dos professores e alunos

Como descrito no capítulo anterior, o município de Nova Hartz está localizado no Vale do Rio do Sinos, região metropolitana da capital gaúcha. Tem sua economia pautada pela produção calçadista, moveleira e pelo setor de serviços e pequena produção rural. Trata-se de

um município considerado de pequeno porte, com uma população e 20.088 habitantes e uma densidade demográfica de 322,34 hab./km².

A Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost insere-se, portanto, no contexto de um município considerado de pequeno porte. Localizada na região urbana do município, é uma das 15 escolas de educação básica de Nova Hartz, considerando as redes municipal e estadual de ensino. Seus estudantes são provenientes, sobretudo, da região central da cidade e apresentam, conforme os dados do INEP (2021), um Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) considerado médio-alto, com classificação VI.¹⁵

No que diz respeito à infraestrutura da instituição, a Escola Elvira Jost possui 14 salas de aula, com, aproximadamente, 42 metros quadrados cada, que funcionam nos três turnos. Conta também com refeitório, biblioteca, sala de Atendimento Escolar Especializado (AEE), laboratório de informática, quadra de esportes, praça ao ar livre, dentre outros recursos estruturais.

A interdisciplinaridade e o trabalho com temas transversais, como ética, meio ambiente, sexualidade, saúde e pluralidade cultural e com projetos de iniciação científica desenvolvidos em diferentes disciplinas e áreas são presentes no planejamento pedagógico dos professores e prezados pela instituição. Os recursos didáticos mais utilizados pelos professores são os livros didáticos, internet, computadores portáteis (*notebook*) e o quadro escolar (ainda no modelo a giz).

No que se refere à organização do trabalho escolar e ao trabalho realizado pelos docentes da escola Elvira Jost, podemos afirmar, não sem isenção, dada minha inserção na instituição enquanto docente, que os educadores se esforçam para respeitar os alunos, compreender suas necessidades e, a partir dessas situações, desenvolver abordagens que se adequam às características de aprendizado dos estudantes, garantindo a eficácia de seu papel como educadores.

Esse papel envolve, dentre outras dimensões, o relacionamento com os estudantes e suas famílias e um profundo conhecimento sobre a realidade de cada um. Nesse sentido, percebe-se que, no cenário pós-pandemia, houve um aumento nos casos de violência entre alunos e problemas emocionais. A interação da comunidade ocorre por meio de reuniões periódicas, o Círculo de Pais e Mestres (CPM) e o Grêmio Estudantil.

¹⁵ O INSE é calculado pelo INEP a partir dos dados obtidos no Questionário do Aluno aplicado no Saeb. Trata-se de um índice construído a partir de um conjunto de 22 itens constantes neste questionário e que permitem mensurar o construto socioeconômico dos estudantes. O INSE varia de I a VIII, sendo o primeiro nível aquela que apresenta as condições mais precárias. Mais informações sobre o INSE estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Os professores buscam utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, nos últimos anos, implementaram o Novo Ensino Médio (sendo a Elvira Jost a escola-piloto do programa no município) como base curricular para suas disciplinas. No início do ano letivo, elaboram planos de curso que incorporam esses elementos e propõem abordar os temas transversais, consoante os conteúdos propostos.

Na Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost, os educadores enfrentam várias dificuldades, sendo a falta de recursos didáticos e financeiros para as atividades propostas uma das principais. A extensa carga horária da maioria deles dificulta o planejamento das aulas, e o desinteresse dos alunos pelas disciplinas e tópicos discutidos durante as aulas é um desafio significativo a ser enfrentado.

Quanto ao desempenho dos alunos, diversos fatores estão interligados. Um deles é a ausência de uma política educacional consistente e duradoura que auxilie na retenção dos alunos na escola. Muitas vezes, os estudantes se veem obrigados a abandonar seus estudos, para trabalhar e auxiliar suas famílias.

O Ideb registrado no ano de 2021 na Escola Elvira Jost foi de 5,3, 0,1 ponto acima daquele registrado nas avaliações de 2019 e 1 ponto abaixo do índice projetado para a escola na última avaliação. No que tange ainda ao Ideb, observa-se que o salto de 0,1 ponto com relação à medida em 2019 se derivou, apenas, da melhoria do indicador de fluxo (aferido pela taxa de aprovação).

As notas obtidas pelos alunos nos exames do Saeb, por sua vez, apresentaram uma queda expressiva no período: a nota padronizada na avaliação de Língua Portuguesa caiu de 273,88, em 2019, para 268,92. Em Matemática, a redução foi de 279,97 para 257,11 no mesmo período. Tal fenômeno pode ter relação direta com a pandemia da covid-19 e o consequente fechamento das escolas e adoção do ERE.

3.1.1 O quadro de profissionais da escola

A Escola Elvira Jost possui em seu quadro profissional 65 profissionais da educação que atuam nos três turnos de atendimento da instituição. Deste total, 37 são regentes de classe, sendo cinco deles atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os demais nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse quadro é composto, ainda, por 13 profissionais da área administrativo-pedagógica, 13 funcionários da escola e duas bibliotecárias.

A equipe de gestão da escola é composta pela diretora, vice-diretora geral e três vice-diretores (responsáveis pelos turnos da manhã, tarde e noite). Compõem ainda essa equipe as orientadoras pedagógicas e a coordenação pedagógica.

Participaram das entrevistas todos os segmentos profissionais da escola que atuam diretamente com o ensino e a gestão. Nesse ínterim, foram entrevistadas três pessoas da equipe de gestão e quatro professores com experiência profissional docente acima de dez anos. Todas as entrevistadas são do sexo feminino, totalizando um número de sete entrevistas com o corpo docente e diretivo da instituição.

3.2 Desafios/dificuldades

Durante o período da pandemia de covid-19, considerado encerrado pela OMS em 05 de maio de 2023, embora ainda continue circulando pelo mundo e causando fatalidades, houve um momento mais crítico, aquele em que ainda não havia tratamento eficaz para conter sua letalidade em massa. Até a descoberta de vacinas capazes de reduzir os óbitos e os efeitos das sequelas nas pessoas, o único meio eficaz de proteção, conforme indicado pelas autoridades de saúde, foi o isolamento social, como explicado anteriormente.

No contexto específico da educação, que constitui o foco da nossa pesquisa, tanto os estudantes quanto os professores do ensino médio na Escola Elvira Jost, situada em Nova Hartz, experimentaram esse período de distanciamento entre 20 de março de 2020 e 26 de maio de 2021. Durante essa fase, examinaremos minuciosamente como as políticas públicas foram efetivadas, para enfrentar esse desafio e assegurar o direito à educação dos alunos, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988 e nas legislações posteriores, que disciplinam esse assunto.

Após a decisão de fechar as escolas, inicialmente por um período de 15 dias, em consonância com as orientações das autoridades de saúde e conforme estabelecido no decreto municipal, a escola e sua comunidade escolar reagiram prontamente, iniciando uma mobilização para garantir a continuidade das aulas, mesmo que de forma improvisada. Essa ação respondia à prioridade de cunho sanitário, alinhada com as disposições legais listadas no Capítulo 2.

Essa situação, vinculada ao curto prazo inicial planejado para o isolamento, apesar da rápida disseminação do contágio e do elevado número de óbitos no Brasil e no mundo, refletia os anseios das autoridades brasileiras, tanto nacionalmente, quanto estadual, de evitar uma prolongação desse cenário.

Isso marcou o início de uma clara contenda: de um lado, as autoridades governamentais da União, dos estados e dos municípios; do outro, os profissionais da área de saúde, pesquisadores no campo da saúde, bem como defensores dos direitos e dos serviços sociais (BRETTAS, 2020; PRONKO, 2020). Essa disputa persistiu ao longo de todo o período da pandemia.

O direito à educação, estabelecido na legislação educacional, se vê pressionado entre as demandas imediatas e as disputas carregadas de ideologia, especialmente em um contexto histórico marcado pelo viés neoliberal, conforme analisa Pronko (2020, p. 115):

A expressão dessas contradições se verifica nas pífias políticas sociais emergenciais implementadas pelos governos, que tornam as recomendações de distanciamento/isolamento social uma abstração, jogando boa parte da população ao risco sanitário enquanto luta pela sobrevivência [...] Nessa perspectiva, a sobrevivência trata-se de uma escolha e de uma responsabilidade individual que não cabe ao Estado regular, sob a pena de tolher o reino da liberdade e da mão invisível do mercado.

Com essa perspectiva das autoridades políticas do país, acerca do período de isolamento e da suspensão das aulas, desde o início adiam políticas públicas educacionais cruciais e estrategicamente planejadas a longo prazo. Isso resulta na transferência das medidas iniciais para os gestores escolares, que precisam buscar soluções por conta própria, conforme salienta a gestora entrevistada:

Então a gente começou lá as aulas no início, lá em fevereiro, ninguém pensava que dali 20 dias nós paráramos e nem retornáramos mais aquele ano, né? Então essa insegurança eu acho que fez, era tudo muito novo, né? Novo para administração, novo para gestão escolar, novo para os professores, novo para os alunos (Gestora 2).

As declarações e ações das autoridades governamentais, conforme refletido nas leis e orientações amplamente abordadas nos capítulos anteriores, se manifestam de maneira evidente no contexto da pandemia. Essa postura acaba por influenciar as práticas adotadas pelos gestores locais, como se observa nos discursos analisados, que enfrentam a pressão de encontrar respostas imediatas, para o desafio das aulas remotas de emergência.

3.2.1 Dificuldades materiais e operacionais

Para efetuar as tarefas educativas e pedagógicas, a escola depende de uma ampla gama de recursos, como materiais didáticos, tecnológicos, apoio técnico e humano, bem como treinamento para conduzir essas atividades. Tudo isso é pensado visando causar um impacto significativo no público-alvo das aulas: os alunos.

Embora houvesse uma multiplicidade de variáveis a serem consideradas para oferta do ensino de forma emergencial, as políticas educacionais nos diferentes níveis federativos, proporcionaram pouco ou nenhum suporte, uma vez que não foram alocados fundos adicionais para essas novas demandas. As verbas disponíveis eram apenas as que já estavam sendo utilizadas anteriormente, conforme indicado pela administração escolar.

Quando questionados sobre os recursos materiais pedagógicos e tecnológicos recebidos para a implementação das aulas remotas emergenciais, a gestão escolar mencionou especificamente a distribuição de *chromebooks* para os professores:

Logo não tão no início, foi mais no fim de 2020 [...] O que veio, assim, de material que daí entra ali a questão do pedagógico e tecnológico foi a entrega dos *chromebook* para os professores...20 é ali, no meados de 2020 que eu lembro que eu fui buscar e a gente começou a entregar para os professores (Gestora 3).

Quando questionada sobre os desafios materiais e operacionais enfrentados para efetivar as aulas remotas, a Gestora 2 destaca a questão que, embora a internet tenha sido disponibilizada após certo período, frequentemente ela apresentava falhas. Disso se derivou o fato de muitos professores e alunos, não conseguirem estabelecer uma conectividade adequada para a realização das tarefas:

E pela minha visão, assim, o que eu vi foi a questão tecnológica, né? Foi o que a Seduc mais disponibilizou. Logo no começo tinha aquela questão da internet [...] ah meus alunos reclamavam muito que não funcionava, que era aquela internet gratuita do governo. Os alunos dificilmente conseguiam ter acesso. Eu até fui me informar sobre isso [*sobre a baixa qualidade de conexão*], mas, segundo as informações que eu busquei, é porque a nossa cidade não comportava, né, o sinal. Para te ter esse acesso gratuito, tu tinhas que estar numa localidade onde o sinal da internet fosse bom (Gestora 2 – *grifo nosso*).

As limitações de conexão com a internet se tornaram capitais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Contudo, para além dessas questões, surge também o fato da morosidade da rede de ensino, para constituir a plataforma de acesso aos conteúdos e aulas remotas, utilizando-se o *Google Sala de Aula*.

Eu acho que essa questão... da internet, dessa aula é dessa plataforma a ser usada. Eu acho que levou. É acho que levou um tempinho até isso, se organizar. Se a gente tivesse já dentro das nossas escolas anteriormente a isso, um recurso de internet ou uma tecnologia um pouco mais desenvolvida (Gestora 1).

Os professores também enfrentaram desafios relacionados à escassez de materiais, que incluíam, por exemplo, a utilização de celular, computador e internet, tendo que se ajustar às novas demandas das aulas remotas. Em suas manifestações, os professores ressaltam a necessidade de uma política pública adequada, para atender às necessidades tanto dos professores quanto dos alunos. Essa carência teve um impacto considerável, na maneira como

o conteúdo foi apresentado aos alunos, conforme contataremos na seção que trata das "dificuldades dos alunos":

Não recebemos nada! Eu, inclusive, tinha que aumentar a banda da minha internet [...] meu marido e meu filho me deram um telefone novo, porque com o meu telefone, eu não conseguiria fazer. Nesse tempo de pandemia, eles poderiam ter possibilitado que a gente comprasse um equipamento, porque eu e muitos professores teriam feito isso para poder atender melhor os alunos. Aí depois a gente ganhou o Chromebook. Eu, sinceramente, não lembro a data que a gente ganhou, mas como eu tinha o meu guerreirinho, eu usava mais ele do que o *Chromebook*. Hoje eu até uso mais o "chrome" (Professora 4).

Da mesma maneira, as declarações dos alunos também destacam as dificuldades decorrentes da falta de recursos adequados, como um aparelho celular apropriado. Essas dificuldades têm impacto direto na dinâmica do processo de aprendizado, afetando a capacidade de acessar os conteúdos propostos.

Além disso, a questão da conectividade à internet, já mencionada por gestores e professores, foi novamente ressaltada pelos alunos. Tanto em relação às limitações operacionais quanto ao acesso, essa problemática se manifesta de maneira coerente nas declarações de todos os envolvidos, consolidando uma percepção unânime sobre o assunto:

[Aluno 2] A internet ia direto pelo aplicativo *Google RS*. Era entregue pelo governo.
[Entrevistador] E funcionou?
[Aluno 3] Eu nunca usei, era bem trabalhoso o cadastro assim, às vezes não tinha sinal no lugar, e era bem complicado de usar.

Em uma tentativa de suprir as necessidades iniciais, a Escola Elvira Jost promoveu campanha de arrecadação de celulares, mobilizando a comunidade escolar, além de efetuar empréstimo de notebooks a professores e estudantes. Tal ação foi reiterada nas falas de professores, gestores e alunos, uma vez que houve o interesse e mobilização constante da escola para que se viabilizasse o ERE.

As entrevistas trazem uma narrativa abrangente, sobre o tema das aulas remotas emergenciais, enfatizando as significativas dificuldades enfrentadas em termos de recursos materiais e tecnológicos. Essa coleta de relatos permite observar o que se enfatiza ao longo da nossa pesquisa: a ausência de apoio institucional e políticas públicas insuficientes durante o contexto pandêmico.

3.2.2 Dificuldades políticas/institucionais/administrativas

Em 2020 o Brasil contava com, aproximadamente, um quarto da sua população matriculada na educação básica, com 46.668.401 alunos (INEP, 2020). Na Escola Elvira Jost

estudavam cerca de 1000 alunos, com pequenas variações, segundo informou a direção da instituição escolar.

Diante de um cenário de incertezas e informações contraditórias, presentes em todas as esferas administrativas e governamentais, conforme já abordado em várias ocasiões neste estudo, a escola, juntamente com as famílias e a comunidade em geral, iniciou prontamente os esforços, para assegurar a continuidade das aulas, mesmo que em formato remoto.

A direção escolar detém a responsabilidade administrativa de coordenar as atividades no nível local do sistema de ensino, porém tal função exige a observância de um protocolo administrativo específico, uma vez que se subordina a instâncias superiores, como a SEDUC, além das leis que regulamentam o funcionamento escolar. Cada passo deve ser previamente planejado, sob risco de acarretar sanções futuras.

Além disso, considerando a natureza excepcional e urgente da pandemia da covid-19, não havia margem de tempo para aguardar legislações específicas, para o atendimento às necessidades de cada escola.

Para os gestores, a condução foi pautada, tanto pela pressão das circunstâncias do cotidiano, quanto pela ausência de diretrizes legais claras. Eles operaram constantemente na fronteira entre a necessidade imediata e os limites prudentes, sempre com a preocupação de garantir a continuidade do ensino, em meio à pandemia de covid-19.

É a questão da insegurança. Acho que foi o mais... de sentir, de não saber [...] acho que foi muito demorado para construir os documentos [...] que dessem suporte para as escolas, né? Sem aquele documento, onde estava a certeza se tu vai ser, como vai conduzir essa avaliação? Como que o aluno vai ser lá no final do ano, né? Isso, essa, essa construção demorou [...] E, apesar de a gente ter vivido essa questão que demorou, mas também tu entendes por que todo mundo foi pego de surpresa, todo mundo, ninguém estava preparado para viver uma pandemia, fizer então assim, tudo foi tendo que ser criado a partir disso, né? (Gestora 2).

Em um primeiro momento, dada a fragilidade das informações, a equipe de gestão e professores da Escola Elvira Jost, optou por realizar as aulas à distância, por meio de grupos de *WhatsApp*, nomenclatura que depois mudou para “aulas programadas”, por ordem da SEDUC. Posteriormente, foi estabelecida a nomenclatura de “aulas remotas emergenciais”, quando da adoção da plataforma *Google Sala de Aula*. A falta de definições nas instâncias superiores de tomada de decisão foi sentida pelos profissionais da escola, que tinham que, a cada dia, reorientar suas ações:

Isso eu achei difícil. Assim, por exemplo, há vai ser *Google Sala de Aula*? Tá, mas eu sei se lá naquela escola tem essa capacidade, né? Pra *Google Sala de Aula*? Então eu achei assim bem difícil. Eu fui muito, eu tive que às vezes decidir coisas que nem eram que nem eram eles lá que decidiam (Gestora 3)

Para gestores e professores, a tarefa foi trabalhar com as diretrizes vigentes no momento, seguindo as disposições legais que eram frequentemente editadas, alteradas ou reformuladas em um ritmo posterior aos acontecimentos, muitas vezes depois que a realidade já se firmava no cenário acelerado da pandemia:

A Seduc... ela envia para a escola as normativas dos decretos, né? E a escola tem que seguir, né? Não existe nenhuma de uma pergunta se a escola consegue ou não a escola tem que se adaptar aquelas normativas da Seduc! (Gestora 3).

