



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CINARA MIRANDA CHAVES

**INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL E A APRENDIZAGEM ESCOLAR DE
ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM
ANÁPOLIS FRENTE AO CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)**

**INHUMAS-GO
2023**

CINARA MIRANDA CHAVES

**INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL E A APRENDIZAGEM ESCOLAR DE
ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM
ANÁPOLIS FRENTE AO CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

**INHUMAS-GO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

C512i

CHAVES, Cinara Miranda
INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL E A APRENDIZAGEM ESCOLAR
DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM
ANÁPOLIS FRENTE AO CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021). Cinara
Miranda Chaves. – Inhumas: FacMais, 2023.

79 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dr. Marcelo Máximo Purificação”.

1. Aprendizagem; 2. Ensino Médio; 3. Inclusão digital. I. Título.

CDU: 37



**INCLUSÃO SOCIAL, DIGITAL E A APRENDIZAGEM ESCOLAR DOS ALUNOS DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE ANÁPOLIS FRENTE AO
CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 17 de fevereiro
de 2023**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
Data: 26/03/2023 21:25:08-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUIZA GOMES VASCONCELOS
Data: 29/03/2023 08:20:17-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente
 LUCIENE APARECIDA PINTO COSTA PEREIRA
Data: 02/04/2023 22:50:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira
Membro Convidado Externo
Centro Universitário de Mineiros - UNFIMES



À filha de José, que não terminou o Ensino Médio. Caminhoneiro, que passou grande parte da infância e da adolescência das filhas viajando para que não faltasse o básico em casa. Não deu a elas escovas de dente na infância, mas as amou com amor sem igual. À filha de Maria Rosa, que se formou no Curso Normal. Professora e com três filhas, foi alicerce, esteio e suporte. Trabalhou em muitas escolas distantes, cruzava a cidade a pé, sem apoio. Era companhia, suporte, guarita e compaixão. Ambos, casados jovens, vindos de infâncias felizes de suas famílias de origem, também tentaram transformar a família deles. À irmã de Luciane, que ensinou à caçula a se defender e a viver em meio a tempestades. Ao amor que viu potencial e afeto em um vaso quebrado. À mãe da Gabriela, a primeira da família a cursar uma Universidade Pública, chegando à Universidade Estadual de Goiás depois dos 30 anos de idade, e à FacMais, aos 50. À Cinara criança, que sabia que precisava seguir em frente e seguiu. A todos vocês, dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu Grande Mestre, meu refúgio nos momentos de incerteza, minha força e meu guia nesta caminhada.

Ao Edmilson de Moura, à Maria de Fátima Flor e à Silvânia Rosa, por serem a minhas companhias e parte da minha força. Em especial, por me ensinarem outras formas de me relacionar com o tempo e com o trabalho.

Ao professor Dr. Marcelo Máximo, pela mão estendida, pelo olhar atento, pela generosidade e pelo cuidado.

Às professoras Dra. Luciene Pereira e Dr. Maria Luiza Vasconcelos, pelas generosas contribuições no exame de qualificação e pelo aceite para estarem na Banca de Defesa.

À Sizeny Narciso, que me apoiou nos primeiros passos desta pesquisa; à Jorgeana Magnólia, à Marinei Paz e à Marta Pina, pelos olhares doces e incentivadores.

À Eny Ramos, com quem eu aprendi e nutri a coragem para seguir adiante nesta retomada da minha vida acadêmica, em um contexto tão adverso como o da pandemia de Covid-19.

Às minhas tias Nina e Tereza Chaves e à minha prima Vivian Chaves, pela companhia distante e afetuosa, pelos ensinamentos e pela empatia.

Ao professor Rone Rego, pelo seu trabalho de revisão sempre cuidadoso.

Aos funcionários e professores da Pós-Graduação da Faculdade de Inhumas, por todo o conhecimento compartilhado, pelo belo brilhantismo nas aulas e pelo incentivo aos mestrandos. Ninguém se faz sozinho, e me sinto honrada de ter, em minha formação profissional e pessoal, um pouco de cada um de vocês.

Por fim, agradeço a cada pessoa que foi luz no meu caminho, a cada palavra de incentivo, a cada orientação ou indicação de leitura. Chegar até aqui é uma benção de Deus e eu a recebo com toda gratidão. Obrigada!

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade”.

(Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire)

CHAVES, Cinara Miranda. **Inclusão social, digital e a aprendizagem escolar de alunos do Ensino Médio de uma escola estadual em Anápolis frente ao contexto pandêmico (2020-2021)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

RESUMO

A presente dissertação analisou os impactos da pandemia no contexto da relação ensino-aprendizagem em um colégio de Ensino Médio, na cidade de Anápolis, Goiás. Foi desenvolvida no interior da linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais. O eixo para compreender esse problema é a inclusão social e digital. O objetivo foi o de investigar as ações promovidas pela instituição de ensino investigada durante a pandemia, no contexto de aulas remotas, e no retorno às aulas presenciais. O recorte temporal refere-se aos anos de 2020 e 2021. Para alcançar esse objetivo, empregou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a análise documental, a qual permite observar as ações da Secretaria do Estado da Educação (Orientação), do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação (Resoluções e pareceres) e da escola, em especial os Projetos Políticos Pedagógicos de 2020 e 2021. Como fundamentação teórica, esta pesquisa ampara-se nas reflexões de Libâneo (2012), Freire (1980; 1966), Foucault (1987), dentre outros. Assim, procurou-se analisar os conceitos de exclusão e inclusão até se chegar na discussão sobre exclusão e a inclusão digital. Foi abordado, ainda, o processo de construção normativa que regulamentou o ensino remoto tanto no Brasil quanto em Goiás. Para tanto, foram analisados documentos orientadores encaminhados pela Coordenação Regional de Educação para os colégios estaduais. Por fim, aprofundou-se a discussão em torno dos documentos, contemplando as formas como a instituição utilizou as orientações. De acordo com a análise dos documentos e de demais dados coletados junto à instituição de ensino, ficou claro que, por mais que o Regime de Aulas Não Presenciais seja uma tentativa de garantir o direito à educação, esse formato não conseguiu atender às demandas reais de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino Médio. Inclusão digital.

CHAVES, Cinara Miranda. **Social, digital inclusion and school learning of high school students from a state school in Anápolis facing the pandemic context (2020-2021)**. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FACMAIS, 2023.

ABSTRACT

The present dissertation analyzed the impacts of the pandemic in the context of the teaching-learning relationship in a high school, in the city of Anápolis, Goiás. It was developed within the Education, Institutions and Educational Policies research line. The axis for understanding this problem is social and digital inclusion. The objective was to investigate the actions promoted by the investigated educational institution during the pandemic, in the context of remote classes, and in the return to face-to-face classes. The time frame refers to the years 2020 and 2021. To achieve this goal, the methodology used was bibliographic research and document analysis, which allows the observation of the actions of the State Department of Education (Orientation), the National Education Council and the State Education Council (Resolutions and opinions) and the school, especially the Political Pedagogical Projects of 2020 and 2021. As a theoretical foundation, this research is based on the reflections of Libâneo (2012), Freire (1980; 1966), Foucault (1987), among others. Thus, we sought to analyze the concepts of exclusion and inclusion until we arrived at the discussion about exclusion and digital inclusion. The process of normative construction that regulated remote education both in Brazil and in Goiás was also addressed. To this end, guiding documents sent by the Regional Education Coordination to the state schools were analyzed. Finally, the discussion around the documents was deepened, contemplating the ways in which the institution used the guidelines. According to the analysis of the documents and other data collected from the educational institution, it was clear that, although the No-Presence Classroom Scheme is an attempt to ensure the right to education, this format failed to meet the real demands of student learning.

Keywords: Learning. High school. Digital inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações e estratégias para 2020/2	59
Quadro 2 – Aprovações e reprovações 2018-2019	63
Quadro 3 – Taxa de evasão, aproveitamento/aprovação e reprovação 2020 e 2021	63
Quadro 4 – Resultado na prova do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)	65
Quadro 5 – Resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE-GO	- Conselho Estadual de Educação de Goiás
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CREs	- Coordenações Regionais de Educação
DCGO-EM	- Documento Curricular para Goiás para o Ensino Médio
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROINFO	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REANP	- Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	- Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDUC-GO	- Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás
TICs	- Tecnologia de Informação e Comunicação
ZPD	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO SOCIAL, ESCOLAR E DIGITAL	17
1.1 INCLUSÃO-EXCLUSÃO SOCIAL	17
1.2 INCLUSÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DIGITAL	24
CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19	33
2.1 A PANDEMIA E AS AULAS NÃO-PRESENCIAIS	33
2.2 A PANDEMIA E OS DESAFIOS DA NORMATIZAÇÃO	35
2.3 REGIME DE AULAS NÃO PRESENCIAIS EM GOIÁS	40
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM ANÁPOLIS – GO	51
3.1 A REORGANIZAÇÃO DA SEDUC-GO NO CONTEXTO PANDÊMICO	51
3.2 AS ESTRATÉGIAS DA ESCOLA DIANTE DO REANP	56
3.3 O QUADRO GERAL DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA COLÉGIO ESTADUAL EM ANÁPOLIS – GO	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

INTRODUÇÃO

As condições de aprendizagem sempre estão em debate no interior das relações escolares. No contexto da pandemia da Covid-19, as formas de se observar o processo de ensino passou por alterações que afetaram essas relações, devido ao distanciamento social. Com isso, procura-se refletir, neste estudo, sobre a aprendizagem de alunos do Ensino Médio no âmbito do ensino remoto, sendo essa uma condição específica.

Assim, o objeto de estudo é o desenvolvimento da aprendizagem de alunos do Ensino Médio no período pandêmico. Justifica-se a abordagem pelo fato de esse ser um período essencial na educação de adolescentes e jovens. A discussão ganha mais corpo ao se pensar na Reforma do Ensino Médio, que trouxe uma nova configuração para essa etapa da Educação Básica, com impactos no modo como os componentes curriculares passaram a ser distribuídos (FREITAS, 2014; FRIGOTTO, 2016). Acerca dessa questão, Motta e Frigotto (2017, p. 369) assim se expressam:

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada.

Diante disso e considerando o contexto da pandemia, que se seguiu à implementação da reforma, indaga-se: durante a pandemia de Covid-19, como se deu o processo de aprendizagem de alunos do Ensino Médio de um colégio de Anápolis – Goiás, mediado por plataformas digitais e materiais impressos?

Com base nesse questionamento, este estudo tem como objetivo investigar as ações promovidas pela instituição de ensino pesquisada durante a pandemia de Covid-19. Os objetivos específicos são: discutir a inclusão e a exclusão social a partir do contexto escolar e digital; abordar as principais estratégias desenvolvidas pela instituição de ensino pesquisada durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP); e analisar os trabalhos educacionais realizados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) no contexto

pandêmico, verificando o desenho pedagógico de aprendizagem dos alunos, com base nos relatórios circunstanciados elaborados durante a pandemia.