Outra questão que surgiu nas falas dos entrevistados é relativa aos encaminhamentos dados pelo Parecer CNE n. 05/2020, o qual estabelecia que os alunos não deveriam ser retidos no ano letivo, caso não tivessem acesso adequado aos recursos de ensino, durante as aulas remotas de emergência.

Essa norma foi emitida logo no início da pandemia e era conhecida pelos gestores e professores, e provavelmente por alguns alunos, devido a comentários que circulavam antes do encerramento do ano letivo. Esses comentários sugeriam que os estudantes não precisariam se preocupar em estudar, pois seriam aprovados automaticamente.

A intenção subjacente à norma era proteger os alunos no caso de ausência de elaboração e execução de políticas públicas educacionais, para o período pandêmico que estava se iniciando. Essa medida buscava assegurar o direito constitucional à educação, conforme já delineado nos capítulos 1 e 2, no que diz respeito ao "direito à educação".

Entretanto, aparentemente, essa norma acabou sendo utilizada como justificativa pelas entidades estatais (ainda que não expressamente, mas sim, na prática) para evitar o desenvolvimento de políticas públicas efetivas. Isso ocorre porque a lei aparenta oferecer amparo legal, no caso de omissão em cumprir adequadamente suas obrigações constitucionais.

Tanto os discursos presentes nas falas dos entrevistados, quanto nas normas e seus contextos, permitem-nos inferir que a legislação foi utilizada pelos órgãos estatais superiores, como uma forma de limitar a implementação da política pública.

Isso é evidenciado pelo fato de que as autoridades frequentemente enfatizavam o compromisso de "não deixar nenhum aluno para trás" (SCARTON, 2020) e, ao mesmo tempo, solicitavam à escola a continuidade do trabalho, sob as circunstâncias precárias existentes.

Ao fim do ano, contudo, alegava-se que existiria respaldo legal caso a política pública necessária não fosse efetivada ou surgisse a justificativa do "estado necessário", nos termos de Dagnino (2016)¹⁶.

¹⁶ "Estado Herdado", não preparado para atender às demandas que a sociedade hoje lhe exige. E, ao mesmo tempo, transformá-lo no sentido da criação do "Estado Necessário", entendido como um Estado capaz não apenas de atendê-las, mas de fazer emergir e satisfazer as demandas da maioria da população.

3.2.3 Dificuldades no cotidiano dos alunos

As dificuldades enfrentadas pelos alunos durante as aulas remotas emergenciais foram variadas e abrangentes. Alguns deles não dispunham de aparelho celular para realizar as tarefas por meio do *WhatsApp*. A questão da conectividade à internet também se apresentava como um desafio, juntamente com a capacitação para acessar a plataforma *Google Sala de Aula*, como apontado pela Gestora 3 ao mencionar: "Curso nenhum, ela. Eles meio que aprenderam no... no usar".

Além disso, nem todos possuíam um aparelho celular para executar atividades a partir de setembro de 2020, mesmo com a opção de usar a internet no aplicativo Escola RS (COSTA; SCARTON; KANNENBERG, 2020) e outras alternativas, como computadores, *notebooks*, *tablets* ou equipamentos similares.

A Escola Elvira Jost iniciou suas aulas remotas emergenciais imediatamente após o decreto de emergência sanitária. Como mencionado anteriormente, a instituição enfrentou a ausência de diretrizes claras acerca da duração da suspensão das aulas presenciais e das melhores práticas para conduzir o processo educacional.

Diante disso, a escola tomou a iniciativa de criar grupos no *WhatsApp*, um para cada turma, englobando todos os professores e alunos possíveis. Esses grupos serviram como plataformas para a postagem dos conteúdos correspondentes a cada disciplina, seguindo o horário estabelecido na grade curricular do ensino presencial:

O que me quebrou foi a questão do tempo, eu comecei a trabalhar, daí no serviço que peguei, não tinha hora de começar nem pra terminar, trabalhava das 6h às 6h, por exemplo, daí, complicava a questão de fazer os trabalhos, começava a fazer de madrugada e às vezes tinha que tirar dúvidas com os professores (Aluno 2).

As tarefas eram realizadas nos grupos, porém o retorno das atividades era feito via correio eletrônico individual do professor, pois ficaria inviável devolver todos os trabalhos das turmas no *WhatsApp*.

Conforme evidenciado em conversas informais de natureza exploratória, com outros professores e alunos, bem como com base nos relatos apresentados por professores e estudantes, após o retorno das aulas presencialmente, percebeu-se que em muitas ocasiões havia apenas um único aparelho celular na família.

Contudo, nem sempre esse dispositivo estava disponível para o aluno, visto que os pais muitas vezes o levavam consigo para o trabalho ou era necessário compartilhá-lo com outros membros da família, que também eram estudantes.

Dessa forma, os alunos se depararam com obstáculos iniciais, mencionando as complicações relacionadas às tarefas pelo *WhatsApp*. A transição para a plataforma *Google Sala de Aula*, que permaneceu em uso até o término do período das aulas remotas emergenciais, não sanou por completo a questão, dado que o problema maior de acesso aos conteúdos, não se derivava da plataforma utilizada, mas sim de acesso a essas:

Foi uma questão bem complicada no início, pela própria forma que a gente poderia encontrar e ter as aulas, no início a gente estava tendo aula via *WhatsApp*, foi bem complicado e aí quando chegou no *Google Sala de Aula* que deu uma melhorada, mas mesmo assim ficou complicado a situação do estudo, por conta de que a gente tinha todo o acesso do material ali na internet com os colega, foi bem tensa a situação (Aluno 3).

Na declaração do aluno mencionada acima fica evidente o reconhecimento de melhorias em certos aspectos com a adoção do *Google Sala de Aula*. No entanto, para os alunos, essa mudança trouxe complexidades, uma vez que as tarefas agora eram mais individualizadas.

Isso se contrasta com as aulas disponibilizadas na plataforma do *WhatsApp*, onde o material era debatido e as soluções eram desenvolvidas por todos os alunos. Embora o *feedback* fosse entregue individualmente através do e-mail do professor, essa abordagem de realizar as tarefas coletivamente, durante esse período, se apresentou como uma sugestão positiva.

Em várias ocasiões, os alunos reconhecem a importância de terem participado das aulas, mesmo que remotas, especialmente pelo apoio oferecido pelos professores na resolução de questões complexas e até mesmo nas mais simples. Também observaram a correlação entre as tarefas propostas e a abordagem didática de cada professor, durante as aulas remotas de emergência. Eles perceberam essa abordagem como semelhante à dinâmica das aulas presenciais, incluindo a observância dos horários fixos para a postagem das atividades.

Além disso, havia situações em que as tarefas eram postadas em horários que coincidiam com aulas de diferentes professores, resultando em sobreposição de atividades e aumentando a carga sobre os alunos. Outros professores se adaptaram à excepcionalidade, oferecendo menos tarefas e conteúdo. Percebe-se que cada aluno reagia de maneira distinta, conforme as circunstâncias exigiam:

E tinha a questão do horário também, que era muito louco! No caso aqui na aula tu vinha certo horário e, até certo horário, tinha aula. Daí assim, num “órgão” online [*sic*], qualquer hora o professor mandava atividade [...], mas isso era mais raro do que os aluno, às 2 da madrugada, [mandava] uma mensagem para perguntar pro professor [...] foi uma loucura (Aluno 1).

Os estudantes também ressaltaram que as dificuldades de adaptação ao ERE, sobretudo relacionado aos horários de postagem e a carga de atividades, não se deu apenas para eles. Mencionaram que os próprios professores também enfrentaram desafios em se ajustar às aulas

remotas, resultando em uma falta de uniformidade quanto aos horários de postagem das tarefas e à quantidade dessas atividades.

Essa falta de consistência acabou gerando confusão no entendimento dos alunos. Ressaltaram, ainda, as dificuldades em se adaptar às variações de tarefas e horários entre diferentes professores, bem como a complexidade das abordagens didáticas propostas:

Então, parecido com os professores também, né? Porque teve um processo não conhecido em 2020. No comecinho de 2021 outro, no meio de 2020 já trocou! [Outro aluno complementa o raciocínio] é... igual o professor explica de um jeito, outro de outro, e faz de um jeito ou de outro, aí que eu fiquei tão perdido pela troca (Aluna 2).

A aparente confusão nas datas expressa na fala da estudante acima, em que cita “teve um processo não conhecido em 2020. No comecinho de 2021, outro, no meio de 2020 já trocou!”, se refere, primeiramente, ao início da pandemia, com a novidade das aulas remotas emergenciais com o uso do *WhatsApp*, e, no começo de 2021, a implementação de outro modelo, em que os professores foram chamados a comparecer na escola presencialmente, para postar as atividades no *Google Sala de Aula*, mas ainda sem obrigatoriedade de os alunos virem à escola.

Em seguida, ainda na fala acima mencionada, a estudante retoma a mudança ocorrida em junho de 2020, quando o Estado adotou exclusivamente a plataforma *Google Sala de Aula*, como meio de efetivar as aulas, em substituição as turmas que utilizavam o *WhatsApp*.

Neste sentido, a aparente confusão na fala da estudante reforça a dispersão de ações no processo de desenvolvimento do ERE, derivadas da pouca coesão da gestão educacional, no que tange às ações de mitigação dos efeitos da pandemia na educação e garantia do acesso às aulas.

No que diz respeito aos gestores, surgiu a preocupação quanto ao distanciamento entre os professores e os alunos durante as aulas remotas emergenciais. Nesse cenário, diversos fatores desempenhavam um papel influente, como a dificuldade em compreender o conteúdo, a falta de acesso à plataforma, e a dificuldade de retomar o contato com os materiais e não compreender as demandas. Tais fatores, enfim, acabam desencorajando a continuidade dos estudos, por parte de muitos alunos.

Segundo Scarton (2021), o *Google Sala de Aula* registrou que 82,86% dos alunos cadastrados na plataforma acessaram em todo o Rio Grande do Sul. Esse dado, de imediato, denota um grande problema na garantia do direito à educação no período emergencial, uma vez que 17% dos estudantes ficaram sem acessar os conteúdos das aulas.

Tomando por base o acesso geral no estado, o problema se acentua se considerarmos, ainda, que muitos dos estudantes apenas acessaram a plataforma para atender a demanda da

escola Elvira Jost, não desenvolvendo as atividades que ali estavam postas. Além disso, há que se considerar aqueles outros que realizavam as atividades pontualmente, apresentando dificuldades de acesso relacionados ao problema de conectividade e/ou falta de equipamento para tanto.

Questionados sobre a eficácia dos treinamentos e tutoriais disponibilizados para acessar os conteúdos didáticos, os alunos destacaram que não receberam a devida capacitação para operar as plataformas.

Relataram dificuldades em lidar com as mudanças ocorridas e em se adaptar às exigências da escola e dos professores, para continuar os estudos. Em uma resposta uníssona, expressaram em coro: “Não... não... não!”. Além disso, um tema recorrente foi a indisponibilidade da conexão à internet fornecida pelo Estado, corroborando as observações feitas anteriormente por gestores e professores, acerca das deficiências desse serviço.

Outro ponto relevante foi a questão do Novo Ensino Médio (NEM), implementado como um projeto-piloto na escola, juntamente com um reduzido grupo de instituições no estado. A complexidade dessa iniciativa foi amplificada no contexto pandêmico, especialmente porque os alunos selecionados para as entrevistas da pesquisa estavam no primeiro ano do Ensino Médio no ano de 2020.

As turmas do primeiro ano na Escola Elvira Jost são formadas por estudantes provenientes da própria instituição, egressos do Ensino Fundamental, além de alunos provenientes das escolas da rede municipal de ensino, que migram após a conclusão da etapa precedente.

Para esses alunos, enfrentar a adaptação à escola já representava um desafio significativo. Além disso, eles tiveram que lidar com a adaptação escolar em um período de apenas um mês antes do início das aulas remotas. Ainda mais complexo foi o fato de o NEM estar sendo implementado, introduzindo "disciplinas" novas — uma espécie de experimento educacional. É relevante notar que essa iniciativa permaneceu como parte da política pública do Estado, mesmo durante o período pandêmico:

[Aluna 1] Foi durante o período pandêmico que o estado implementou esse Novo Ensino Médio (NEM, grifo do autor) [...] já era um sistema novo, com uma pandemia que era outra novidade. Era horrível.

[Aluno 2] Eu sinto que tentaram implementar algumas matérias diferentes.

Ao compartilhar suas experiências como professora e mãe de uma aluna na escola, a Professora 3 destacou uma mudança significativa em sua abordagem durante o desenrolar das aulas remotas emergenciais. Diante da realidade enfrentada e considerando que sua casa estava bem equipada em comparação com uma parcela significativa de alunos que não tinham acesso

às condições mínimas para realizar os trabalhos postados no *WhatsApp* e posteriormente no *Google Sala de Aula*, a professora ajustou a quantidade e o nível de profundidade das tarefas. Isso foi uma resposta direta à percepção das devolutivas resultantes dos trabalhos realizados até então.

As declarações dos gestores e professores revelam uma estrutura discursiva sólida e assertiva, alinhando-se às narrativas e discursos dos alunos. Os entrevistados expressam suas perspectivas de maneira enfática, recorrendo a suas vozes para articular pensamentos e abordar as dificuldades enfrentadas no contexto das aulas cotidianas durante o ensino remoto emergencial.

Em suas exposições, eles transmitiram claramente os sentimentos relacionados ao período investigado, demonstrando de forma direta e objetiva as adversidades que afetaram a qualidade das aulas, mesmo no formato remoto. Essas dificuldades também tiveram um impacto negativo na dinâmica de ensino-aprendizagem. A fala concertada de todos os entrevistados, em torno das dificuldades denota os limites da política adotada no ERE, que, a partir de uma análise de outras produções do período, podem ser transpostas para outros contextos.

3.2.3.1 Evasão e reprovação

A evasão e a reprovação escolar têm sido desafios persistentes na realidade educacional do Brasil. Como discutido no capítulo 2, observa-se que a busca pela universalização da educação básica enfrenta obstáculos, em parte devido a esses dois fatores. Os indicadores revelam a existência de distorções idade-série, impactando negativamente o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Conforme enfatizado no Parecer CNE n. 05/2020, estava sob a responsabilidade do Estado, consoante a Constituição de 1988 e LDB-1996, além das legislações subsequentes, como a Emenda Constitucional n. 59/2009, garantir o "direito à educação" aos alunos da educação básica.

Para cumprir essa obrigação, as legislações foram adaptadas e prazos foram estendidos, permitindo que essa garantia se concretizasse mesmo durante a pandemia por meio da modalidade de "aulas remotas emergenciais". Alinhando-se a esse propósito, o documento da UNESCO (2020) também endossa a continuidade da oferta educacional mesmo em tempos pandêmicos.

A Escola Elvira Jost dedicou todos os esforços para garantir a participação do aluno nas aulas remotas emergenciais, considerando suas circunstâncias individuais. Além disso, a

instituição ultrapassou suas responsabilidades ao lançar uma campanha de arrecadação de aparelhos celulares para aqueles que não tinham condições de adquiri-los durante a pandemia.

Conforme a gestão da Escola Elvira Jost, ainda que esforços tenham sido envidados, o *gap* na aprendizagem dos alunos foi evidente, tanto ao longo do período de ERE, quanto após retorno às atividades presenciais. Soma-se a isso uma percepção de maior evasão escolar, também relacionada às dificuldades de acesso e participação nas aulas remotas:

Sim, eu acho que a evasão aumentou em um grande número e vejo até mesmo assim que agora estamos diante de um problema que também teremos alunos evadidos pós pandemia, né? E isso depois para o aluno no presencial. Quando a gente pode realizar o presencial? Ele também já veio desmotivado. Ah, se eu não fizer atividade, vamos encontrar um jeito de eu conseguir uma aprovação ou de eu conseguir, né? Uma promoção para o ano seguinte, então, é a falta de interesse dos alunos [...] não sei se é desagradável o termo, mas muito em relação a muitas lacunas. A gente ainda vai ter, ao longo dos anos, em decorrência da pandemia, então, principalmente no aprendizado dos alunos nessa retomada do presencial, é desse ser estudante, é a questão da evasão, que muito me preocupa. Assim, esse aluno que tu não consegues resgatar, é esse aluno que muitas vezes ele tá ali dentro da sala de aula, mas ele parece que não está ali (Gestora 1).

A perspectiva dos professores em relação às políticas públicas educacionais durante o período pandêmico baseia-se em suas experiências no ensino presencial, onde a evasão e a reprovação constituem um desafio real. Esses fatores atuam como obstáculos à universalização do direito à educação.

Vale ressaltar que o Parecer CNE n. 05/2020 foi emitido no início da pandemia, proporcionando à entidade estatal, quase um ano para implementar políticas efetivas de garantia do ensino e mitigar problemas como a evasão escolar, apesar de se tratar de uma questão anterior à pandemia:

Houve evasão e não houve papel, tipo, quantos alunos foram aprovados. Sim, por quê? Porque houve uma busca ativa da escola. Sim, né? E aí foram aprovados sem ter feito nada. Para mim, isso é “invasão”. Isso, isso me desculpa, mas para mim, isso foi uma forma do governo brincar com a sociedade. É porque houve evasão a toda essa busca ativa. Era evasão que só não foi [maior] porque o governo determinou que as equipes diretivas buscassem em casa (Professora 4).