Para pensar o contexto e as condições de aprendizagem, é necessário discutir algumas categorias de estudo essenciais. Dentre essas categorias, destaca-se a inclusão digital, cujos principais autores são Carvalho (2003) e Quartiero (2009), que abordam o problema no contexto brasileiro. Para esses autores, a escola consiste em espaço fundamental para que pessoas mais vulneráveis tenham acesso e orientação sobre o uso da tecnologia digital.

Além disso, tem-se como categoria a noção crítica sobre o desenvolvimento da aprendizagem em relação à mensuração eminentemente quantitativa. Para pensar a aprendizagem sob essa perspectiva, parte-se da ideia de aprendizagem defendida por Freire (1980). Para este pensador, o conhecimento se apresenta de forma concreta. Assim, a escolha de temas e conteúdos deve ser feita com base na necessidade e no interesse dos alunos, considerando, principalmente, a realidade social em que vivem. Portanto, o contexto histórico-social é relevante, pois norteia a aprendizagem significativa, sendo que os conteúdos devem ser pensados a partir das aspirações dos alunos e seus anseios de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Freire (1980) destacou as chamadas “temáticas significativas”, isto é, todas as aspirações e todos os objetivos contidos nas temáticas devem ser objetivos humanos, não podendo existir fora das experiências humanas. Assim, o homem deve tomar consciência de si mesmo para ter consciência de algo, não se reduzindo à condição de objeto, pois é sujeito pensante.

Compreende-se, conforme proposta pedagógica de Freire (1980), onde se encontra a essência da aprendizagem, onde ela é realmente construída: a partir das reflexões do sujeito sobre si mesmo, o mundo e as relações com o ambiente em sua volta. Para tanto, o respeito à liberdade dos alunos deve fazer parte do planejamento educativo, posto que o conhecimento é reconstruído por eles, em uma relação dialética, dinâmica. Nesse sentido, o professor não é o detentor do saber transmissor de conhecimentos. Sua função é a de ajudar os alunos a organizarem as informações para a (re)elaboração do conhecimento.

Antes de ensinar, o professor deve aprender a ouvir, uma vez que o diálogo consiste em forma de respeito e valorização do conhecimento que o aluno traz consigo para o ambiente escolar. Quando ele chega à escola, tem o que dizer, o que

indagar, o que refletir, o que questionar. Desse modo, o papel da escola é o de sistematizar, definir e reconstruir os saberes.

A educação, de acordo com Freire (1980), deve ser dialógica, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação entre os membros do sistema educativo: o aluno que pensa, e não é somente pensado, e o professor, que é o articulador de experiências, e não o dono de um saber inquestionável, devendo rever conceitos e questionar.

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma 'cantiga de ninar'. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96)

Outro importante autor que contribui com a noção de desenvolvimento de aprendizagem é Vygotsky (1984). Para ele, existem dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é denominado de desenvolvimento real ou efetivo, que se refere às conquistas de funções ou capacidades que a criança já domina. Nesse nível, tanto os processos mentais quanto os ciclos já se estabeleceram e se completaram. O segundo nível é o do desenvolvimento potencial, que se relaciona com as capacidades a serem construídas, isto é, diz respeito àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. Nesse nível a criança já consegue realizar tarefas e solucionar problemas através do diálogo, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas.

Vygotsky (1984) argumenta que, durante o desenvolvimento, a criança recebe influências dos costumes e dos objetos de sua cultura. Inicialmente, a relação dela com o mundo dos objetos é mediada pelos adultos, pois é com o auxílio deste que ela assimila ativamente habilidades construídas historicamente.

Com base nessas considerações e para visando alcançar o objetivo proposto, o presente estudo primou pela abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem se caracteriza por considerar aspectos específicos, de modo a

[...] intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde o pesquisador e os pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa. No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. Os aspectos particulares novos descobertos no processo de análise são investigados para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas. (CHIZZOTTI, 2010, p. 89)

Todavia, a abordagem não tem como pretensão intervir diretamente em uma determinada situação, e sim compreender os aspectos contextuais e sociais que constituem um quadro geral sobre a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, de modo a fornecer bases para a estruturação de possíveis ações que venham a modificar determinado quadro.

Assim, para a consecução deste estudo, empregou-se a pesquisa bibliográfica, com vistas a uma análise aprimorada da temática a partir da visão de autores conceituados. Como pontuam Trigueiro *et al.* (2014, p. 22) “[...] a pesquisa bibliográfica visa ao conhecimento e análise das principais teorias relacionadas a um tema e é parte indispensável de qualquer tipo de pesquisa, podendo ser realizada com diferentes finalidades”.

Segundo Santos (2006, p. 92), a pesquisa bibliográfica “tem como instrumento essencial a habilidade de literatura, isto é, a capacidade de extrair informações a partir de textos escritos”. Nesse sentido, como argumentam Trigueiro *et al.* (2014, p. 22), não se pode confundir pesquisa bibliográfica com levantamento bibliográfico, uma vez que “[...] a pesquisa bibliográfica difere, portanto, do levantamento bibliográfico. Enquanto este constitui a primeira etapa de qualquer trabalho de pesquisa, a pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa”.

Portanto, procedeu-se, inicialmente, ao levantamento bibliográfico, com base em autores que versam sobre o tema abordado. Em seguida, de modo a direcionar o trabalho a ser realizado, procurou-se analisar as publicações adotadas.