Então, fazendo um adendo a essa resposta: acho que uma coisa que fez com que eles perdessem um pouco o interesse foi também o fato de não haver uma cobrança, como se eles estivessem participando de uma aula presencial. Porque houve uma modificação, inclusive na avaliação ali dos estudantes que acabaram sendo promovidos, mesmo não tendo participado das aulas ao longo do ano. Chegou lá no final do ano e aí eles poderiam ser aprovados no estado com ANAP, com necessidade de apoio pedagógico no ano seguinte, para, de certo modo, suprir a lacuna daquilo que ele não tinha nem visto ao longo do ano (Professora 2).

No que se refere ao "ANAP", a sigla mencionada pela professora 2 corresponde à forma como foi registrado no sistema escolar quando um aluno foi aprovado com pendências no ano anterior e significa "Aprovado com necessidade de apoio pedagógico". A professora 4, por sua vez, reconhece que o ensino remoto emergencial, não atingiu os padrões mínimos necessários para a educação durante o período de pandemia.

Outra colocação aborda um conjunto de elementos que, ao final do ano letivo, contribuíram para a evasão ou reprovação dos alunos. Nesse contexto, são destacados a abordagem didática adotada pelos professores, a carência de acesso a materiais didáticos e tecnológicos, bem como a situação global influenciada pelas aulas remotas emergenciais e a pandemia, todos esses fatores que acabaram por desmotivar a participação dos alunos.

Eu acho que foi um conjunto de coisas, uns se desestimularam pelo excesso de conteúdo, se desestimular por não ter ajuda, não ter quem esclarecesse, quem tirar essas dúvidas. Se desestimularem por não ter condições, não ter internet [...] foi um conjunto de coisas assim que que fez muitos desistirem, sabe? (Professora 3).

Do ponto de vista dos alunos, observamos uma lógica discursiva semelhante, interpretando isso como uma espécie de "recompensa" para aqueles que não se engajaram nos estudos e se ausentaram da escola durante o período de aulas remotas, ainda assim conseguindo ser aprovados.

Eu acho que eles deveriam ter regrado mais e não deixado muito a solto, como aquele fato de todo mundo ter passado de ano, né? Eu acho que isso foi um regresso muito grande na educação (Aluno 1).

Eu senti muito de botar realmente ensino de lado. Passaram, assim como passar pra não ter que lidar com o problema, do pessoal tá rodando, porque o método de ensino não tava suficiente (Aluno 2).

A escola tomou a decisão de reprovar apenas os alunos que se mantiveram ausentes, mesmo após todas as tentativas de contato realizadas por gestores e professores. A instituição implementou um programa chamado "Busca Ativa", e, posteriormente, recebeu orientações da SEDUC nesse sentido. Esse programa tinha como objetivo mapear as razões por trás da evasão, e a escola também forneceu certos recursos materiais, como celulares e cestas básicas, com o intuito de enfrentar essa questão.

As falas dos gestores e professores, embora corroborem o discurso dos estudantes de que as condições materiais e a formação dos atores envolvidos para a plena realização do ERE foram insuficientes, deixa tácita outra questão também relatada em pesquisas desenvolvidas no contexto anterior à pandemia que diz respeito ao envolvimento dos jovens com a escola.

Assim, uma "queixa" que se apresentou nas entrevistas tanto com os gestores, quanto com os professores da Escola Elvira Jost, é de que os alunos não participavam das aulas, não

realizavam as atividades e se ausentavam das aulas remotas por exclusiva e única vontade de o fazer.

Mesmo que este estudo não tenha investigado as razões específicas por trás das evasões e reprovações, há indícios significativos provenientes das análises realizadas neste trabalho. Os resultados apontam para a presença de condições adversas, que prejudicaram a implementação das aulas remotas emergenciais em todos os aspectos avaliados, incluindo acesso a recursos materiais, recursos humanos, tecnológicos, financeiros, emocionais e familiares, entre outros.

Dado o alcance nacional desse tema, o governo federal promulgou uma nova legislação (BRASIL, 2022)¹⁷ que visa estabelecer uma política pública, para auxiliar os alunos que enfrentaram dificuldades nos anos anteriores e que ainda lidam com desafios de aprendizado.

Os indícios preliminares levantados aqui, que podem ser abordados em estudos futuros, provocam reflexões sobre alguns pontos. Primeiramente, observa-se que o Parecer CNE n. 05/2020 foi promulgado no início das aulas remotas emergenciais, com caráter norteador para as políticas educacionais no período pandêmico. A falta de concretização das políticas públicas não exime as autoridades estatais de assegurar o "direito à educação", e não deve resultar em penalizações aos alunos por sua não implementação.

Em segundo lugar, deve-se considerar o uso dessa resolução tanto no ensino público quanto no privado. Vale notar que a taxa de aprovação no Ensino Médio no Brasil atingiu um nível histórico de 95% em 2020, segundo o Censo Escolar de 2021 (Inep, 2022). Isso sugere que o problema não é localizado, e tanto as redes públicas, quanto privadas de ensino, não se basearam nos critérios do ensino presencial, para decidir sobre aprovações ou reprovações, no ano mencionado.

Dados pós-pandemia reforçam a percepção da ausência de políticas públicas eficazes para combater a evasão no Ensino Médio no Rio Grande do Sul. De acordo com Sander (2022), utilizando informações do Censo Escolar de 2021, a taxa de evasão escolar no Estado do Rio Grande do Sul no ano anterior, atingiu 10,7%, quase o dobro da média nacional, que ficou em 5,6%.

3.2.3.2 Insegurança alimentar

A questão da segurança alimentar se tornou uma preocupação persistente durante o período pandêmico, uma vez que muitas pessoas tiveram suas fontes de renda drasticamente

¹⁷ Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a política nacional para recuperação da educação básica.

interrompidas por uma variedade de razões. No contexto escolar, essa preocupação assume proporções ainda mais sérias, uma vez que os programas de alimentação escolar frequentemente desempenham um papel crucial ao fornecer as calorias essenciais para os alunos. Esses programas não apenas auxiliam no suprimento nutricional, mas também contribuem para manter os estudantes aptos a se concentrarem nos estudos, sem quaisquer obstáculos.

Dada a complexidade desse tema, é compreensível que as respostas concretas relacionadas a ele tenham sido abordadas de maneira superficial. Poucos indivíduos estão dispostos a admitir suas dificuldades nesse aspecto, muitas vezes devido ao estigma social associado à insegurança alimentar. A situação das reservas de alimentos nas cozinhas das escolas, após a mudança para o ensino remoto é relevante.

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, essas reservas foram distribuídas para os alunos inscritos no Programa Bolsa Família (PBF). Além disso, de acordo com relatos da gestão da escola Elvira Jost, o Estado providenciou cestas básicas de alimentos adicionais, para esse grupo de estudantes. Essas medidas foram implementadas até a aprovação do auxílio emergencial durante a pandemia.

Dessa forma, a discussão sobre segurança alimentar assume um papel crucial na interseção entre a educação e a saúde pública, evidenciando a importância de programas alimentares escolares bem estruturados para garantir o bem-estar dos alunos em situações desafiadoras como a pandemia.

Bom, durante o período das aulas remotas, o governo disponibilizou essa sacola. Uma sacola de alimentos a esses alunos que eram cadastrados no Programa Bolsa Família. Então a merenda também é para essas famílias. Então elas vinham buscar esse recurso na escola [...] eu acho que a escola realizou umas campanhas a nível geral assim, mas eu não sei te dizer precisamente, acho que foi feito contato com essas famílias e foram repassados alguns recursos através de campanhas que foram feitas e entre ele alguns grupos. Eu acho que na própria comunidade (Gestora 1).

Na fala dos professores, percebe-se que o problema existe, mas também é abordado de maneira institucional, por assim dizer. Os professores relatam os programas existentes na escola, sem apontar se houve prejuízo na frequência dos alunos às aulas ou mesmo se a falta de alimentos, afetou o desempenho educacional dos estudantes, na relação entre educação e alimentação. No entanto, no caso da crise decorrente da pandemia de covid-19, optou-se por manter a alimentação como prioridade, nas informações disponíveis sobre o tema:

Sim, eu tenho informação sim. Que teve pedido, até onde eu me lembro, que o governo do estado disponibiliza cestas básicas, já que eles não tinham acesso à merenda [...] eles distribuíram cestas básicas e, como tinha algumas famílias que não precisaram, que a escola contactou e que não vieram buscar, aí a escola entrou em contato com outras que precisavam mais do que aquelas e acabou redistribuindo essas cestas básicas (Professora 3).

Durante o grupo focal realizado com os estudantes, não surgiram diretamente casos em que os alunos tenham admitido ser um problema concreto para eles. Apenas ouviram falar de casos envolvendo "outros" alunos. Alguns disseram até mesmo não ter conhecimento da possibilidade de retirar cestas básicas na escola ou em outros locais do município, em caso de necessidade.

Além disso, compartilharam informações de outras pessoas, não se referindo diretamente a eles próprios. Outro aluno revelou uma estratégia que adotou para reduzir uma refeição diária, e mencionou que o cardápio usual da escola foi alterado por ele, durante a pandemia. Todavia, ele não afirmou diretamente que essa mudança tenha ocorrido devido à escassez de alimentos em sua família:

Eu não estava trabalhando na época. Eu não tinha idade ainda. Estava aqui. Eu acordava 11 horas, praticamente o meu café da manhã era o almoço. Para acordar umas 8 por aí, que sempre foi o clima, o horário que o meu corpo estava acostumado é daí não tinha merenda da escola, por exemplo, nós não tinha uma bolacha com leite, não tinha um [...] sei lá, uma galinhada, um carreteiro, negócio assim (Aluno 1).

Na análise das entrevistas com os gestores, professores e no grupo focal realizado com os alunos, compreendemos que as políticas públicas, desenvolvidas durante as aulas remotas emergenciais, no contexto da insegurança alimentar, conforme refletido na prática social das pessoas e expresso em suas falas, de fato existiram. Entretanto, essas políticas não foram apresentadas de maneira objetiva e clara em relação ao impacto específico que tiveram no desempenho escolar dos alunos.

Uma causa hipotética dessa baixa percepção, por parte desses atores, pode estar relacionada ao público atendido pela Escola Elvira Jost. Como apresentado anteriormente, segundo o INEP, os estudantes da instituição apresentaram-se no Nível VI do INSE. Esse nível, conforme as notas técnicas do INEP, indica que:

[...] os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, wi-fi, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa, freezer e aspirador de pó. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, um ou mais computadores e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo (INEP, 2023, p. 13).

Contudo, para obter dados concretos e relevantes para uma análise abrangente do tema, estabelecendo uma conexão significativa entre "segurança alimentar", "políticas públicas" e "desempenho educacional", é imperativo realizar um aprofundamento na pesquisa.

3.3 Soluções efetivadas

A pandemia da covid-19, apresentou um cenário de alta demanda pública por serviços e ações do Estado. Desde a alta demanda dos serviços de saúde, chegando à saturação em alguns contextos, passando por assistência social e, não menos intenso, pela educação. A inércia ou ingerência da União, e em alguns contextos subnacionais, fez com que os atores locais assumissem as “rédeas” da situação, para que a população não ficasse desamparada por alguns serviços públicos.

Do mesmo modo, como médicos e outros profissionais da saúde intensificaram suas ações, muitas vezes sem as devidas condições materiais, como veiculado à época na imprensa,¹⁸ os profissionais da educação tiveram que assumir outras atividades, que fugiam à sua alçada até então.

Na Escola Elvira Jost, desde os primeiros indícios de que a escola poderia ser fechada devido às medidas de saúde necessárias para preservar o bem-estar da comunidade, gestores, professores e funcionários empreenderam grande esforço. Eles buscaram as melhores soluções para enfrentar os desafios impostos pela pandemia e garantir a continuidade do ensino aos seus alunos.

A expectativa por políticas públicas desejáveis e necessárias deu lugar à iniciativa voluntária para garantir a continuidade das aulas. Durante as entrevistas com os profissionais da escola, foi enfatizado repetidamente o valor do trabalho em equipe, como uma das virtudes centrais do corpo docente. Frequentemente, a escola antecipava medidas educacionais, que depois se transformavam em políticas públicas estatais. Um exemplo disso é a iniciativa de "busca ativa", que visava identificar alunos ausentes das primeiras "aulas programadas". Essas propostas da escola, mais tarde, foram oficializadas pela SEDUC.

As soluções delineadas pela escola tiveram como meta manter a oferta das aulas de maneira remota, em um formato emergencial. Os entrevistados reconhecem que, dado o contexto extraordinário, o alcance não pôde ser total. No entanto, destacam que o alcance relativo alcançado foi viabilizado por meio das ações coletivas empreendidas, mesmo diante da carência das políticas públicas educacionais imprescindíveis.

¹⁸ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-04/coronavirus-pesquisa-mostra-que-50-dos-medicos-acusam-falta-de-epi>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

3.3.1 Estratégias adotadas pela escola

Nesse contexto, tendo como prioridade levar a educação aos alunos, reconhecendo-a como um direito legítimo conforme previsto na LDB-1996, o planejamento e a execução das aulas ganharam nova forma. A Escola Elvira Jost adotou a mediação de diversos recursos tecnológicos, bem como a exploração das mídias e redes sociais, como ferramentas para aprendizado e realização de tarefas escolares, durante o período de aulas remotas emergenciais. O corpo gestor e docente da escola trabalhou em conjunto, procurando oferecer uma resposta adequada à conjuntura, utilizando os recursos disponíveis de maneira inicial.

Conforme já abordado neste estudo, a escola optou por iniciar imediatamente as atividades remotas, seja por meio do *WhatsApp* ou por meio da entrega de materiais físicos aos alunos. Essa escolha foi tomada reconhecendo que, apesar de tais medidas poderem excluir um segmento significativo de alunos que careciam de acesso à internet ou talvez não possuíssem sequer um dispositivo móvel, ou computador, ainda assim, era vista como a melhor alternativa. Isso se justificava, inclusive, pela incerteza quanto à duração do afastamento, inicialmente planejado para 15 dias:

Na verdade, quando começou a pandemia, ali no início [...] eu acho que uns 15 dias, só que a gente organizou pelos grupos de *WhatsApp*. Cada turma tinha o líder, o professor postava [as atividades] para o líder, o líder postava para a turma. Ai, 15 dias, um mês lá em 2020, até que daí eles começaram a usar o *Google Sala de Aula*. (Gestora 3).

As declarações são recorrentes entre outras gestoras, reforçando a ideia de uma iniciativa local de não deixar os alunos sem apoio durante o afastamento inicial. Isso porque a escola carrega consigo a responsabilidade constitucional de fornecer educação em todas as circunstâncias.

Foram implementadas medidas preliminares por meio do *WhatsApp*. No entanto, é importante destacar que a escola, mesmo diante das incertezas legais, desafios estruturais e outras dificuldades, tomou a iniciativa de se aproximar das famílias já no início de abril de 2020 com o programa "Busca Ativa". As aulas nesse modelo persistiram até o dia 30 de abril, sendo retomadas após o período de recesso, já com a plataforma *Google Sala de Aula*, a partir do início de junho de 2020.

Diante do desafio inicial significativo de transitar da modalidade presencial para aulas remotas emergenciais, a escola buscou entre seus membros aqueles mais familiarizados com as tecnologias. Considerando o ritmo de evolução dos recursos tecnológicos, coube aos professores adotar essas inovações e integrações no contexto educacional, em colaboração com

seus alunos. Importa destacar que, apesar dos esforços de treinamento realizados e dos materiais fornecidos, eles se mostraram insuficientes para a efetivação plena das atividades nessa modalidade:

[Faltou] Suporte pros professores, porque o que eu notei foi que nem os professores sabiam fazer o que ele estava tentando ensinar pra gente. Então, acho que não teve um suporte do governo aí para ajudar os professores. Eles tinham que ensinar ao mesmo tempo que estavam aprendendo. Então, como fazer isso em não sei quantas turmas? Não sei com quantos alunos e daí é Conselho de Classe, é conselho disso. Então a gente tem que se colocar no lugar do professor também, que eu acho que o governo, sim, poderia prestado muito mais nessa questão de aluno e de professor (Aluna 1).

A questão do trabalho em equipe, como motor para que as atividades propostas pela escola tivessem êxito, foi apontado pela Gestora 1, enfatizando a questão do coletivo da escola, como um diferencial em relação ao enfrentamento das demandas e em propor soluções para cada situação nova:

Com a explicação de como fazer foi difícil porque, como eu disse, acho que é pela situação nova. A gente não tinha o domínio, então foi bem difícil até que a gente conseguisse passar isso pra equipe, né? O bom é que a nossa equipe era uma equipe muito boa. Professores assim... ágeis e rápidos, né! [...] assim, ágeis nessa questão tecnológica, em que se criou também ali uma comissão em que um ajudou outro. Eu acho que mais a ajuda partiu dentro da própria escola, de como gerir e trabalhar com essas dificuldades, de quem não sabia usar as plataformas do que o que veio do próprio governo, certo? Mas houve, claro, houve suporte. Toda pergunta que era feita, a gente recebia uma explicação. Talvez não tão clara. Talvez a gente não conseguia se entender, né? Houve suporte, mas eu acho que a grande resolução do uso dessa plataforma, desses recursos, foi através do grupo da escola, desta ajuda mútua, do grupo da escola (Gestora 1).

Essa se mostrou uma estratégia da escola que, nas limitações, operou em conjunto com professores e alunos, visando viabilizar a realização das aulas e sua entrega aos alunos, bem como o acesso à plataforma *Google Sala de Aula*, para a execução dos estudos e tarefas propostas. Esse êxito foi claramente reconhecido nas declarações tanto de docentes quanto de discentes.

Na perspectiva dos alunos, também se destaca a relevância do apoio institucional para mitigar os impactos do afastamento e possibilitar a participação nas aulas remotas emergenciais. Mesmo assim, cada nova etapa demandava uma adaptação por parte de todos, uma vez que as mudanças e exigências se sucediam rapidamente. Em diversas ocasiões, nem sempre havia tempo hábil ou recursos para se adequar às novas tarefas.