Com relação ao levantamento dos dados, adotou-se como procedimento a análise documental, isto é, foram analisados documentos produzidos pela instituição de ensino (objeto de estudo), pela SEDUC-GO e pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO). Importa ressaltar que:

São apresentados como **documentos de primeira mão** (documentos oficiais, reportagens de jornais, cartas, contratos, filmes, fotografias, gravações) aqueles que ainda não tiveram nenhum tratamento científico. Enquanto os **documentos de segunda mão** (relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.) são aqueles que de alguma forma já foram analisados. (TRIGUEIRO *et al.*, 2014, p. 24, grifos nossos)

Apesar de a legislação ser composta por documentos de segunda mão, visto que estão constantemente sob análise, é fundamental seu exame. O objetivo é o de

reconhecer a organização de determinada estrutura, buscando compreender tudo aquilo que a caracteriza, desvelando aspectos acerca do problema abordado.

Em sua estrutura, a presente dissertação divide-se em três capítulos. O primeiro parte da definição, da apresentação de como se desenvolveu a noção de exclusão social, o que levou a uma série de contestações ao desenvolvimento das políticas capitalistas. Essas contestações deram origem a uma postura crítica por parte de vários grupos, que passaram a reivindicar a inclusão social em vários níveis. O nível abordado neste estudo é o da inclusão digital, observando o papel da educação escolar na promoção dessa inclusão para crianças e jovens de todas as classes.

O segundo capítulo aborda, no contexto da pandemia de Covid-19, um conjunto de orientações e normatizações criado para tentar mitigar os efeitos da pandemia na educação. O foco é mostrar como os Conselhos Nacional e Estadual de Educação agiram para tentar garantir aos alunos o acesso às atividades desenvolvidas nesse período. Além disso, são destacados as orientações de biossegurança e o modo como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada tratou a aprendizagem na pandemia.

No terceiro capítulo, analisa-se o modo como a Secretaria do Estado da Educação de Goiás conduziu as práticas e os fazeres pedagógicos. Essas orientações foram articuladas de várias maneiras, tendo como princípio a noção individualista da produção da aprendizagem.

CAPÍTULO 1 – INCLUSÃO SOCIAL, ESCOLAR E DIGITAL

A inclusão social consiste em uma das questões mais importantes quando se trata de educação. Considerando a diversidade e a complexidade exigida por essa questão, uma vez que envolve inúmeros fatores (raça, gênero, deficiência, desemprego, inclusão nos serviços de saúde, dentre outros), é preciso maior abertura para temas controversos. Assim, faz-se necessário esclarecer o que é e como operam tanto o conceito de inclusão social quanto o de inclusão escolar, para se chegar à ideia de inclusão digital.

Este capítulo visa abordar como esses conceitos vêm sendo tratado, seja em âmbito nacional, seja em âmbito internacional. Isso porque, as formas de inclusão são derivadas da exclusão social, que caracteriza a organização da vida na sociedade capitalista. Diante disso, procura-se retratar, aqui, um panorama geral dessas questões, partindo da ideia de exclusão social, passando pelas formas de inclusão ou de tentativa de inclusão através da instituição escolar, conduzindo as reflexões em torno da inclusão digital.

1.1 INCLUSÃO-EXCLUSÃO SOCIAL

A ideia de inclusão social tem como ponto de partida o acesso a uma variedade de cenários e possibilidades para que as pessoas possam se desenvolver plenamente ou grupos possam fazer parte de determinada comunidade. Em seu significado dicionarizado, inclusão significa fazer algo, alguma coisa; ou mesmo, alguém se torna parte de algo. Relacionando esse termo com a palavra social, tem-se a condição de tornar-se parte de uma determinada sociedade.

Todavia, na prática, a ideia de inclusão social não é tão simples quanto o seu significado. Isso porque, tem como ponto de referência uma série de condições que tornam a questão complexa e ampla. Para Foucault (1987), por exemplo, nos quadros gerais das instituições e dos dispositivos sociais, o que se tem é uma sociedade ao mesmo tempo excludente e inclusiva. Em outras palavras, a mesma sociedade que fomenta a exclusão social cria condição para, em determinados casos, estabelecer práticas limitadas de inclusão.

Nesse sentido, como abordar a inclusão social sem mencionar o seu oposto, a exclusão? Como explicam Costa e Ianni (2018, p. 75), “[...] a inclusão social

efetiva-se no combate às dimensões da exclusão. Isso quer dizer que, *a priori*, é necessário compreender o que causou a exclusão antes de criarem-se estratégias de inclusão”.

Sob essa perspectiva, observa-se que Castel (1994, 2000), Escorel (2009), Foucault (1987, 2004) e Rusche e Kirchheimer (2004) entendem que os processos de exclusão estão sistematicamente vinculados a uma nova forma de organização econômica e social, isto é, à industrialização e ao modo como o capitalismo passou a gerir essas condições.

Para Escorel (2009), no interior das sociedades industriais, as estruturas econômicas e sociais são pensadas para a organização das classes mais abastadas, o que afeta a vida dos grupos excluídos. Castel (1994), por sua vez, argumenta que não se trata apenas de como se constituem essas formas de exclusão, trata-se de aprofundar o debate e compreender como essas formas históricas de exclusão social tornaram-se racionalizadas e sofisticadas com o passar dos anos. É preciso compreender, segundo esse autor, que novas formas de exclusão vão surgindo, como as classes de trabalhadores assalariados que não conseguem consumir.

De acordo com Foucault (1987), a própria organização do sistema capitalista, além de tentar produzir uma nova condição humana, está vinculada a uma subjetividade capitalista trabalhadora, ao mesmo tempo que se produz toda uma rede de instituições, cuja função é formatar essa nova humanidade. Para o filósofo e historiador francês, esse procedimento é denominado de disciplina. E ainda, há a criação de uma instituição e uma organização legal para excluir do convívio social os grupos não disciplinados: a prisão e o sistema penal.

Em um de seus cursos ministrados no College de France, Foucault (2004), ao tratar da arte neoliberal de governar, argumenta que o neoliberalismo americano produziu uma forma de exclusão que visa mitigar os efeitos da pobreza sobre o consumo. Todavia, não tem nenhuma preocupação em combater as condições estruturais que produzem a pobreza.

Rusche e Kirchheimer (2004), autores da Escola de Frankfurt, na obra “Punição e Estrutura Social”, mostram que a relação entre os considerados desviantes e não produtivos passou pelo crivo da organização do trabalho, pelas casas de correção e, até mesmo, pelos hospitais gerais. Essa estrutura potencializava a gestão da vida das pessoas, especialmente daquelas que não se adequava às condições de trabalho que a nova ordem das coisas determinava.

Não obstante aos inúmeros segmentos inseridos no grupo dos trabalhadores, sempre havia aqueles que não se adequavam às condições disciplinares do trabalho. Os que se adaptavam eram inseridos nessa nova forma de sociedade, na qual boa parte das relações econômicas estava sendo determinada pelo modo como se geria a força de trabalho, mediante controle dos preços e salários. “Essas mudanças não resultavam de considerações humanitárias, mas de um certo desenvolvimento econômico que revelava o valor potencial de uma massa de material humano completamente à disposição das autoridades” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 43).

Foucault (2019) mostrou como se constituía as formas de exclusão que afetavam grupos que se encontravam tanto em situação de pobreza quanto aqueles portadores de comportamentos desviantes. Nestes últimos, encontravam-se os loucos, os vagabundos, os mendigos, as prostitutas, dentre outros. Para ele, na era cartesiana, as formas de exclusão passaram a ser racionalizadas e condicionadas pela moral e economia.

Contemplar comportamentos morais e éticos para analisar as condições de exclusão expande a compreensão em torno do fenômeno. Nota-se que eram excluídos, além dos que não trabalhavam, os que não se encaixaram moralmente nos ditames sociais, isto é, nos moldes que grupos e famílias viam como mais adequados. Fundamentalmente, como salienta Foucault (2019), os loucos, os vagabundos, os mendigos e as prostitutas passaram a ocupar o lugar que antes era destinado aos leprosos, ou seja, antigos espaços foram ocupados pela categoria dos desviantes.

Pobres, vagabundos, presidiários e ‘cabeças alienadas’ assumirão o papel abandonado pelo lazarento, e veremos que salvação se espera dessa exclusão, para eles e para aqueles que os excluem. Com um sentido inteiramente novo, e numa cultura bem diferente, as formas subsistirão — essencialmente, essa forma maior de uma partilha rigorosa que é a exclusão social, mas reintegração espiritual. (FOUCAULT, 2019, p. 6)

Conforme Foucault (2019), a exclusão social faz parte de uma forma de organização social, em que alguns são mais “abençoados” do que outros. Nesse sentido, o que está em jogo é a estrutura que tem em vista não só a exclusão, como também meios de limpar a sociedade, ou ainda, de tentar produzir um efeito pedagógico sobre a vida dos que poderiam se desvincular das formas de trabalho.

No decorrer do tempo, essas estruturas foram se sofisticando e passaram a ser determinadas pelas formas de produção capitalista. Isso levou à individualização e, ao mesmo tempo, à massificação, o que significa que há uma massa de pessoas úteis, do ponto de vista da produção, e, ao mesmo tempo, dóceis e manipuláveis, do ponto de vista político. Não só se produz bens materiais, como novos indivíduos que se adequam à produção vigente (FOUCAULT, 1987).

Observa-se que o desenvolvimento das formas de trabalho (inserção de máquinas) e das formas de organização da vida social conduz o fenômeno da exclusão social para um outro nível de entendimento, especialmente quando se trata de grupos que, antes, não eram considerados excluídos.

A partir do século XIX, argumenta Castel (2000), a questão social estava vinculada a uma forma que se concentraria, em especial, na figura do proletariado. Embora esse grupo estivesse acampado na sociedade industrial, não estava de fato integrado a ela. Importa mencionar que esse grupo é composto de:

[...] populações flutuantes, miseráveis, não socializadas, cortadas de seus vínculos rurais e que ameaçam a ordem social, seja pela violência revolucionária, seja como uma gangrena. Aliás, essa é uma palavra utilizada no vocabulário da época, uma espécie de contaminação da miséria, da desgraça que infecta progressivamente todo o corpo social. (CASTEL, 2000, p. 239)

Essa população, que compôs o cenário do século XIX, produziu efeitos no decorrer daquele século, bem como no século XX. Como explica Castel (2000), não é somente essa questão social que deve interessar. Isso porque, é importante se atentar para como a questão se coloca a partir do desenvolvimento do proletariado como classe incorporada, que tem início no momento em que passa a integrar determinada ordem de trabalho e organização social.

A questão social hoje parece ser o questionamento dessa função integradora do trabalho na sociedade. Uma desmontagem desse sistema de proteções e garantias que foram vinculadas ao emprego e uma desestabilização, primeiramente da ordem do trabalho, que repercute como uma espécie de choque em diferentes setores da vida social, para além do mundo do trabalho propriamente dito. (CASTEL, 2000, p. 239-240)

No contexto europeu, por exemplo, o trabalhador foi incorporado ao mundo do trabalho como agente, sendo-lhe garantidos certos direitos, como carga horária e salário. Todavia, na segunda metade do século XX, o trabalhador vai sendo

desagregado do contexto que teria sido forjado para ele, posto que os vínculos e/ou direitos são frágeis. Essa perspectiva mostra que a configuração de sociedade que inclui produz, concomitantemente, condições de exclusão.