A adoção das aulas remotas emergenciais teve como objetivo primordial a promoção do ensino e da aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas, com a exploração de mídias e redes sociais. No entanto, como menciona uma das professoras ao ser questionada sobre o

alcance das tarefas entre os alunos de sua disciplina, a totalidade dos estudantes não pôde ser alcançada, evidenciando as limitações da abordagem adotada:

Eu sabia que a maioria [...] porque a gente tem muitos alunos, né? Que a realidade deles não é tão simples assim, né? Não tinha internet, ou tinham, mas não tinha uma internet boa, né? Ou não tinha um aparelho de celular bom, né? Então, na verdade, eu achei bem frustrante. Às vezes eu me pegava bem aborrecida, sabe? Bem chateada. E daí eu pensava: não, eu não posso desanimar porque eu estou bem! Não perdi ninguém da minha família. Eu tenho um trabalho, né? Mas assim foi bem complicado nesse sentido (Professora 3).

É válido destacar, ainda, o emprego das Tecnologias de Informática e Comunicação (TIC) em qualquer ambiente escolar. Seguindo as perspectivas delineadas por Barbero (2013), é importante ressaltar que tais ferramentas, não substituem o elemento "humano" e sua capacidade de pensamento e criação. Elas são apenas uma adição ao nosso conjunto de recursos para o processo de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, a escola, como uma entidade coletiva, compreende-se enquanto sujeitos históricos e agentes formadores de uma consciência autônoma e crítica, em relação à utilização das tecnologias durante as aulas remotas emergenciais. Isso visa evitar que sejamos reféns das manipulações que enfrentamos, tanto professores quanto alunos, nas várias interações na sociedade, e evita a reprodução desses padrões nas atividades escolares e na vida cotidiana.

3.3.2 Recursos materiais e tecnológicos

A nova conjuntura trouxe consigo uma série de demandas por recursos materiais e tecnológicos. Dada a natureza extraordinária dessa situação, que não tinha precedentes recentes na história do país, era de se esperar um aumento nas necessidades, para cumprir as tarefas dentro desse contexto.

No entanto, o que se verifica é que, em geral, os órgãos estatais agem apenas conforme suas obrigações de fornecimento. No campo da educação, apesar das várias leis que colocam esse direito em destaque, muitos governos limitam seus investimentos ao mínimo necessário, sem exceder o que é estritamente demandado por lei. Isso frequentemente se traduz em gastos abaixo do mínimo constitucional, uma evasão das obrigações legais.

Contudo, considerando a natureza excepcional do momento pandêmico, era razoável esperar o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que levassem em consideração as necessidades materiais básicas para a viabilização das aulas remotas emergenciais.

As entrevistas com os gestores da Escola Elvira Jost evidenciaram que a gestão educacional por parte da SEDUC seguia certa continuidade, aparentemente sem considerar a

natureza excepcional do contexto para orientar as decisões. Isso era particularmente notável no que se referia ao repasse de recursos para as escolas.

Porém, quando esses recursos eram direcionados para a escola, parecia não ter havido um estudo prévio das necessidades locais. Isso poderia ter permitido uma alocação mais eficaz e eficiente dos recursos, visando maior efetividade:

Em relação ao financeiro vem a verba e a escola tem autonomia de gastar. No caso, vem uma parcela de 5.900 pra manutenção, que daí entra a limpeza, material de livreria, manutenção do prédio, nesses 5.000 por mês e 2.500 para equipamentos permanentes para a escola (Gestora 3).

No período em referência à aplicação financeira, houve uma aplicação financeira. É em que ela veio... Da Coordenadoria para as escolas. Então, não houve uma mediação assim, entre o que era a necessidade da escola ou não. Então eu acho que nesse período as coisas ficaram um pouco estagnadas, né? Direcionado para aquilo que era para ter sido feito [...] Até mesmo uma questão de cópias... um dinheiro definido para isso, né? (Gestora 1).

No final do ano letivo de 2020 a escola recebeu *chromebooks* para o trabalho dos professores. Os recursos para compra dos computadores e outros materiais vieram do FNDE (COSTA; KANNENBERG, 2020), de modo que não houve margem para a escola definir onde e quanto empregar:

Ah, esses recursos financeiros que foram aplicados diretamente pela mantenedora [...] disponibilizamos folhas, papéis para quem quisesse fazer um cartaz, alguma coisa e fazer a sua aula, né? O material impresso para o professor que quisesse fazer a sua aula da escola, como a internet da escola, usando o quadro [para gravar as aulas], a escola estava aberta, nós tínhamos os plantões na escola, então quem quisesse vir, poderia vir (Gestora 1).

Além da plataforma *Google Sala de Aula*, a escola se valeu de diversas mídias, tecnologias e redes sociais, durante as aulas remotas emergenciais. Entre as ferramentas utilizadas estavam os *slides*, uma variedade de vídeos como clipes musicais e documentários, bem como gravações e fotografias feitas por meio de celulares.

Também foram explorados recursos como a internet, o *YouTube*, integrado à plataforma *Google Sala de Aula*, e *softwares* diversos, incluindo o *Power Point* e documentos em PDF. Além disso, aplicativos como o *WhatsApp* foram empregados para a troca de informações, tanto nos grupos formados por alunos, quanto pelos professores.

Em parte das aulas, as gravações em vídeo foram realizadas de forma síncrona, ou seja, em tempo real e com interação ao vivo entre os presentes. Esses conteúdos eram posteriormente disponibilizados no *Google Sala de Aula*, acessível aos alunos da turma e aos professores, permitindo a revisão posterior das aulas. As gravações eram realizadas de maneira simples, seja

com uma câmera de celular, um computador ou outros dispositivos disponíveis para professores e alunos, de acordo com suas possibilidades.

Baseada na utilização de diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a proposta adotada se distinguiu por abranger um amplo espectro de mídias e redes sociais. Essa abordagem diversificada, proporcionou uma variedade de atividades e buscou incessantemente a participação ativa de todos os membros das turmas, durante as aulas.

A abordagem de ensino personalizado adotada na pandemia estava alinhada, em parte, às metodologias ativas, conforme delineado por Moran e Bacich (2018). A estratégia abrangia uma sequência didática, que incorporava os interesses tanto dos alunos quanto dos professores. Essa abordagem centrava-se na exploração das TDICs como elemento central nas aulas.

No que diz respeito aos alunos, os materiais fornecidos incluíam os celulares já mencionados. Além disso, havia a possibilidade de que eles fossem à escola para utilizar a internet. Entretanto, os relatos dos gestores e dos próprios alunos indicam que poucos optaram por ir à escola apenas para retirar folhas impressas, especialmente quando não tinham meios de acesso à plataforma online. Um aluno comentou: "Durante a pandemia, eles disponibilizaram folhas impressas. Quando a gente precisava, era isso que fazia." (Aluno 3). Porém, essa modalidade de acesso aos materiais foi pouco utilizada.

Com base nas informações compartilhadas durante as entrevistas, é importante considerar o contexto da pandemia, juntamente com suas peculiaridades. A escolha pela abordagem de aulas remotas emergenciais exigia, desde o princípio, um planejamento cuidadoso e a disponibilidade de recursos materiais diferenciados. Esses recursos deveriam estar alinhados com as políticas públicas educacionais a fim de alcançar todos os alunos matriculados. No entanto, conforme expresso nas falas dos entrevistados, essa política não se mostrou eficaz. Isso se deveu, na maioria das vezes, à escassez de recursos materiais adequados, e à falta de treinamento oportuno.

As dificuldades, que eu me lembre, era como atingir a todos, sabe? Como é que eu ia ter a certeza que todos participavam? Porque até nas aulas que a gente marcava, que eram programadas, nem todos participavam. Eu não sei se por não ter acesso, de repente, as plataformas digitais, a própria internet. Sim, porque aquela que nos foi ofertada e aos alunos também, ela não funcionou. Eu nunca pude usar... nunca pude usar, então eu pagava minha própria internet, né? E vários alunos alegavam que eles não tinham acessibilidade, por isso que eles não participavam das aulas. Faltou essa questão do acesso, não é? E a própria, vamos dizer assim, a metodologia que não estava adequada porque nós estávamos atrasados. Nós não tínhamos essa formação, né? Pra gente trabalhar dessa forma remota, não tínhamos aquela formação para trabalhar com a tecnologia, né? E não tínhamos nem mesmo os equipamentos para trabalhar, né? (Professora 2).

Eu tive maior trabalhadeira! Tive que vir na escola uma vez, até para conseguir acessar o *Google Sala de Aula*, porque eu não sabia como fazer todo aquele cadastro (Aluno 3).

3.3.3 Recursos humanos utilizados

No que tange aos recursos humanos, a escola utilizou o quadro de pessoal existente anteriormente nas aulas presenciais. Alguns setores funcionaram no formato híbrido, alternando as atividades presenciais entre os funcionários e com horários reduzidos, como a limpeza e o administrativo.

Já o setor da cozinha atuava somente quando havia distribuição de cestas básicas a membros da comunidade escolar, conforme os inscritos no PBF ou as poucas famílias que demandavam por alimentos. Os demais, como os professores, trabalharam remotamente, realizando aulas e atendendo os alunos que os procuravam pelos canais digitais.

A gestão relata que realizava esporadicamente reuniões com os professores, buscando forma de manter os mesmos motivados, frente a própria pandemia em si e também relação às tarefas com os alunos:

As estratégias utilizadas foram as reuniões online, né? Em que toda a reunião a gente procurava até mesmo colocar um vídeo, ler um texto, algo que os deixasse motivado, porque muito dos alunos não faziam a devolutiva, né? Houve, como a gente disse, uma preocupação às famílias. Às vezes tinham doença na família, né? Alunos que tinham uma dificuldade no uso da ferramenta, então, pela dificuldade, já não usava, não procuravam ajuda, né? Então, para não desmotivar o professor que preparava a sua aula, que elaborava uma atividade que colocava no *Google* e não tinha retorno, a gente fazia encontros ali periódicos com o grupo, né? Através das reuniões *on-line* (Gestora 1).

Além da “busca ativa”, a escola utilizou *lives* abertas a comunidade escolar, para explicar como estavam ocorrendo as aulas remotas, pedir ajuda aos familiares no sentido continuarem apoiando a realização das tarefas, passar orientações sobre a pandemia e avisos de forma geral:

A motivação para os alunos era de fazer contato via telefone, né? É para que os alunos participassem, não deixassem de realizar as tarefas e também nas *lives* que a gente fazia através do *Facebook*, pedia a participação dos pais e da comunidade (Gestora 1).

Os recursos humanos para a capacitação dos professores foram escolhidos na equipe, que era o suporte para a implantação das aulas remotas emergenciais, usando os recursos digitais e tecnológicos:

Eles criaram um professor que agora também não sei dizer se foi um nesse período, mas é. Houve um que eles elegeram, que cada escola colocou um professor, que seria o professor referência em tecnologia (Gestora 1).

Em relação ao trabalho durante o período de afastamento escolar e às novas exigências impostas pela situação, como a capacitação em recursos tecnológicos, adaptação didática, ausência dos alunos nas aulas, e no esforço adicional necessário para fornecer recuperações e avaliações frequentes, juntamente com as tarefas domésticas que passaram a ser realizadas em casa, uma série de novas atribuições emergiu. Essas responsabilidades adicionais resultaram em um aumento notável nas horas de trabalho, como consistentemente observado nas declarações dos entrevistados:

A gente trabalhou triplicado, não era nem dobrado (Professora 4).

Por que a gente não foi formado para dar aula à distância né? (Professora 1).

Além disso, foi estabelecido um COE-Local, responsável por oferecer suporte à direção da escola. Esse comitê tinha como objetivo direcionar a escola para cumprir as exigências legais perante as autoridades sanitárias e planejar o retorno às aulas presenciais.

Ao analisarmos o contexto das aulas remotas emergenciais durante a pandemia, observado por meio das ações e discursos relacionados aos recursos humanos, fica claro que a estrutura da escola continuou operando. No entanto, essa operação ocorreu em meio a novas demandas adicionadas às já existentes, que eram normalmente enfrentadas durante as aulas presenciais.

É relevante notar que, apesar dessas demandas adicionais criadas para atender à política pública de educação, não houve um aumento na equipe de pessoal para lidar com esses desafios emergentes, nem valores monetários adicionais.

3.4 Atravessamento da pandemia

3.4.1 Impacto emocional

Tal como a questão da segurança alimentar, a preocupação com a saúde não emerge naturalmente durante as entrevistas e só se apresentou quando provocada. Contudo, ainda que superficiais, as falas apresentadas nos fornecem um vislumbre inicial do impacto emocional, que afetou o processo de aprendizado e ainda se faz sentir nos momentos de retorno às aulas presenciais, conforme diversos relatos colhidos. Esse período foi extremamente desafiador para todos, particularmente na escola, que lida com uma variedade de indivíduos e situações pessoais que repercutem na administração.

Em relação aos impactos já conhecidos e discutidos ao longo do trabalho até aqui, destaca-se o significativo impacto emocional, tanto nos docentes, quanto nos alunos, durante a pandemia, o que resultou em um aumento de casos de sofrimento emocional, acima da média.

No que concerne aos alunos, a equipe gestora percebeu um aumento nos atendimentos na escola, desde a retomada das aulas presenciais. Essa percepção emergiu de diálogos exploratórios com alunos, professores e gestores, bem como da experiência diária da escola durante o retorno. Muitos dos relatos durante as entrevistas abordam o retorno às aulas presenciais e os testemunhos dos alunos, que frequentemente compartilham suas preocupações e pedidos de ajuda:

[...] hoje ainda tu conversa com alunos com crises de ansiedade e começa a conversar com ele e tu descobre que isso começou na pandemia. Começou a partir do momento que ele precisou ficar trancado dentro de casa, que não tinha mais contato com seus professores, com os amigos dele. Fechou o mundo dele sim, né? E ele não soube lidar com isso e não teve suporte pra isso, cara. Então hoje é bem comum... E tem um aluno com uma crise, e daí senta para acalmar ele, começa a conversar e pergunta: quando que começou? Faz uns 2 anos? [E o aluno responde] “Foi na pandemia, foi quando eu estava em casa, né?” Então isso vem, ainda está aqui, né? [...] não foi superado, né? (Gestora 2).

No entanto, um conjunto de problemas apresentou crescimento durante a pandemia e o período de isolamento social. Esses problemas apresentaram-se ainda mais evidentes no retorno às aulas presenciais, com o aumento da violência escolar, conforme destacado por Basílio (2022). O período de isolamento serviu como catalisador para sentimentos de solidão e impotência, diante dos desafios enfrentados, refletindo o que se vivenciou durante a pandemia.

Além disso, houve relatos de dificuldades enfrentadas por alguns indivíduos nesse momento. Essas dificuldades estão associadas ao elevado nível de exigências interpessoais, às demandas do trabalho remoto e à incerteza quanto à própria vida, devido à pandemia:

O ano da pandemia foi um ano muito difícil, não é? Para todos nós! Eu me afetei muito emocionalmente, mas consegui, através do suporte familiar [...] dar a volta por cima. Mas foi um período bem difícil. A questão do relacionamento, a questão dessas exigências, dessas incertezas. Então foi um ano bem difícil. Eu busquei minha ajuda em Deus, né? Só uma pessoa cristã. Então, assim, muita oração [...] Sim, afetou, porque a saúde, né? O não dormir, não comer [...] afetou fisicamente, não só psicológico, mas com que foi um momento bem difícil (Gestora 1).

A pressão externa em relação à pandemia do covid - 19, com muitos casos próximos de todos, fizeram com que, aliado ao aumento de trabalho interno, houvesse uma sobrecarga, tanto dos professores e gestão, quanto por parte dos alunos:

E o próprio desinteresse dos alunos. Eles ficaram muito desmotivados também com a questão da pandemia, conversando com eles. Ia de desestruturação familiar também, porque os pais pouco acompanhavam também (Professora 1).

Eu fiquei totalmente desmotivado no meio da pandemia, larguei de mão, foi o... meio que desisti dos estudos (Aluno 3).

Eu acho que essa pandemia desencadeou uma ansiedade e até mesmo depressão. Porque, principalmente naquela época do *lockdown*, onde praticamente tu era obrigado a ficar em casa, ali não tinha nada. Era só tu e tu mesmo e a tua família. Às vezes, então, dava abertura para tu pensar em coisas, daí acabou batendo a solidão, aí falaram em contato social, então acho que despertou bastante ansiedade (Aluna 1).

Eu acho que quando passou ali, 6 meses, bateu uma preocupação: será que vai ser todo assim? No médio? Assim, tipo nossa, vou perder um ano. Por isso pensei: o que vai ser de mim? Depois que ficamos um ano afastado [...] e sempre a mente martelando e gerando pânico e falando que as variantes cada vez tá ficando mais contaminado, isso, aquilo. O pessoal foi ficando preocupado e preocupado, e cada vez mais pesando a mente e pensar que nunca ia voltar a ser normal (Aluno 1).

Também existem relatos de que os problemas emocionais ocorreram durante a pandemia, mas deixaram sequelas que, no pós-pandemia, ainda causam sofrimentos aos profissionais da educação e nos alunos. A fala abaixo ilustra a situação e, perguntada se sabia de casos de problemas emocionais durante o período de aulas emergenciais, a entrevistada disse que não, até porque havia o distanciamento social, sendo que somente com o retorno da circulação das pessoas e encerramento da pandemia foi percebido:

[...] mexeu muito com a gente. Eu acho que a mídia, governantes, enfim, mexeram com a gente, com o nosso emocional, suscitando medo o tempo inteiro, medo de perder, medo de perder meu filho que tá longe. Mexeu no nosso emocional, tanto é verdade que eu estou há um ano fazendo tratamento psicológico.

Concreto, eu não sei nenhum. Mas, o que nós sabemos é que os nossos alunos estão cada vez mais vindo pra escola com caixas de remédio. Com a tarja preta! (Professora 4).

Fica claramente evidente a necessidade inalienável da presença humana nas relações de ensino-aprendizagem, mesmo quando recorre às TDICs. Embora essas ferramentas possam fornecer uma gama de recursos didáticos, elas apresentam limitações significativas quando utilizadas como o único meio de condução das aulas.

As falas refletem os sentimentos que surgem na prática social, destacando a demanda por interações que vão além da tecnologia. Essa busca por interação ressalta a insuficiência das ferramentas digitais em suprir a necessidade humana de contato social, mesmo em meio à pandemia.

3.4.2 Efeitos nas relações interpessoais

O relacionamento entre gestores, professores e alunos ficou tensionado em função da complexidade do momento pandêmico. Além disso, como se observa ao longo da análise das

entrevistas, as deficiências nas políticas públicas educacionais, poucas e com atraso, não supriram as necessidades das partes envolvidas durante o período.

Durante as aulas realizadas de forma síncrona, com o uso do *Google Meet*, no horário marcado, o professor abria a sala de aula virtual e recebia os alunos presentes (geralmente acessavam em número reduzido). Após as saudações iniciais e perguntas sobre a condição dos alunos (como estavam se sentindo, sobre como estavam de saúde, etc.), os professores tentavam apresentar minimamente os conteúdos e entabular um diálogo sobre o tema da aula. Porém, os alunos, em geral, eram avessos à participação e desligavam a câmera de vídeo:

Pelo *Classroom*, com videochamadas [como eram realizadas as aulas síncronas]. A gente tinha que implorar para os alunos abrirem as câmeras (Professora 4).

Da mesma forma, os alunos também não sentiam muito à vontade nas aulas virtuais, evitando ter uma participação mais efetiva durante os encontros, com exceções:

[...] foi muito estranho [as aulas síncronas] por causa que ninguém se sentia confortável de ligar a câmera e o professor sentia que estava falando pro nada. O aluno também sentiu que os professores se sentiam desconectados da aula, sabe? Porque era como se o aluno não tivesse lá e o professor estivesse dando aula para ninguém (Aluno 2).

Os alunos relataram dificuldades com relação aos horários das aulas dos professores que não seguiam o cronograma. Reconhecem que também usavam da mesma regra, chamando-os fora da hora combinada para resolver as tarefas e tirar dúvidas:

Os professores até comentaram comigo que, às vezes, eles ficavam o dia inteiro no telefone não recebia uma mensagem. Depois recebia uma mensagem às duas da madrugada. A gente precisava responder 15, 20 questões (Aluno 2).

Observa-se que, mesmo havendo regras de horários preestabelecidas para a realização das tarefas acordadas entre os estudantes e os professores, o período de isolamento social resultou em uma busca pela adaptação, inclusive na continuidade das aulas remotas às respectivas rotinas de isolamento:

“Não vou deixar o telefone no silencioso e não vou responder aos questionamentos!” Eu, dizia para eles. “Gente, qualquer hora que vocês quiserem mandar, vocês podem mandar. Eu vou desligar ou eu vou deixar no silencioso e não vou responder. Em alguns momentos eu trabalho em outra escola, pode ser que vocês me mandem e eu esteja em outro lugar que eu não posso atender no momento, mas assim que eu puder, eu vou”. Teve gente ligando para cobrar [...] não para cobrar. É que o filho não entendeu a atividade e como é que eles iam dar conta? Teve várias cobranças assim, né? Às vezes coisas que não cabiam professor responder (Professora 4).

Percebe-se que a relação professor-aluno existente na sala de aula presencial, onde o professor está ali disponível, se transferiu para o ERE como uma forma de “obrigatoriedade” de o professor estar disponível a todo momento para exercer seu papel de educador. Isso parece

ter sido introjetado também por alguns profissionais, ao afirmarem que se dedicaram em maior intensidade, projetando as dificuldades que os estudantes encontravam na realização das atividades:

Eu não posso afirmar que isso foi para todos os professores [...], mas eu trabalhei muito mais. Eu levei bem a sério [...] eu atendia alunos e pais em qualquer horário, né? Que eles me chamavam para pedir ajuda (Professora 4).

O aluno também enfrentou sobrecarga, em parte devido à dificuldade de estabelecer uma disciplina em relação aos horários e também devido ao ambiente familiar, que nem sempre se apresenta como um ambiente propício para os estudos.

Eu chegava lá, estava realizando atividades [...] meu pai e a minha mãe chegava e falava: “Filho, Lava a louça aqui para nós”. Daí você ia lá e fazia. Ou você estava realizando tal atividade e dali a pouco: “vem aqui, me ajuda a só lavar o carro. Me ajuda a tirar o lixo!” E daí muitas vezes que estava realizando atividade, tinha uma conversa do teu lado, daí isso desanimava. Parava de fazer as coisas (Aluno 1).

As entrevistas revelam convincentemente que tanto os professores e gestores quanto os alunos, durante o ERE, a percepção de problemas na implementação da política educacional, que teve em vista garantir a continuidade da escola na vida das crianças e jovens, diante da restrição de circulação.

É evidente que, transformar uma relação que historicamente se deu presencialmente, em processos de interação virtuais, necessita de condições e planejamento mais assertivos. Ainda que, a natureza do fazer pedagógico estabeleça limites à essa virtualidade, a condição de excepcionalidade que se apresentou, impôs o modelo de ERE que, mais bem-planejado, poderia ter gerado um impacto negativo menor, nos atores envolvidos.

3.4.3 Enfrentamento: papel da escola e papel do Estado

A escola, enquanto instituição historicamente encarregada da formação dos indivíduos na sociedade moderna, enfrentou o desafio de manter a continuidade do processo educativo durante a pandemia. No entanto, é importante ressaltar que essa instituição já apresentava problemas crônicos em seu funcionamento, conforme apontado por diversos autores (CURY, 2021; CAPONI, 2020; DUARTE, 2020; GRABOWSKI, 2020; MÉDICI, TATTO e LEÃO, 2020; AZEVEDO e OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA, 2021, 2022).

É evidente que, mesmo com os esforços da escola para atender da melhor forma possível às demandas durante a pandemia, as diversas narrativas apresentadas nas entrevistas analisadas nos tópicos anteriores reforçam a percepção de que as políticas públicas foram limitadas.

Inicialmente a escola tomou a iniciativa de manter o ensino remotamente, porém, essa ação foi apenas complementada de maneira superficial e inadequada pelo Estado, por meio da SEDUC e da União.

Falando em no âmbito da educação, na área da educação, foi muito devagar [se referindo à ação do poder público]. Como eu trabalhava no município, a gente tentava adivinhar qual seria o próximo passo e ia fazendo acontecer antes que chegasse as orientações da União e também antes que chegasse a orientação estadual. Sim, a gente teve [que tomar decisões locais] porque os alunos não podiam ficar desassistidos, né? Passaram os primeiros 15 dias. Daí a gente começou [...] o que que nós vamos fazer agora? (Professora 2).

É importante destacar que essa abordagem em relação às políticas públicas está alinhada à ideologia do Estado mínimo, de viés neoliberal, presente desde antes da pandemia e que continua a influenciar o período pesquisado.

Isso se torna mais evidente com as soluções adotadas, como as parcerias estabelecidas com o setor privado, como na disponibilização da internet "gratuita", na qual o Estado arca com os custos para as operadoras de telefonia, mas exige que professores e alunos mantenham seus planos ativos (COSTA, SCARTON e KANNENBERG, 2020). Além disso, destaca-se também o convênio firmado com o *Google for Education* (GOMES, 2020), corroborando essa política.

Para ilustrar a lacuna entre o que é necessário e o que foi efetivamente oferecido pelo Estado, como política pública educacional, vale a pena considerar o seguinte comentário coletado durante o grupo focal, junto aos alunos:

Então, escutei um professor comentar que eles tiveram que fazer ...é videoaula para aprender a mexer no *Google Sala de Aula* e acessar as coisas também. E, por exemplo, que podia ter mudado. Digo eu que, como foi citado com muita escola, fez como achava melhor, né? Como ia dar? Poderia, por exemplo, ter sido padrão. E desse padrão está.... cada escola, poder decidido, um molde, mas que tivesse um padrão. Pois quando há muita liberdade, há caos... não vai saber fazer. E vamos dizer, assim, logo no começo, no período pandêmico...o governo, se estivessem estudado o que estava acontecendo [...] com cada aluno, eu creio que eles poderiam ter ido adaptando melhor aí o ensino digital. Porque.... do começo da pandemia até o final, ele vai dizer que não mudou muita coisa. Foi a mesma coisa. A única coisa que foi mudando, foi que foi vindo mais coisa pra gente conseguir acessar aquele ensino, aquele ensino digital. Por exemplo, no começo foi dado a internet, daí a pouco foi liberado os computadores para cada escola poder, assim, munir os alunos com algum aparelho digital. Então não sabíamos que ia ser essa linha aí. Então podia ter tido um melhor planejamento, um aprimoramento do ensino digital, porque até agora, pelo que eu vejo, é a mesma coisa. A única coisa que muda é que agora eu tenho mais maneiras de acessar (Aluno 1).

Como o período da análise do conteúdo da pesquisa vai do início da pandemia até o dia 26 de maio de 2021, cabe esclarecer que parte da fala do Aluno 1, quanto às soluções apontadas nas políticas públicas educacionais do Estado, foi adotada no retorno às aulas presenciais, como a compra de computadores, se referindo ao programa “Avançar educação” lançado outubro de 2021 e cuja compra inicial de *chromebooks* foi com recursos do FNDE (BARROSO, 2022).

[...] durante a pandemia, não, não, não. Os *Chromebook* voltados para os alunos começaram a chegar dia 28 do ano passado... 2021. 28 de dezembro de 2021. Que eu fui buscar na CRE! (Gestora 3).

Mesmo o programa anterior, no mesmo formato, destinado a gestores e professores (COSTA e KANNENBERG, 2020), tiveram atraso na efetivação, como registra Fabio Boff, na edição digital de 1 de janeiro de 2021, do GZH: “Governo do RS entregou 20% dos computadores prometidos para uso no ensino remoto” (BOFF, 2021).¹⁹

As políticas públicas necessárias no contexto pandêmico, somadas às falhas crônicas que permeiam o sistema educacional na totalidade, conforme abordado até aqui, revelam de maneira ainda mais acentuada as deficiências presentes nas políticas públicas educacionais.

Isso não apenas evidenciou as limitações do setor educacional, mas também realçou a intensificação da crise de gestão e planejamento, por parte das entidades estatais. A esfera "local" desempenha um papel que vai além do que foi possibilitado pelas condições materiais, humanas e tecnológicas disponíveis, considerando as limitações, nesses três aspectos.

3.5 Avaliação global do ensino remoto emergencial

O comprometimento demonstrado pelos gestores, professores e alunos na implementação de uma abordagem inovadora de ensino-aprendizagem devido à pandemia de covid-19, que envolveu o uso de tecnologias digitais, mídias e redes sociais ao longo das aulas remotas emergenciais, teve como resultado uma notável participação nas atividades e tarefas por parte de uma parcela significativa dos alunos.

A utilização de tecnologias, com ênfase no uso de computadores, celulares, *tablets* e outras ferramentas digitais, que evoluíram ao longo das últimas décadas, efetiva um papel fundamental na facilitação dos processos de aprendizagem, como mencionado no texto do Proinfo (2000), do Ministério da Educação:

O computador traz uma tecnologia que facilita o tratamento de erros. A rapidez, aliada à capacidade de repetição, (sem reclamar!) quase infinita, permite que os usuários possam refazer seus trabalhos (sem culpa) antes de traduzi-los em arte-final. Os registros em meios sólidos, como a pedra e o papel, dificultavam muito as alterações de documentos. O computador, por sua forma volátil de registro, facilita as remodelagens constantes de nossas propostas e de nossa documentação. Acréscimos ao projeto, reformulação de determinados itens, intercalação de relatórios parciais... pesquisas podem ser feitos, tornando os projetos melhores e mais confiáveis. (PROINFO, 2000, p. 52).

¹⁹ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/01/governo-do-rs-entregou-20-dos-computadores-prometidos-para-uso-no-ensino-remoto-ckjbt57mu008p019wgatn3nfx.html>

O uso de internet, computadores, mídias diversas, redes sociais, *softwares*, aplicativos educativos, etc., está cada vez mais sendo disseminado nas escolas, por conta do interesse e conhecimento dos professores e alunos nestas ferramentas. Seu uso modificou (e continua modificando) o modo como as pessoas se relacionam. O professor pode (e deve) fazer uso dessas novas tecnologias, aproveitando o conhecimento que os alunos têm para trocas de conhecimento, pesquisa e a elaboração de trabalhos coletivos.

Entretanto, cabe ser ressaltado o fato de que o senso comum, na teoria, indica melhor facilidade dos estudantes dessa etapa do ensino médio na atualidade em ser uma geração totalmente conectada, dominando as novas tecnologias disponíveis e ofertadas na política pública analisada. Na prática, isso não pode ser generalizado, ao contrário, a própria fala dos atores contradiz essa visão, ao relatarem as dificuldades de acesso e manuseio das diversas plataformas e aplicativos utilizados durante a ERE.

O que se tornou evidente sobre o ERE é que seu emprego deve complementar as atividades pedagógicas em sala de aula na Educação Básica, sendo desaconselhado como uma solução universal para a educação. Isso se deve às circunstâncias destacadas por gestores, professores e alunos durante as aulas remotas emergenciais, onde a falta de recursos humanos, materiais e tecnológicos, foi notória.

É imperativo reconhecer que o uso de novas tecnologias em um ambiente de ensino-aprendizagem escolar oferece, se for essa a intenção, meios e tarefas que incentivam a troca de experiências, o trabalho em equipe, a participação de todos e a socialização, mesmo que virtual. Caso contrário, há o risco de perder seu valor essencial e seu propósito maior: contribuir para a construção de uma sociedade melhor para todos.

As atividades didáticas realizadas nesse ambiente tecnológico, ao serem conduzidas de maneira colaborativa, respeitando as singularidades individuais e compartilhando experiências entre os membros da comunidade escolar, demonstraram sucesso quando implementadas. Nesse ponto, o avanço da aprendizagem assume uma dupla função de modernização: ao incorporar as novas tecnologias e também ao fomentar a integração, participação e colaboração entre os alunos, aspectos cruciais na atualidade.

A gravação das aulas e das tarefas, disponibilizadas no *Google Drive*, no caso específico da Escola Elvira Jost, possibilita a continuidade da proposta transferida das aulas presenciais, para o cenário de aulas remotas emergenciais durante a pandemia. Outro aspecto relevante, é a construção coletiva e integradora de todas as atividades propostas, mobilizando a comunidade escolar no seu conjunto.

Conforme enfatizado nos capítulos 1 e 2, a educação enfrentava desafios crônicos desde os primórdios do Estado Brasileiro, com avanços significativos na Constituição de 1988 e uma legislação posterior, que fez avançar o direito à educação a uma parcela maior de indivíduos. Contudo, esses avanços ainda ficaram aquém das necessidades dos cidadãos e da sociedade, no que tange ao direito estabelecido na Constituição. O sucesso e a durabilidade das políticas públicas permanecem como questões a serem efetivamente abordadas.

Sobre a avaliação do ERE por parte dos estudantes, o trecho a seguir ilustra as principais percepções, que podem ser resgatadas dos mesmos na Escola Elvira Jost:

[Entrevistador:] Vocês acham que, numa situação de emergência, o modelo de ensino remoto, pode substituir o ensino presencial, sem prejuízo para o aprendizado de vocês atualmente?

[Aluno 2] Não, atualmente não. O ensino remoto, se tiver uma boa melhoria nele, pode ser substituído pelo ensino presencial. Só que vai ter que ter muito esforço para poder melhorar em muitas questões do ensino.

[Aluno 1] Interessante seria o ensino, botemos assim, o ensino digital, fosse mais como um, um auxílio. Não a regra! Ele pode te ajudar em tal atividade. Mas o essencial seria presencial.

A autonomia no nível local, visando atender às demandas educacionais durante a pandemia de covid-19, encontrou-se restringida, principalmente devido à demora ou à ausência de diretrizes claras das instâncias superiores. Além disso, a limitação financeira na implementação de projetos adequados às necessidades do momento, também contribuiu para essa restrição. O problema persistente no Brasil, relacionado à falta de recursos orçamentários e à busca pela universalização das políticas educacionais no sistema público, foi intensificado durante a crise pandêmica.

Numerosas medidas implementadas ao nível local, foram resultadas da iniciativa exclusiva dos gestores escolares, que responderam prontamente às demandas emergentes. As circunstâncias não permitiam aguardar direcionamentos superiores, uma vez que as respostas demoravam a chegar ou, quando chegavam, eram de natureza vertical, sem considerar a autonomia da escola, como instituição e sem contemplar a realidade específica.

Consequentemente, como observado por GADOTTI (2006, p. 55),

a escola passa a integrar e articular os novos espaços de formação originados pela sociedade da informação. Deixa de ser meramente uma instituição que ministra aulas para assumir um papel cada vez mais ativo na gestão da informação generalizada, na construção e reconstrução de conhecimentos socialmente relevantes. Portanto, ela assume um papel mais central na articulação da cultura, direcionando e unindo pessoas, movimentos, organizações e instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo identificar e analisar o alcance e os limites da política de implantação do modelo de ensino remoto emergencial (ERE), em consonância com a garantia do direito à educação. Teve como universo de análise a rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, tomando como estudo de caso a Escola Estadual Elvira Jost, no município de Nova Hartz.

A proposta deste estudo foi aferir o grau de alcance da política pública educacional realizada e, com isso, diagnosticar acertos e deficiências, de modo a servir de base para futuras ações pedagógicas, tanto nas aulas remotas, como nas aulas presenciais. Mesmo sabendo que são somente as impressões iniciais deste pesquisador e que o assunto não se esgota, teceremos algumas considerações.

Primeiramente, é preciso admitir que há similaridade entre os achados deste trabalho, com a produção acadêmica precedente, sobre os alcances e limites da política de implementação do ensino emergencial no período pandêmico, como Oliveira (2020), Duarte e Hypólito (2020), Alves (2020), Clementino (2020), Azevedo (2020) e Grabowski (2020), dentre outros.