A partir do desenvolvimento das políticas neoliberais, a própria ideia de exclusão social adquire novos contornos. Com isso, abarca novas condições de sistematização e de conceituação. Como pontua Escorel (2009, n. p.), a própria noção de exclusão denota “[...] como o processo social progride a partir de trajetórias com rupturas sociais frágeis”. Salienta-se que esse processo se desenvolve em vários níveis, como o econômico, o biológico, o cultural, o familiar e o psicológico. Assim,

A pobreza absoluta ou relativa (uma questão econômica) pode ser somada a questões de discriminação e estigma, seja pela condição econômica, de gênero, raça, orientação sexual etc. A exclusão social, nesse caso, soma-se a privação econômica, a discriminação e a fragilidade dos vínculos sociais. (COSTA; IANNI, 2018, p. 78)

Essas fragilidades dos laços, das condições existenciais, podem ser tomadas como fundamento baumaniano. Com base em Bauman (1998), é possível discutir a questão da exclusão-inclusão em uma perspectiva sociológica que simula uma análise filosófica sobre o lugar, a posição que cada pessoa ocupa na sociedade idealizada. Esta, como menciona o sociólogo polonês, possui um ideal de pureza, um ideal social que efetivamente passa pela confluência de diversas perspectivas e maneiras de incluir e excluir.

Desse modo, as pessoas ficam “fora de lugar” porque certos lugares não são configurados para determinados grupos. Ou ainda, não há qualquer lugar para elas, uma vez que a sociedade não é organizada para acolher ou integrar determinadas pessoas e determinados grupos. Portanto, “elas ficam ‘fora do lugar’ em toda parte, isto é, em todos os lugares para os quais o modelo de pureza tem sido destinado. O mundo dos que procuram a pureza é simplesmente pequeno demais para acomodá-las” (BAUMAN, 1998, p. 14).

Para além disso, Bauman (1998) assevera que esses grupos são reduzidos às categorias dos insetos e das patologias; enfim, são desviantes e desprovidos de quaisquer condições de convivência. Por conseguinte, a sociedade, amparando-se no discurso de limpeza e purificação, marginaliza os grupos indesejados.

[...] será preciso livrar-se delas uma vez por todas – queimá-las, envenená-las, despedaçá-las, passá-las a fio de espada. [...] Baratas, moscas, aranhas ou camundongos, que em nenhum momento podem resolver partilhar um lar com os seus moradores legais (e humanos) sem pedir permissão aos donos, são por esse motivo, sempre e potencialmente, hóspedes não convidados, que não podem, desse modo, ser incorporados a qualquer imaginável esquema de pureza. (BAUMAN, 1998, p. 14-15)

Nota-se que a sociedade é articulada para excluir, de modo que pessoas grupos considerados desviantes sejam cada vez mais deslocados dos ciclos de interação. Isso porque, suas existências não são permitidas nesse modelo de sociedade organizado pela lógica do trabalho, do empreendedorismo. Sob essa ótica, põe-se em questão formas de exclusão e, até mesmo, de eliminação dos desviantes e diferentes.

Para o sociólogo polonês, os grupos dominantes combatem o suposto problema como se estivessem em guerra. Assim,

Nessa guerra, duas estratégias alternativas, mas também complementares, foram intermitentemente desenvolvidas. Uma era *antropofágica*: aniquilar os estranhos *devorando-os* e depois, metodicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta estratégia da *assimilação*: tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade. (BAUMAN, 1998, p. 29, grifos do autor)

Conforme esse trecho, as formas de exclusão social vão das mais simples à mais sofisticadas. Nesse âmbito, ocorre um processo denominado de antropofágico, que se caracteriza como uma espécie de *modus operandi* no qual as estruturas sociais devoram a cultura e os comportamentos diferentes, isto é, que estão fora do círculo considerado ideal ou aceitável.

Sendo assim, o incluir visa tornar grupos e pessoas conformados com essa estrutura social. Isso significa que, aqueles que não assimilam essa estrutura são excluídos ou eliminado. Nesse processo de assimilação, a inclusão é determinada pelas condições sociais, sendo essa a racionalidade justifica as ações tomadas para combater o inimigo interno, com vistas a um suposto progresso social.

No Brasil, a exclusão social é posta em debate a partir do contexto das lutas antiescravagistas, com a discussão sobre a inserção dos escravos na sociedade de classes. Fernandes (2006), ao abordar o tema, destaca os desafios, as conquistas e as derrotas da população negra em São Paulo, nas primeiras décadas do século XX.

De toda maneira, trata-se de um debate sobre inclusão e exclusão que se insere no contexto de disputas centradas no início do capitalismo no país, que ainda era eminentemente agrário.

No Brasil, o conceito de exclusão social nas ciências humanas aparece quase sempre relacionado à desigualdade de renda. A exclusão social configura-se como marca inquestionável do desenvolvimento capitalista no país. Vêras (2001) ressalta que os processos sociais excludentes estão presentes desde os tempos coloniais (população, indígena e negra), contudo, tornaram-se mais intensos durante o período militar. Para a autora, a exclusão é a consequência do desejo da burguesia de subordinar o social ao econômico. O resultado é o controle dos dominados por meio da lógica de poder dominantes-dominados. (COSTA; IANNI, 2018, p. 81)

Entende-se que superar essa possibilidade de análise, que tem como base a ideia marxista que vincula as condições da exclusão ao acesso econômico, consiste em desafio. Contudo, é possível mesclar a essa leitura marxista uma série de outros elementos que podem colaborar para o entendimento acerca da dimensão das condições de exclusão.