Tanto neste estudo quanto nos demais, observa-se que a gestão da educação básica no período pandêmico, de modo geral, deixou claro o modelo histórico como são estabelecidas as políticas sociais no país, orientadas pelo viés econômico que, por vezes, contingencia seus gastos e prioriza os parceiros privados na prestação dos serviços.

A política de atendimento educacional adotada no período pandêmico esteve, ainda que se registrem momentos de descompasso, alinhadas às políticas e determinações sanitárias impostas pela emergência em saúde pública.

De outro modo, pautou-se no princípio constitucional da educação enquanto direito inalienável do ser humano, de forma a assegurar o atendimento educacional das crianças e jovens matriculados na educação básica no país. Assim, esse duplo objetivo requereu tanto do Estado, quanto da sociedade, um esforço de adaptação e resiliência nunca visto.

A escola, *locus* privilegiado de realização do trabalho educativo, viu-se diante de uma situação em que teve toda a organização do seu trabalho alterada abruptamente. Com determinações advindas das instâncias superiores, de forma lenta e pouco articulada, observou-se, no caso da escola Elvira Jost, um protagonismo local para que fossem alcançados os objetivos traçados inicialmente para o atendimento educacional.

Por sua vez, a escola demonstrou uma notável agilidade ao lidar com desafios que surgiram em ritmo mais rápido do que a resposta do aparato estatal do Estado do Rio Grande

do Sul. Os gestores, em colaboração com o corpo docente, assumiram essa “missão” com determinação, mesmo diante das limitações materiais, recursos humanos e tecnológicos disponíveis.

De imediato, optaram por utilizar o aplicativo de mensagens *WhatsApp* para a distribuição das aulas e o correio eletrônico para coletar as tarefas dos alunos, inaugurando, assim, o que posteriormente se tornaria o modelo de aulas remotas de caráter emergencial.

O governo estadual, ciente do potencial desta política pública, tinha a oportunidade de liderar o processo e disponibilizar uma ampla gama de recursos para a educação remota, incluindo televisão, rádio, internet, redes sociais, aplicativos educacionais e plataformas gratuitas, como o *Moodle*, entre outras alternativas. Essa abordagem poderia ter permitido uma resposta mais abrangente, tanto para os alunos, quanto para os professores, ampliando assim o alcance e eficácia do ERE. No entanto, a responsabilidade por todo esse esforço foi completamente delegada às escolas.

Mesmo diante da incerteza, inclusive no âmbito econômico, o poder público utilizou essa incerteza como justificativa para adiar a implementação de medidas em *prol* de alunos e professores, ao mesmo tempo em que decidia antecipar o recesso de inverno, sem proporcionar o suporte adequado aos estudantes.

Num segundo momento, quando se optou por estabelecer uma parceria exclusiva com a plataforma *Google Sala de Aula* para conduzir o ERE, podemos identificar a influência de uma ideologia neoliberal na política pública adotada, conforme a literatura apresentada no capítulo 1. Contudo, é relevante destacar que outras alternativas estavam disponíveis, uma vez que restringir as aulas a um único ambiente virtual educativo pode acarretar desafios para os alunos, que poderiam necessitar de diferentes formas de acesso ao conteúdo educacional.

A escolha de associar-se estrategicamente a uma empresa privada, em detrimento da participação das universidades públicas, que detêm maior *expertise* e conhecimento pedagógico, na implementação do ERE, está alinhada à concepção histórica do modelo de Estado prevalecente no Brasil. Esse modelo, como exposto por Pereira (2011), encara os serviços públicos oferecidos como oportunidades de negócios para o setor privado.

Adicionalmente, seguindo essa mesma linha de pensamento, conforme argumenta Esping-Andersen (1991), a ideologia desempenha um papel crucial na decisão de quem irá executar ou fornecer recursos, mão de obra ou subsídios em políticas públicas, frequentemente favorecendo o setor privado, em detrimento da capacidade estatal, de implementar tais políticas.

Essa discussão nos permite ilustrar o que ocorreu na implementação da política pública de educação, durante o período de aulas remotas emergenciais: uma empresa privada, cujo

principal objetivo é o lucro, está encarregada de gerenciar o serviço fundamental para a realização dessas aulas, em vez de se aproveitar da capacidade do Estado para atender a essa demanda.

A partir da aparente generosidade da empresa *Google*, ao disponibilizar uma solução tecnológica razoavelmente satisfatória para atender às necessidades de toda a população, por meio de um serviço público, os eventos subsequentes e as conexões identificadas indicam que a implementação da política pública, durante as aulas remotas emergenciais, foi encarada como uma oportunidade de negócio. Conforme observado por O'Donnell (1981), o Estado, ao tomar decisões, frequentemente, as direciona em *prol* do capital, em uma relação assimétrica, que prejudica o cidadão e o usuário da política pública em questão.

Na sequência do ERE, implementado através da parceria entre o Estado do Rio Grande do Sul e a *Google*, a plataforma *Google Sala de Aula* desempenhou um papel central. Além disso, outros aplicativos da plataforma, como o *Google Meet*, *Google Agenda*, *Google Docs*, um correio eletrônico exclusivo (@educar.rs.gov.br), *Google Forms*, *Jamboard*, *Google Drive*, entre outros, foram disponibilizados. Esses recursos foram empregados para mediar a entrega das atividades aos estudantes gaúchos, além de fornecer capacitação relacionada ao uso dos aplicativos oferecidos pela empresa.

É crucial ressaltar que alguns aplicativos incluídos no conjunto apresentavam publicidade paga, como foi o caso do *YouTube*, quando se utilizando as ferramentas deste, como geração de legenda, tradução, qualidade da imagem e velocidade de reprodução. Dado que operar em uma plataforma educativa poderia ocorrer sem anúncios, é relevante notar que a empresa possuía a tecnologia para eliminar anúncios, especialmente para os assinantes pagos.

Posteriormente, os desenvolvimentos de parceria relacionados à utilização gratuita do *Google Sala de Aula* persistiram, como documentado por Costa e Kannenberg (2020), Kannenberg (2021) e Barroso (2022). Isso incluiu a aquisição de *Chromebooks*, dispositivos que executam o navegador *Google Chrome* da mesma empresa, inicialmente destinados aos professores. No entanto, essa aquisição enfrentou atrasos e só foi concluída quase no fim do período de aulas remotas. Quanto aos alunos, os *Chromebooks* só foram distribuídos após o retorno às aulas presenciais.

É notório que essa solução deveria ter sido implementada mais cedo, especialmente se estivesse vinculada ao fornecimento de materiais, para a execução da política pública das aulas remotas de emergência, considerando os atrasos na aquisição e na entrega, conforme discutido por Boff (2021).

Da mesma forma, merece destaque o acordo firmado com as empresas de telefonia móvel para disponibilizar "acesso gratuito" à internet por meio do aplicativo "Escola RS – Professor e Escola RS – Aluno". Todavia, era necessária uma recarga para ativar esse acesso, em um ciclo permanente, durante o ERE. Isso resultou em despesas substanciais com as empresas privadas, revelando um modelo de Estado fundamentado em relações econômicas com atores privados.

Ademais, o retorno desse investimento, em termos de qualidade educacional, foi limitado, em parte devido a um modelo de gestão que se mostrou inadequado para atender às demandas em situações adversas no período de aplicação.

Em terceiro lugar, observa-se que a análise das entrevistas, no tocante à realização da política do ERE, quase invariavelmente está vinculada à solução adotada pelo Estado, que busca atender aos interesses do governo e sua ideologia, muitas vezes economizando os recursos necessários para a execução das aulas remotas emergenciais. Isso coloca a responsabilidade, em última instância, sobre os ombros de gestores, professores e alunos, que precisam mobilizar seus próprios recursos, para acessar a plataforma *Google Sala de Aula* e, assim, ter acesso aos conteúdos postados.

Os professores e gestores, todos com mais de dez anos de experiência na profissão, utilizaram sua vasta bagagem de conhecimento para garantir o direito à educação dos alunos. Desde o primeiro dia das aulas remotas emergenciais, empenharam todos os seus esforços para alcançar seus objetivos e continuar trabalhando durante o período de isolamento.

Dentro das possibilidades oferecidas pelo Estado, conseguiram atingir os alunos que tinham acesso ao *Google Sala de Aula*, que, de acordo com dados do *Google for Education* (SCARTON, 2021), chegou a alcançar 82,86% dos alunos da rede pública do RS, a maior taxa do Brasil.

No entanto, esse foi o limite da política pública, uma vez que não se sabe se os alunos conseguiram acessar quando não tinham crédito no celular, ou quando não tinham acesso a um celular ou computador. O ideal seria oferecer uma variedade de opções de acesso ao conteúdo das aulas, como rádio (de qualidade e gratuita), televisão, internet, entre outros.

Relatos de escassez de material adicional, tanto para professores, quanto para alunos, foram constantes, visto que apenas foram fornecidos os materiais que já eram utilizados durante as aulas presenciais. A campanha realizada pela escola, em benefício de alunos em situação de vulnerabilidade social, é uma evidência clara da insuficiência da política pública em termos de materiais.

Em relação às dificuldades políticas, administrativas e institucionais, é importante destacar o ponto enfatizado por todos os entrevistados, que é a importância do trabalho coletivo, para minimizar os impactos negativos, da modalidade de aulas remotas emergenciais.

A percepção dos alunos em relação ao ERE demonstrou sua insuficiência, embora eles não tenham usado explicitamente esse termo para designar os limites do modelo de ensino. Isso foi evidenciado ao discutirem a satisfação em relação às condições de acesso, disponibilidade de materiais e internet, treinamento de professores e alunos, abordagem didática, alimentação, taxas de evasão, bem como o suporte emocional, durante a pandemia, entre outros aspectos. Esses relatos destacaram a influência das limitações orçamentárias na qualidade da política oferecida.

Os impactos dessa política tornaram-se evidentes ao longo de 2021, quando a taxa de abandono escolar atingiu 10,7% (SANDER, 2022), mesmo com a implementação do modelo híbrido, que permitia a escolha entre aulas remotas ou presenciais. Esse índice é alarmante, uma vez que representa quase o dobro das taxas nacionais.

Devido às variáveis adversas, incluindo as medidas sanitárias, que exigiam o distanciamento social e a necessidade de adaptação dos professores e alunos às novas demandas tecnológicas, todo o trabalho aumentou para a comunidade escolar. Mesmo em um ambiente doméstico, tanto professores e gestores quanto alunos relataram ter trabalhado mais, em comparação às aulas presenciais.

Além disso, houve uma percepção generalizada de que o Parecer CNE n.º 5, embora tenha sido emitido com a intenção de proteger os alunos, no contexto específico de não cumprimento da política pública estatal, a aprovação de muitos alunos que evadiram quase todos os anos, ou que realizaram poucas tarefas ofertadas, foi vista como um incentivo à falta de compromisso, em vez de uma resposta à política pública incompleta, que não conseguiu alcançar a grande maioria dos alunos.

Dois pontos carecem de dados suficientes para uma análise mais precisa: a questão da alimentação e a dos problemas emocionais durante a pandemia.

No que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que foram utilizadas sem uma política pública educacional efetiva, sua proposta inicial de universalização como suporte abrangente à política pública tornou-se apenas mais uma ferramenta disponível para professores e alunos.

A busca pela universalização, mesmo sendo estabelecida como um direito legal, deixou lacunas significativas a serem preenchidas nos anos seguintes, conforme indicam os primeiros dados nacionais do INEP (2022) no Censo Escolar 2021 e na política pública (BRASIL, 2022).

Isso ocorreu na tentativa de mitigar a lacuna de aprendizado, em uma parcela significativa de alunos, devido às aulas remotas emergenciais.

Dentro do contexto de nossa pesquisa, que visa compreender os alcances e as limitações do ERE na Escola Elvira Jost, durante a pandemia, as primeiras vozes surgiram para abordar o desenvolvimento da política pública. É crucial destacar que esta investigação inicial é apenas uma parte de um todo maior, que abre espaço para futuras pesquisas.

A construção da metodologia levou em consideração diversos aspectos, incluindo a compreensão da escola contemporânea, dos professores e dos alunos como um todo. Damos ênfase à abordagem pedagógica de projetos de longo prazo, com tarefas contínuas e o aproveitamento de todas as ferramentas educacionais disponíveis, ampliando, assim, as possibilidades de aprendizado dos alunos.

As interações também desempenham um papel importante, na compreensão do mundo em que os alunos vivem, aumentando sua consciência, tanto do local, quanto do global, mesmo quando estudam em ambientes desafiadores. O ERE não se limita apenas aos conteúdos curriculares, mas é parte integrante do todo, que compõe o processo de aprendizagem, incluindo o seu papel como um dos poucos recursos disponíveis para a interação social, mesmo que virtual, durante a pandemia.

Acreditamos que este projeto, conforme desenvolvido, pode ser estendido a outras pesquisas, inclusive em diferentes campos do conhecimento, com base nas reflexões proporcionadas pelas análises das entrevistas e na Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011) em temas relacionados às "Aulas remotas emergenciais", "Políticas públicas educacionais" e "Políticas públicas", com ênfase em "Evasão", "Apoio emocional" e "Alimentação".

A proposta deste trabalho foi de contribuir para a elaboração e execução de projetos que auxiliem na redução do déficit educacional, no processo de formação dos alunos durante a pandemia de covid-19, tendo como objeto de análise a Escola Elvira Jost.

Entendemos que este estudo pode servir como base para análises futuras e aprimoramento das políticas públicas em educação, além de enriquecer o conjunto de dados sobre um tema que, por ser recente, ainda carece de análises, mesmo que parciais e específicas.

Por fim, a análise concentrou-se em avaliar o papel do Estado na política pública de educação, pois sabemos que apenas boas intenções não são suficientes, para ampliar o acesso dos alunos ao seu direito à educação e, conseqüentemente, ao direito à aprendizagem.

Com base nos depoimentos e nas experiências vividas durante as aulas remotas de emergência, a pesquisa recomenda o uso de mídias sociais e tecnologias digitais como complementos à didática tradicional, mas enfatiza a importância do contato humano e sensível

com os alunos que enfrentam defasagens no aprendizado. A escola, em parceria com o Estado, deve criar políticas eficazes, para enfrentar esse desafio pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz F. **O Trato dos Viventes** – Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA BARROS, J. CÂNDIDO MATIAS, J. **Discursos de um presidente: políticas públicas e educação em tempos de pandemia**. Linhas Críticas, [S. l.], v. 27, p. e35310, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35310. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhas-criticas/article/view/35310>. Acesso em: 30 nov. 2021.

ALMEIDA, Ronaldo de. **Roteiro para o emprego de grupos focais**. p.42-59. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. SESC São Paulo/Cebrap. São Paulo: 2016.

ALTENFELDER, Anna Helena; SETUBAL, Maria Alice. **Para prosperar, Brasil deve investir na educação básica**. Jornal Valor Econômico: Rio de Janeiro. 30 de novembro de 2021. Opinião. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniaocoluna/para-prosperar-brasil-deve-investir-na-educacao-basica.ghtml> Acesso em: 30 nov. 2021.

ALVES, Lynn **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas Educação, v. 8, n. 3, pág. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 25 nov. 2021

ALVES, S. L. S. **Políticas públicas no âmbito do direito à educação: dilemas, desafios e possibilidade**. Artefactum. Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 21, n. 1, 2023. Disponível em: <http://www.artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/2086>. Acesso em: 2 mai. 2023.

AQUINO, Estela M. L. et al. **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2020, v. 25, suppl 1, pp. 2423-2446. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>>. Epub 05 Jun 2020. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Acesso em: 26 nov. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. (3ª ed. rev. ampl.).

AZEVEDO, J. M, L.; OLIVEIRA, J. F. **Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios**. Retratos da Escola, v. 14, n. 30, p. 622-638, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1240> Acesso em 05 jun. de 2023.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 79 p.

BARBALET, Jack M. **A Cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reco, Augusto Pinheiro. São Paulo; Edições 70. 3ª reimp. da 1ª ed. de 2016.

BARROSO, Lucas. **Governo do estado distribui 90 mil chromebooks para alunos de escolas estaduais.** Seduc. Porto Alegre. 22 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-do-estado-distribui-90-mil-chromebooks-para-alunos-de-escolas-estaduais#:~:text=o%20investimento%20de%20r%24%20165nova%20realidade%20financeira%20do%20estado>. Acesso em: 05 de junho de 2023.

BASÍLIO, Ana Luiza. **Retomada das aulas presenciais acirra a violência nas escolas.** O que fazer para superá-la? Educação. Carta Capital. Edição de 8 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/retomada-as-aulas-presenciais-acirra-a-violencia-nas-escolas-o-que-fazer-para-supera-la/> Acesso em: 26 mai. 2023.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 9ª ed. 5º reimp. São Paulo: Cortez, 2011 (Biblioteca Básica de Serviço Social, 2).

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos da Política Social.** In: MOTA, Ana Elizabete da et al. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional.** Rio de Janeiro: Cortez, 2006. 408 p. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/839> Acesso em: Acesso em: 16 fev. 2023.

BEZERRA, Stéfani Clara da Silva; SILVA, Alexandre Antônio Bruno da; FILHO, José Evandro da Costa Garcez. **O ensino remoto na rede de ensino público durante a pandemia: discussão acerca da universalização do acesso.** Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas. Encontro Virtual | v. 7 | n. 1 | p. 37 – 57| Jan/Jul. 2021. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadsp/article/view/7711/0> Acesso em: 25 nov. 2021.

BOFF, Tiago. **Governo do RS entregou 20% dos computadores prometidos para uso no ensino remoto.** Educação e Trabalho. GZH. Porto Alegre. 1 de maio de 2023. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/01/governo-do-rs-entregou-20-dos-computadores-prometidos-para-uso-no-ensino-remoto-ckjbt57mu008p019wgatn3nfx.html> Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases. 1996.** Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 mai. 2022.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212**

da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 22 mai. 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 15 mai. 2023.