A dominação não ocorre somente pela força; domina-se pela ideologia, pelas condições simbólicas e culturais. Nesse sentido, Campos *et al.* (2003 *apud* COSTA; IANNI, 2018, p. 81) argumentam que esse primeiro modelo é um modelo de exclusão considerado velho. Longevo, não porque é ultrapassado, e sim porque reside há mais tempo na sociedade brasileira e está atrelado às condições mais comuns de análise: “[...] a velha exclusão manifesta-se devido aos baixos níveis de escolaridade, à falta de acesso a bens e serviços básicos, ao tato com as diferenças raciais e étnicas etc.”. Além disso, amplia-se conforme a dinâmica da vida social. Assim, novas formas de exclusão surgem, uma vez que o jogo de poder se reestrutura.

Considerando-se as transformações que ocorreram nos países emergentes, principalmente a partir da segunda metade do século XX, novas formas de exclusão surgem sem que a primeira tenha sido superada completamente. Para o autor [Campos], no Brasil, as novas formas de exclusão, que convivem com as velhas, podem ser identificadas no número de moradores em situação de rua, na precarização do mundo do trabalho, no baixo nível de renda, no advento da insegurança vivenciada nas diversas formas de violência etc. (COSTA; IANNI, 2018, p. 81)

Observa-se que a exclusão se torna cada vez mais sutil, fazendo-se presente das mais variadas formas, desde a falta de garantia de direitos trabalhistas,

passando pelo pouco acesso à educação e à moradia, até os níveis mais precários das condições de saúde e falta de alimentos.

Muitos são os fatores de exclusão social que impactam negativamente a sociedade brasileira, destacando-se o avanço do neoliberalismo e sua gestão financeira, bem como a ascensão de forças conservadoras ao poder. Nesse sentido, é razoável afirmar que:

A sociedade exclui para incluir e essa transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 8)

Diante disso, é preciso compreender como se desenvolvem os processos de inclusão social e como eles chegam no interior do debate escolar, promovendo, no âmbito da instituição escolar, outras formas de exclusão.

1.2 INCLUSÃO ESCOLAR E INCLUSÃO DIGITAL

A inclusão social consiste em fenômeno que faz parte do debate no Brasil, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Conhecida como Constituição Cidadã, a CF/1988 traz a garantia de direitos mínimos a grupos historicamente marginalizados e estigmatizados. Uma das principais necessidades destacada no documento é a de promover a inclusão escolar dos mais variados grupos sociais, que, historicamente, não tiveram acesso à educação formal¹.

A expressão máxima sobre o modo como a CF/1988 defende a inclusão consta em seu artigo 5º, que aponta para uma série de direitos e premissas considerados fundamentais para a cidadania, como o direito à moradia, à igualdade perante a lei, ao trabalho, à educação e à saúde, dentre outros.

Considerando esses campos, a inclusão passou a ser bastante debatida no âmbito da educação. É nesse contexto que pensadores têm discutido formas de criar condições para promover a inclusão social. Um dos meios para isso é a inclusão escolar. Em alguns casos, propõe-se até a reinvenção do espaço escolar,

¹ Segundo Perez (1999), no Brasil, em 1975, apenas 19 milhões de alunos estavam matriculados no sistema educacional.

com vistas a uma postura inclusiva. Nesse sentido, a escola consiste no primeiro e mais importante ponto a ser alcançado na cadeia da inclusão social.

Para Mantoan (2003), a escola deve descobrir a diversidade das coisas humanas. Esse ambiente, depara-se com situações que, em outras épocas, não eram sequer pensadas, sendo agora fundamentais para se pensar a inclusão.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2003, p. 12)

Há pouco tempo, a escola consistia em palco de reprodução de determinadas formas de racionalidade e cultura. O ambiente estava fechada para certos debates. Contudo, os fenômenos sociais não estão à margem da escola, pelo fato de que essa instituição não é um anexo da sociedade, pois representa valores, anseios e disputas sociais. Dessa forma,

[...] não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12)

Essa nova forma de pensar a escola, considerando a pluralidade de valores e sentimentos, as diversas configurações familiares², não ocorre de maneira harmônica. Isso exige dessa instituição, especialmente de seus representantes (diretores, coordenadores e professores), a desconstrução de valores autoritários e reacionários. Trata-se, portanto, de um desafio, que não pode ser negado. No atual contexto, diversos grupos, que antes não procuravam seus direitos, estão ativos na luta pela garantia da pluralidade no viver e no conviver.

Nesse prisma, a escola, tradicionalmente um local dominado por uma elite, com valores cristãos e eurocêntricos, tornou-se lugar de disputas, haja vista que as novas possibilidades de existências evidenciaram as contradições presentes na sociedade. Essas contradições se revelaram porque essa instituição não valorizava

² Além da família composta por pai, mãe e filhos, há, nas escolas, outras formas de configuração familiar: crianças que são criadas por dois pais, duas mães, criadas por tios, avós. Famílias que são junções de outras famílias, por exemplo: pais separados com filhos que constroem novas famílias com outros cônjuges.

as diferenças, pois esse não era o seu foco. Como bem explica Coelho (2010, p. 59), “na tentativa de homogeneizar os sujeitos em torno de um padrão referencial, exclui aqueles que por diferentes razões resistem a essa homogeneização”.