_____. Emenda Constitucional n.º 95 de 15 de Dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 15 mai. 2023.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 1 mai. 2023.

_____. Lei n. 13.979, 6 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019 [...].** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 27, p. 1, 7 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm Acesso em: 30 mai. 2023.

_____. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 26 nov. 2021.

_____. Lei nº. 13.982 de 2 de Abril de 2020. **Lei de auxílio emergencial.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113982.htm Acesso em: 5 mai. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.** Parecer CNE nº5. 28 de abril de 2020. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214> Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. **Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Ministério da Educação. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020> Acesso em: 26 nov. 2021.

_____. **Emenda Constitucional n. 108, de 26 de Agosto de 2020. Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 27 ago. 2023. Edição 165, seção 1, página 5. Acesso em: 25 de maio de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm Acesso em: 15 mai. 2023.

_____. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.** Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htmf Acesso em: 15 mai. 2023.

_____. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.** Presidência da República, que Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1510285975/decreto-11079-22> Acesso em: 5 jun. 2023.

BRETTAS, T. **Em Tempos de Pandemia: Propostas para a defesa da vida e de direitos sociais.** Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, 2020. Disponível em: http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/05/1_5028797681548394620.pdf. Acesso em: 01 abr. 2023.

CAPONI, Sandra. **Não existe salvação individual na pandemia de Covid-19.** Boletim n. 8 - Ciências Sociais e coronavírus. 30 de março de 2020. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2317-boletim-n-3-as-ciencias-sociais-e-a-saude-coletiva-frente-a-atual-epidemia-de-ignorancia-irresponsabilidade-e-ma-fe-6>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil, o longo caminho.** Cap. 4. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, J. A. **Política social e desenvolvimento no Brasil.** In: Economia e Sociedade, v. 21, n. 4, dez. 2012 [especial] Disponível em: <https://goo.gl/NySV56> Acesso em: 28 mai. 2023.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?:** neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CLEMENTINO, Ana Maria Jesus e Silva. **As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff:** o Ideb e o Programa Mais Educação. Tese: Doutorado em Educação. Gestrado: UFMG. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31802> Acesso em: 20 mai.2022.

COELHO, E. A.; DA SILVA, A. C. P.; DE PELLEGRINI, T. B.; PATIAS, N. D. **Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia.** PSI UNISC, v. 5, n. 2, p. 20-32, 10 jul. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/16458> Acesso em: 5 mai. 2023.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Consed lança diretrizes para protocolos de retorno às aulas.** CONSED Notícias, 17 jun. 2020. Disponível em: <http://www.consed.org.br/portal/noticia/consed-lanca-diretrizes-para-protocolos-de-retorno-as-aulas>. Acesso em: 10 jul. 2022.

COSTA, Diego da. SCARTON, Suzy. KANNENBERG, Vanessa. **Internet patrocinada está disponível para alunos e professores da Rede Estadual.** SEDUC. Porto Alegre. 27 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/internet-patrocinada-esta-disponivel-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual> Acesso em: 04 jun. 2023.

COSTA, Diego da; KANNENBERG, Vanessa. **Governo inicia entrega de 50 mil chromebooks para a rede estadual de ensino.** Seduc. Porto Alegre. 27 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-inicia-entrega-de-50-mil-chromebooks-para-a-rede-estadual-de-ensino> acesso em: 05 jun. 2023.

COSTA, Greiner; CAVALCANTI; Paula e DAGNINO, Renato (Orgs.) **Gestão Estratégica Pública.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016. 494 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 mai. 2022.

_____, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2022.

_____, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação no Brasil:** histórico e impasses. Seminário *on line*. Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Formação de Profissionais em educação. UFV. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/TvHBY32vYuE> Acesso em: 22 mai. 2022.

DAGNINO, Renato. **A formação dos gestores e o “Estado necessário”.** In: COSTA, Greiner; CAVALCANTI; Paula e DAGNINO, Renato (Orgs.) **Gestão Estratégica Pública.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016. 494 p.

DRAIBE, Sonia. **Rumos e metamorfoses**: um estudo sobre a constituição do Estado e as alternativas da industrialização no Brasil, 1930-1960. Cap. 2 – Rumo à industrialização e à nova forma do Estado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

DUARTE, A. W. B., & HYPÓLITO, Álvaro M. **Docência em tempos de Covid-19**: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos Da Escola*, 14(30), 736–752. Belo Horizonte: 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207> Acesso em: 22 mai. 2022.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco**: as políticas, os atores e seus discursos. Tese. Belo Horizonte: FMG/Faculdade de Educação, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32681> Acesso em: 20 mar 2023.

ESCOLA ELVIRA JOST. **COE-Local**. Ofício n.º15-2020, de 02 de dezembro de 2020. Documento Impresso.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **As três economias políticas do welfare state**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 1991, n. 24 [Acessado 21 Fevereiro 2023], pp. 85-116. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451991000200006>>. Epub 21 Jan 2011. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451991000200006>. Acesso em: 21 fev. 2023.

FERREIRA RODRIGUES, C. H. **A geração de desigualdades sociais no bojo da escola pública**: relações de controle e dominação. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 255, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p255. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3350>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FIORI, José Luis. **Estado e desenvolvimento na América Latina**: notas para um novo programa de pesquisa. Santiago, Cepal, 2013.

_____, José Luis. **O poder global**. São Paulo, Boitempo, 2014. Prefácio.

FLEURY, Sônia. **Políticas sociais**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/327-1.pdf> Acesso em: 03 mai. 2023.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. O ideário de Vargas e as origens do Estado desenvolvimentista no Brasil. 2004. Publicado nos Anais do Segundo Congresso Nacional de História Econômica, México, DF - v. CDRom, 2004. **Versão modificada publicada nos anais do XXXII Encontro Nacional de Economia da ANPEC**, João Pessoa, PB - ver CDRom, 2004.

_____, Pedro Cezar Dutra. **Vargas**: o capitalismo em construção – 1906-1954. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, Sérgio. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. 2.^a ed. Manaus: EDUA, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Cidade Educadora e Educanda**. In: Pátio Revista Pedagógica, ano X, nº 39, Editora Artmed, 2006.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Cap. I e II.pdf. Série Pesquisa em educação. V. 10. Brasília: 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2165790/mod_resource/content/1/GATTI%2C%20Bernadete.%20Grupo%20focal%20na%20pesquisa%20em...%20Cap.%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 8. ed. São Paulo: Paz e terra, 2008. 205p.

GESTRADO/UFMG, G. de E. **sobre P. E. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia-Relatório Técnico**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 700–716, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1256. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/artic le/view/1256>. Acesso em: 14 jan. 2023.

GIOVANNI, G. (2009) **As estruturas elementares das políticas públicas**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=105472>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GOMES. Luís Eduardo. **Educação vigiada: Em troca de parcerias ‘gratuitas’, governos entregam a grandes empresas dados da educação pública**. 29 de julho de 2020. Porto Alegre. Sul 21. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2020/07/educacao-vigiada-em-troca-de-parcerias-gratuitas-governos-entregam-a-grandes-empresas-dados-da-educacao-publica/> Acesso em: 5 jun. 2023.

GRABOWSKI, G. **Desmonte da Educação Pública: Políticas Educacionais no Ensino Médio e EAD**. Edição por Acacia Zenaide Kuenzer. 1. ed. Porto Alegre: Carta, 2020. v. 184p.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAUJO, Leila; BARRETO, Andreia. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP – GeR: módulo I**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 4. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2010.

KERSTENETZKY, C. L. **Políticas sociais: focalização ou universalização?** In: Revista de Economia Política, vol. 26, no 4 (104), pp. 564-574, outubro-dezembro/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v26n4/06.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

IBGE. **PNAD contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. [S.l.]: IBGE, 2020, ISBN 978-85-240-4527-1. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf Acesso em: 21 mai. 2023.

_____. **Censo demográfico 2022**. Município de Nova Hartz. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 20 jul. 2023.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> Acesso em: 22 mai. 2023.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 mai. 2023.

_____. **Painel de monitoramento do PNE 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. **Censo Escolar 2021**. Divulgação de dados. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 23 mai. 2023.

_____. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf Acesso em: 22 mai. 2022.

_____. **Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-resposta-educacional-a-pandemia-de-covid-19> Acesso em: 23 mai. 2023.

_____. **Nível Socioeconômico (Inse)**. Atualizado em 27/03/2023 16h38. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KANNENBERG, Vanessa. **Avançar na educação: Governo lança plano de ações e investimentos de R\$ 1,2 bilhão para obras e qualificação do ensino no rs**. Seduc. Porto Alegre. 10 de março de 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/avancar-na-educacao-governo-lanca-plano-de-acoes-e-investimento-s-de-r-1-2-bilhao-para-obras-e-qualificacao-do-ensino-no-rs>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MÉDICI, M. S., TATTO, E. R. e LEÃO, M. F. **Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus**. Revista Thema, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542> Acesso em: 27 nov. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MINAYO, M.C. de S. (org). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara De Oliveira et al. **Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68086>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

MORAN, José; BACICH, Lilian. Orgs. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. [Recurso eletrônico] Porto Alegre: Penso, 401p, 2018. e-PUB. Disponível em: https://ifce.edu.br/tabuleirodonorte/campus_tabuleiro/coordenacao-de-pesquisa-e-extensao/grupos-de-pesquisa/metodologias-ativas-e-ensino-de-linguas-matel/sugestoes-de-leitura/metodologias-ativas-para-uma-educacao-inovadora-lilian-bacich-e-jose-moran.pdf/view Acesso em: 10 jun. 2023.

MOLL, Jaqueline; SANTANA, Lula. **Direito ao ensino médio e os governos do Rio Grande do Sul no período pós-Emenda Constitucional n.º 59/2009**: discursos, propostas e descontinuidades. Cap. 2 p. 92-121. In: GRABOWSKI, G. **Desmonte da Educação Pública**: Políticas Educacionais no Ensino Médio e EAD. Edição por Acacia Zenaide Kuenzer. 1. ed. Porto Alegre: Carta, 2020. v. 184p.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio**: as perspectivas de professores. Revista Brasileira de Educação. s.l., 2005. Maio/Jun/Jul/Ago. N.º 29, p. 88-108. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fnmmyNPpbYCqtBZ5H3s4xHh/abstract/?lang=pt> Acesso em: 26 mai. 2022.

NOVA HARTZ. Decreto n.º 015 de 16 de março de 2020. **Cria o comitê de Atenção ao Coronavírus e dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Município**. Disponível em: http://www.pmnovahartz.com.br/site/assets/covid/DECRETO_N015.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

_____. Decreto Municipal de 019 de 01 de abril de 2020. **Reitera a declaração de situação de emergência em todo o município de Nova Hartz para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo COVID-19 (Novo Coronavírus) e dá outras providências**. Disponível em: http://www.pmnovahartz.com.br/site/assets/covid/DECRETO_N019.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

O'DONNELL, G. **Anotações para uma teoria do Estado**. Campinas: Instituto de Geociências, 1981.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2022). **Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos?**. *Retratos Da Escola*, 15(33), 713–732. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362> Acesso em: 10 abr. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrde., PEREIRA JR, Edmílson. A. CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEM-POS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf> Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM Disponível em: gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/420-1.pdf Acesso em: 10 mar. 2023.

ONU - Nações Unidas Brasil. **Chefe da Organização Mundial da Saúde declara o fim da COVID-19 como uma emergência de saúde global**. 5 de maio de 2023. Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/230307-chefe-da-organiza%C3%A7%C3%A3o-mundial-da>

sa%C3%BAde-declara-o-fim-da-covid-19-como-uma-emerg%C3%Aancia-de-sa%C3%BAde
Acesso em: 20 mai. 2023.

OPAS. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> Acesso em: 22 mai. 2022.

PRONKO, Marcela. **Educação pública em tempos de pandemia.** Pgs: 113-130. In: SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Vianna (Org.). **Crise e pandemia:** quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/44928/Crise_e_Pandemia_EPSJV_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y Acesso em: 20 mai. 2023.

PEIXOTO, Joana; MARCON, Mary Aurora da Costa. **Trabalho pedagógico remoto:** questões emergentes e questões de sempre. Revista Educativa. Goiânia, v. 25, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/9158>. Acesso em: 1 mai. 2023.

PELLANDA. Andressa. **Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos.** Le Monde Diplomatique Brasil. Brasil. 26 de junho de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-teto-nao-pode-cair-sobre-nossa-cabeca/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. **Índice de GINI.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social:** Temas & questões. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 1997, v. 1, n. 1. p. 83-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006Epub>. Acesso em: 14 jun. 2023.

REIS, Fábio Wanderley. Weber e a política. Teoria e Sociedade. Belo Horizonte, n. especial, p. 26-49, mai. 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 55.118, de 16 de março de 2020. **Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado.** Porto Alegre: Governo do Estado, [2020a]. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/17185909-materia395443.pdf> Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. Decreto Nº 55.154, de 1º de abril de 2020. **Reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências.** Porto Alegre: Governo do Estado, [2020b]. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202004/01154835-decreto-calamidade-publica1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

_____. **Governo prorroga suspensão de aulas em todas as instituições de ensino até o fim de abril.** Agência de Notícias do Governo, Porto Alegre, 31 mar. [2020c]. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governo-prorroga-suspensao-de-aulas-em-todas-as-instituicoes-de-ensino-ate-o-fim-de-abril>. Acesso em: 25 jun. 2022.

_____. SES-SEDUC. Portaria 01, de 04 de junho de 2020. **Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.** Governo do Estado do Rio Grande do Sul. RS, 2020c. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/09101819-republicacao-portaria-conjuntas-es-e-seduc-rev-reuniao-06-jun-rev-aj08-06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ROJAS, G. A. **A crítica da razão populista: Bonapartismo e democracia nos governos “pós-neoliberais” latino-americanos.** In: IX ENCONTRO DA ABCP. 2014, Brasília. **Anais.** Brasília, 2014.

SANDER, Isabella. **RS tem a quarta pior taxa de abandono do Ensino Médio do Brasil e volta a patamares de 2012.** Educação e emprego. 22 de maio de 2022. GZH. Porto Alegre. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/05/rs-tem-a-quarta-pior-taxa-de-abandono-do-ensino-medio-do-brasil-e-volta-a-patamares-de-2012-cl3euc61a007a01677hubv4ku.html?utm_source=Assinantes&utm_campaign=ac91e60516-EMAIL_CAMPAIGN_2022_05_20_10_17&utm_medium=email&utm_term=0_8af61dd439-ac91e60516-375339635&mc_cid=ac91e60516&mc_eid=dbf9c7f98e. Acesso em: 5 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/livro_boaventura.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça no Brasil.** Cap. 4. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.

SANTOS, P. K.; FURTADO, R. A.; COSTA, D. da. **Educação, Tecnologia e Comunicação: reflexões teóricas e possibilidades práticas.** Portal de Livros Abertos da Editora JRG, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 01–303, 2021. DOI: 10.29327/533267. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/portajrg/article/view/249>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SCARTON, Suzy. **Aulas nas redes pública e privada serão retomadas em modelo de ensino remoto a partir de 1º de junho.** SEDUC. Porto Alegre. 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/aulas-nas-redes-publica-e-privada-serao-retomadas-em-modelo-de-ensino-remoto-a-partir-de-1-de-junho>. Acesso em: 05 jun. 2023.

_____. **RS registra maior índice de acesso ao Google For Education no país.** SEDUC. Porto Alegre. 10 de março de 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/rs-registra-maior-indice-de-acesso-ao-google-for-education-no-pais>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil:** uma perspectiva histórica. Revista Educação Pública, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicaspUBLICAS-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica> Acesso em : 13 mar. 2023.

SOUZA, Celina. (2006) **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> Acesso em: 25 nov. 2021.

TARLAU, R.; MOELLER, K. **O consenso por filantropia:** como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2023.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais:** conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]. 2009, v. 19, n. 3 pp. 777-796. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>>. Epub 18 Dez 2009. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em: 25 mai. 2022.

UNESCO. **COVID-19:** 10 recomendações para planejar soluções de aprendizagem a distância. 1 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/covid-19-10-recomendacoes-para-planejar-solucoes-de-aprendizagem-distancia> Acesso em: 1 mai. 2023.

UNICEF- Fundo Das Nações Unidas Para Infância. **Recomendações para a reabertura de escolas.** Abril de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/68886/file/PORTUGUESE-Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2023.

VILELA, Pedro Rafael. **Governo suspende cronograma de implementação do Novo Ensino Médio.** Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/governo-suspende-cronograma-de-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 1 mai. 2023.

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE GESTORES E DE PROFESSORES

PESQUISA: O ACESSO ÀS AULAS REMOTAS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ELVIRA JOST, EM NOVA HARTZ/RS, DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19: ALCANCES E LIMITES.

Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - FLACSO/Brasil

Maestría em Estado, Gobierno y Políticas Públicas

Mestrando: José Jair Quadros de Almeida

Orientador: Dr. Alexandre William Barbosa Duarte

Roteiro de entrevistas com direção/gestão escolar e professores

I. Direção/Gestão escolar

Como é composta a equipe diretiva-gestora da escola?

Quais as principais atribuições vocês tiveram durante o período de ensino remoto emergencial?

Como você considera o grau de autonomia administrativa-financeira em relação a mantenedora da escola?

A mantenedora disponibilizou recursos (materiais, financeiros, humanos, didáticos/pedagógicos, tecnológicos etc.) durante a vigência do ensino remoto? Quais foram esses recursos?

Durante o período de aulas remotas, quais as principais dificuldades enfrentadas referente a gestão escolar? Se depararam com dificuldades para implementação das medidas determinadas pelas autoridades federais, estaduais e municipais, em relação à educação?

Como se deu o processo de implementação do ensino remoto? Houve orientação por parte da mantenedora? Se sim, como se deram essas orientações (comunicação oficial, reuniões presenciais ou virtuais, visitas técnicas etc.)?

Como foi a operacionalização por parte da escola das aulas remotas junto aos professores, alunos e famílias?

Quais estratégias foram utilizadas para orientar e motivar os professores a implementarem as aulas remotas?

Quais estratégias da escola utilizou para motivar os alunos e as famílias a participarem das aulas remotas?

A escola disponibilizou recursos materiais aos professores para implementação e realização das aulas remotas? Se sim, que tipo de materiais foram disponibilizados?

Houve recursos disponibilizados tanto pela escola, quanto pela mantenedora aos professores, alunos e pais, para suporte emocional durante o período de realização das aulas remotas (acompanhamento psicológico, acompanhamento de assistente social etc.)?

Quais ações foram organizadas pela escola para diagnosticar e sanar as necessidades dos alunos quanto à disponibilidade de recursos (computadores, celulares, internet, cadernos, livros, materiais impressos), visando à participação deles nas aulas remotas?

Quais ações foram organizadas pela escola para diagnosticar e sanar as necessidades dos professores, quanto à disponibilidade de recursos (computadores, celulares, internet, cadernos, livros, materiais impressos), visando à participação deles nas aulas remotas?

Quais ações foram organizadas pela escola para diagnosticar e sanar as necessidades dos alunos quanto ao acesso à merenda escolar àqueles em situação de vulnerabilidade, durante o período das aulas remotas?

Você consegue identificar/elencar as principais demandas dos professores, alunos e famílias durante a realização do ensino remoto?

Quais as principais diferenças percebidas na transição do ensino presencial para o ensino remoto por parte da mantenedora?

Como você lidou emocionalmente com a pandemia? Você considera que isso afetou seu trabalho, seu desempenho de maneira geral?

Como você avalia a relação dos gestores com a mantenedora, as autoridades de saúde, a comunidade em geral, os professores, pais e alunos durante o período de ensino remoto?

Como você avalia a relação dos professores com os estudantes no período de ensino remoto?

Qual o papel que a escola desempenhou durante a pandemia junto às autoridades de saúde e a comunidade em geral, em relação às medidas coletivas de prevenção a disseminação de COVID19?

No geral, como avalia a atuação da mantenedora frente às necessidades de ensino remoto emergencial e de garantia do direito à educação dos estudantes? Você considera que foram despendidos todos os esforços para melhor consecução do projeto?

Você considera que houve evasão escolar por conta do ensino remoto? Se sim, quais as principais causas dessa evasão (falta de acesso às aulas, problemas emocionais dos alunos e famílias diante da pandemia, questões financeiras, problemas de segurança alimentar etc.)?

Você considera que houve aumento do número de casos de violência doméstica com estudantes da escola no período de ensino remoto emergencial?

Você considera que a segurança alimentar e social dos seus alunos esteve comprometida devido à substituição do ensino presencial pelo ensino remoto?

De maneira geral, como você avalia o ensino remoto? Você considera que é um modelo de ensino que, em uma situação emergencial, é capaz de suprir as necessidades educacionais dos estudantes sem prejuízos para eles?

Como você avalia a atuação dos governos federal, estadual e municipal na garantia do direito à educação dos estudantes durante a pandemia da covid-19? Você acha que foram despendidos todos os esforços e recursos possíveis para que este direito fosse garantido?

II - Professores

Qual sua formação?

Há quanto tempo você trabalha com educação? E nessa escola, há quanto tempo é professor/a?

Como se deu o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto?

Você se considera preparado para as demandas em relação ao ensino remoto? Você participou de alguma formação/capacitação para atuar com o ensino remoto emergencial? Se sim, você considera que essa formação foi importante?

Durante o período de aulas remotas, quais foram as principais dificuldades enfrentadas referente a elaboração e execução das aulas?

Quais foram os principais recursos didáticos, metodológicos e curriculares utilizados durante o ensino remoto? Houve mudanças em relação ao ensino presencial? Quais?

Você recebeu recursos materiais (internet, computador, celular, livros, materiais impressos etc.) para a realização do ensino remoto? Quem disponibilizou esses recursos? Foram suficientes?

Você considera que houve aumento da carga de trabalho durante o ensino remoto, em comparação com o ensino presencial?

Como você lidou emocionalmente com a pandemia? Você considera que isso afetou seu trabalho, seu desempenho de maneira geral?

Como você avalia a relação da gestão escolar com os professores durante o período de ensino remoto?

Como você avalia a relação dos estudantes com os professores durante o período de ensino remoto? Houve maior demanda por parte deles?

Como você avalia a participação das famílias no cotidiano escolar dos/as filhos/as durante o período de ensino remoto? Considera que houve diferença (para melhor ou pior) dessa participação em relação ao período de ensino presencial?

Como você avalia a relação das famílias dos estudantes com os professores durante o período de ensino remoto? Houve maior demanda por eles?

Você considera que houve evasão escolar por conta do ensino remoto? Se sim, quais as principais causas dessa evasão (falta de acesso às aulas, problemas emocionais dos alunos e famílias diante da pandemia, questões financeiras, problemas de segurança alimentar etc.)?

Você considera que houve aumento do número de casos de violência doméstica com estudantes da escola no período de ensino remoto emergencial?

Você considera que a segurança alimentar e social dos seus alunos esteve comprometida devido à substituição do ensino presencial pelo ensino remoto?

Você considera que o modelo de ensino remoto, em uma situação emergencial, é capaz de suprir as necessidades educacionais dos estudantes sem prejuízos para eles?

De maneira geral, como você avalia o ensino remoto? Você considera que é um modelo de ensino que, em uma situação emergencial, é capaz de suprir as necessidades educacionais dos estudantes sem prejuízos para eles?

Como você avalia a atuação dos governos federal, estadual e municipal na garantia do direito à educação dos estudantes durante a pandemia da covid-19? Você acha que foram despendidos todos os esforços e recursos possíveis para que este direito fosse garantido?

ANEXO II - ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

PESQUISA: O ACESSO ÀS AULAS REMOTAS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ELVIRA JOST, EM NOVA HARTZ/RS, DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19: ALCANCES E LIMITES.

Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - FLACSO/Brasil
Maestria em Estado, Gobierno y Políticas Públicas
Mestrando: José Jair Quadros de Almeida
Orientador: Dr. Alexandre William Barbosa Duarte

Roteiro de grupos focais com estudantes do ensino médio

I - Grupo Focal

Gostaria de iniciar essa conversa sabendo de vocês como foi a transição do ensino presencial para o ensino remoto. Como vocês foram comunicados sobre a mudança, o que acharam, ficaram preocupados pelo fato de não poderem ir mais à escola. Enfim, como perceberam essa mudança?

Como eram as condições para realização das aulas remotas na casa de vocês? Vocês possuíam condições plenas para participação? Isto é, tinham recursos suficientes para participar das atividades (Internet, livros didáticos, celular, tablet, computador, material didático impresso).

Quais foram as maiores dificuldades que vocês sentiram para se adaptarem às aulas no ensino remoto?

Vocês receberam algum treinamento/capacitação/orientação para participar das aulas remotas? Se sim, que tipo de capacitação/treinamento/orientação foi dado? Consideram que foi suficiente?

Houve algum tipo de recursos tecnológicos, materiais, didáticos, humanos e financeiros, fornecidos pela escola, durante o ensino remoto? Quais? Foram suficientes?

Como vocês procediam quando estavam sem acesso às aulas durante o ensino remoto (sem Internet, livros didáticos, celular, tablet ou computador, material didático impresso) ou nunca tiveram dificuldades nesse aspecto?

Como vocês avaliam o acesso aos conteúdos, as aulas disponibilizadas, a resolução das tarefas propostas e a aprendizagem no ensino remoto? Era fácil, bem acessível?

Como vocês avaliam a participação de vocês nas aulas durante o ensino remoto (participou, não participou, desistiu, retornou, sem materiais, sem internet, celular ou computador ou ainda equipamentos compartilhados)?

Como vocês avaliam o conteúdo e a forma como as aulas eram preparadas? Conseguiram aprender tanto quanto nas aulas presenciais?

Vocês acham que, em uma emergência, o modelo de ensino remoto pode substituir o ensino presencial sem prejuízo para o aprendizado de vocês?

Vocês consideram que foram prejudicados com o ensino remoto? Que perderam tempo, não conseguiram aprender tanto quanto aprendem no ensino presencial?

Vocês acham que ficaram prejudicados para fazer o ENEM, em comparação às escolas privadas?

Como vocês lidaram emocionalmente com a pandemia? Ficaram muito afetados psicologicamente, tiveram perda de familiares? Isso chegou a afetar a participação e a aprendizagem durante as aulas no ensino remoto?

Vocês conhecem colegas que abandonaram a escola devido às dificuldades de acesso ao ensino remoto?

A merenda/alimentação escolar é importante para vocês?

Vocês tiveram acesso à alimentação fornecida pela escola durante o período de ensino remoto? Caso não tenham acessado, vocês consideram que isso impactou a aprendizagem?

Vocês sentiram falta de estarem na escola presencialmente? O que mais sentiram falta? Dos amigos, da alimentação, dos professores, do ambiente escolar, da segurança que a escola lhes dá...

Vocês sentiram medo de não conseguirem retornar presencialmente à escola?

Vocês consideram que a escola é um local de segurança para vocês? Se sim, por quê? O que na escola lhes traz esse sentimento de segurança?

Como vocês avaliam a atuação dos governos federal, estadual e municipal na garantia do seu direito à educação durante a pandemia da covid-19? Vocês acham que foram despendidos todos os esforços e recursos possíveis para que este direito fosse garantido?

ANEXO III - TERMO CONSENTIMENTO DE PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR

PESQUISA: O ACESSO ÀS AULAS REMOTAS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ELVIRA JOST, EM NOVA HARTZ/RS, DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ALCANCES E LIMITES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr./Sra,

Meu nome é José Jair Quadros de Almeida e você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da Pesquisa acadêmica “O acesso às aulas remotas para alunos do ensino médio na escola Elvira Jost, em Nova Hartz/RS, durante a Pandemia da Covid-19: alcances e limites”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - FLACSO/Brasil, no âmbito do Programa de *Maestria en Estado, Gobierno y Políticas Públicas*, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Duarte, e tem como objetivo analisar o alcance e os limites do modelo de ensino remoto emergencial adotado na rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, tendo como objeto de análise o município de Nova Hartz e a Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost.

Para obter as informações necessárias, a pesquisa prevê a realização de entrevistas com professores e a gestão da EEEM Elvira Jost a partir de um roteiro de questões previamente elaborado em conjunto com o orientador. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo(a) a participar voluntariamente desta pesquisa na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa. Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

A sua participação é totalmente voluntária;

Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;

Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;

A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para o pesquisador/autor da dissertação e para seu orientador;

Partes do que for dito poderão ser usadas no texto final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação, estigmatização ou assédio;

Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;

Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;

Se desejar, o participante poderá receber por email uma cópia do arquivo final da dissertação, bastando assinalar a opção abaixo e deixar registrado seu endereço eletrônico: () SIM, desejo receber cópia dissertação. Email: _____

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar o pesquisador responsável – José Jair Quadros de Almeida (51-984194601), seu orientador, Prof. Dr. Alexandre Duarte (31 992870397) ou o Comitê de Ética da Flacso Brasil por e mail (flacsobr@flacso.org.br ou secretaria.academica@flacso.org.br) ou pelo endereço SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121, CEP: 70610-900, Brasília/DF.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone () _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa **“O acesso às aulas remotas para alunos do ensino médio na escola Elvira Jost, em Nova Hartz/RS, durante a Pandemia da Covid-19: alcances e limites”**, como respondente da entrevista, cujo roteiro foi elaborado pelo mestrando José Jair Quadros de Almeida e seu orientador, Prof. Dr. Alexandre Duarte.

_____, ____ de _____ de 2022.

(local)

(dia)

(mês)

(Assinatura)

ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS DE ALUNOS E TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ESTUDANTES

PESQUISA: O ACESSO ÀS AULAS REMOTAS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ELVIRA JOST, EM NOVA HARTZ/RS, DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ALCANCES E LIMITES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr./Sra,

Meu nome é José Jair Quadros de Almeida e seu/sua filho/a/ou dependente está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da Pesquisa acadêmica “O acesso às aulas remotas para alunos do ensino médio na escola Elvira Jost, em Nova Hartz/RS, durante a Pandemia da Covid-19: alcances e limites”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - FLACSO/Brasil, no âmbito do Programa de *Maestria en Estado, Gobierno y Políticas Públicas*, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Duarte, e tem como objetivo analisar o alcance e os limites do modelo de ensino remoto emergencial adotado na rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, tendo como objeto de análise o município de Nova Hartz e a Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost.

Para obter as informações necessárias, está prevista a realização de grupos focais com estudantes do Ensino Médio da EEEM Elvira Jost. Na condição de pai e/ou responsável você está sendo consultado/a sobre a sua autorização para que seu/sua filho/a/ou dependente possa participar desta etapa da pesquisa, o que implica participar dos grupos focais e autorizar o uso do material em estudos a serem realizados no âmbito dessa pesquisa de mestrado. Os grupos focais serão gravados em áudio e vídeo. Apenas meu orientador e eu teremos acesso a esses registros. Todos os arquivos de áudio e vídeo serão destruídos após o período de 5 (cinco) anos. Ressaltamos que o grupo focal não gera nenhum custo para o participante e tem duração média de noventa minutos. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade, em permitir que seu/sua filho/a/ou dependente participe da pesquisa, solicitamos que assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que seu/sua filho/a/ou dependente não será identificado/a, e que tanto você quanto o estudante poderão retirar esse consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. A todo instante você e/ou o/a estudante podem fazer perguntas sobre a pesquisa e tais questões serão respondidas por mim ou pelo Prof. Dr. Alexandre Duarte, orientador desta pesquisa. Salientamos que pelo tempo de duração do grupo focal, natureza das questões e pelo uso de recursos de gravação de áudio e imagem, seu/sua filho/a/ou dependente poderá apresentar cansaço e/ou constrangimento. Mas buscaremos minimizar tais inconvenientes, garantindo um local reservado para o grupo e liberdade para não responder questões que provoquem desconforto.

Se desejar, você ou seu/sua filho/a poderá receber por email uma cópia do arquivo final da dissertação, bastando assinalar a opção abaixo e deixar registrado seu endereço eletrônico: () SIM, desejo receber cópia dissertação. Email: _____

Ressaltamos que o projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Flacso Brasil. Em caso de dúvida, você pode procurar o pesquisador responsável – José Jair Quadros de Almeida (51-984194601), seu orientador, Prof. Dr. Alexandre Duarte (31 992870397) ou o Comitê de Ética da Flacso Brasil por e mail (flacsobr@flacso.org.br ou secretaria.academica@flacso.org.br) ou pelo endereço SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121, CEP: 70610-900, Brasília/DF.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone () _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo com a participação do/a meu/minha filho/a e/ou dependente na pesquisa “**O acesso às aulas remotas para alunos do ensino médio na escola Elvira Jost, em Nova Hartz/RS, durante a Pandemia da Covid-19: alcances e limites**”, na etapa de realização de grupos focais. O/a estudante participa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2022.

(local)

(dia)

(mês)

(Assinatura)

PESQUISA: O ACESSO ÀS AULAS REMOTAS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ELVIRA JOST, EM NOVA HARTZ/RS, DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: ALCANCES E LIMITES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Sr./Sra,

Meu nome é José Jair Quadros de Almeida e você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da Pesquisa acadêmica “O acesso às aulas remotas para alunos do ensino médio na escola Elvira Jost, em Nova Hartz/RS, durante a Pandemia da Covid-19: alcances e limites”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada na Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - FLACSO/Brasil, no âmbito do Programa de *Maestria en Estado, Gobierno y Políticas Públicas*, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Duarte, e tem como objetivo analisar o alcance e os limites do modelo de ensino remoto emergencial adotado na rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Sul, tendo como objeto de análise o município de Nova Hartz e a Escola Estadual de Ensino Médio Elvira Jost.

Para obter as informações necessárias, está prevista a realização de grupos focais com estudantes do Ensino Médio da EEEM Elvira Jost, assim como você. O grupo focal consiste em uma entrevista coletiva realizada com um grupo de pessoas, reunido por pesquisadores para discutir e comentar um tema a partir de sua experiência pessoal.

Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica participar dos grupos focais e autorizar o uso do material em estudos a serem realizados no âmbito dessa pesquisa de mestrado. Os grupos focais serão gravados em áudio e vídeo. Apenas meu orientador e eu teremos acesso a esses registros. Todos os arquivos de áudio e vídeo serão destruídos após o período de 5 (cinco) anos.

Ressaltamos que o grupo focal não gera nenhum custo para o participante e tem duração média de noventa minutos. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como participante, não será identificado/a, e poderá retirar esse consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. A todo instante você pode fazer perguntas sobre a pesquisa e tais questões serão respondidas por mim ou pelo Prof. Dr. Alexandre Duarte, orientador desta pesquisa. Salientamos que pelo tempo de duração do grupo focal, natureza das questões e pelo uso de recursos de gravação de áudio e imagem, você poderá apresentar cansaço e/ou constrangimento. Mas buscaremos minimizar tais inconvenientes, garantindo um local reservado para o grupo e liberdade para não responder questões que provoquem desconforto.

Se desejar, você poderá receber por e-mail uma cópia do arquivo final da dissertação, bastando assinalar a opção abaixo e deixar registrado seu endereço eletrônico: () SIM, desejo receber cópia dissertação. Email: _____

Ressaltamos que o projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Flacso Brasil. Em caso de dúvida, você pode procurar o pesquisador responsável – José Jair Quadros de Almeida (51-984194601), seu orientador, Prof. Dr. Alexandre Duarte (31 992870397) ou o Comitê de Ética da Flacso Brasil por email (flacsobr@flacso.org.br ou secretaria.academica@flacso.org.br) ou pelo endereço SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121, CEP: 70610-900, Brasília/DF.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone () _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa **“O acesso às aulas remotas para alunos do ensino médio na escola Elvira Jost, em Nova Hartz/RS, durante a Pandemia da Covid-19: alcances e limites”**, na etapa de realização de grupos focais. Participo, portanto, com meu assentimento livre e esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2022.
(local) (dia) (mês)

(Assinatura)