Nesse sentido, a inclusão escolar correlaciona-se com todo o contexto estrutural que permeia a escola e a sociedade. Importa ressaltar que a instituição escola configura-se em palco de exclusão social, que tem como base padrões tidos como adequados que permeiam a sociedade. Sendo assim, a inclusão escolar não consiste somente em tentativa de abertura para as diferenças e o reconhecimento da pluralidade, mas também como uma forma de camuflar e esconder a exclusão.

Para mascarar o processo de exclusão, criam-se diferentes mecanismos de oferta de serviços educacionais ou mesmo terapêuticos para esses sujeitos. Nessa perspectiva, cria-se uma pedagogia ‘especial’ destinada às pessoas com desenvolvimento atípico, que organiza um jogo contraditório em que esses sujeitos são aprisionados. (COELHO, 2010, p. 59)

Portanto, deve haver reflexão em torno das condições de desenvolvimento das práticas de inclusão. Isso ocorre especialmente no contexto do desenvolvimento do neoliberalismo, posto que essas práticas adquirem contornos mais mercadológicos do que propriamente de respeito à dignidade das pessoas.

A discussão se justifica pelo fato que grupos vêm lutando por melhores condições de existência. Assim, alunos com deficiências ou que não estão dentro dos padrões que a escola e a sociedade enxergam como adequados, vêm sendo inseridos no meio escolar, o que interfere na organização da escola. Além disso, há lutas por outras formas de inclusão, como a digital.

No contexto do desenvolvimento industrial e tecnológico, principalmente da tecnologia digital da informação e da comunicação, com o surgimento de instrumentos para capturar imagens com alta resolução e o desenvolvimento da rede mundial de computadores, o campo da informação foi um dos que mais se desenvolveu. Nesse contexto, de modo geral, o próprio consumo das informações passou a exigir o mínimo de convívio e de relação com a internet e o mundo digital. Com isso, os inúmeros avanços tecnológicos e informacionais levaram ao desenvolvimento de condições para se pensar e discutir a ampliação do acesso de diferentes grupos a essas tecnologias. Diante disso, uma das bases da inclusão social passou a ser o acesso ao mundo digital. Importa esclarecer que essa

discussão não está em voga com os desdobramentos da pandemia do Covid-19³, uma vez que consiste em pauta desde o início dos anos 2000.

Desde o final do século XX e o início do século XXI, a ideia de uma sociedade da informação começa a se articular sistematicamente, principalmente com o advento da internet. Como pode ser visto no documento do Programa Sociedade da Informação Brasileira:

A sociedade da informação está baseada em tecnologias de informação e comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Essas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, econômicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a sociedade de informação. (SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO BRASILEIRA, 2003 *apud* CARVALHO, 2003, p. 77)

Observa-se que não se trata de uma mudança tecnológica por si mesma. A transformação na sociedade diz respeito ao modo como as pessoas fazem uso da tecnologia. É válido ressaltar que as tecnologias são criações humanas, ligadas tanto à capacidade inventiva quanto aos interesses industriais e de mercado. Por isso mesmo, não há um padrão universal dos modos como as sociedades se adaptam a elas. “Em cada país, a Sociedade da Informação está se construindo em meio a diferentes condições e projetos de desenvolvimento social, econômico e político, seguindo estratégias adequadas a cada contexto” (SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO BRASILEIRA, 2003 *apud* CARVALHO, 2003, p. 77).

No Brasil, essa nova forma de organizar a sociedade tem impactos consideráveis, não sendo algo efêmero, posto que:

A sociedade da informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um **novο paradigma técnico-econômico**. É um **fenômeno global**, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades inevitavelmente serão, em alguma medida, afetadas pela infraestrutura de informações disponíveis. (TAKAHASHI, 2000, p. 5, grifos nossos)

Como toda essa organização está vinculada à estrutura da própria sociedade, como garantir direitos mínimos às pessoas? Considerando o cenário brasileiro,

³ O contexto da pandemia de Covid-19 será melhor explorado nos Capítulos 2 e 3 deste estudo.

como garantir essas condições em uma sociedade que tem, historicamente, grupos privados dos mais variados serviços básicos? Para Takahashi (2000, p. 5-6):

[...] a emergência do novo paradigma constitui, para o Brasil, oportunidade sem precedentes de prestar significativa contribuição para resgatar a sua dívida social, alavancar o desenvolvimento e manter uma posição de competitividade econômica no cenário internacional. A inserção favorável nessa nova onda requer, entretanto, além de base tecnológica e de infraestruturas adequadas, um conjunto de condições e de inovações nas estruturas produtivas e organizacionais, no sistema educacional e nas instâncias reguladoras, normativas e de governo em geral. O impacto positivo que a 'nova economia' pode gerar para o País depende ainda da participação do maior número possível de pessoas, organizações e regiões como usuárias ativas das redes avançadas de informação. (TAKAHASHI, 2000, p. 5-6)

Conforme o referido autor, o cenário que se construía em torno do Brasil era favorável, inclusive para se garantir uma nova possibilidade de incluir grupos que sempre foram marginalizados. Esse processo exigiria não somente a construção de políticas públicas voltadas para o acesso às tecnologias, mas também a inserção gradual de protocolos de formação. Desse modo, não há como não relacionar esses processos às condições de organização. Assim, o que vem a ser inclusão digital?

Segundo Paraguay (*apud* CARVALHO, 2003), inclusão digital diz respeito à produção e à geração de oportunidade mais igualitárias para que as pessoas possam ser inseridas na sociedade da informação.

A partir da constatação de que o acesso aos modernos meios de comunicação, especialmente a Internet, gera para o cidadão um diferencial no aprendizado e na capacidade de ascensão financeira e com a percepção de que muitos brasileiros não teriam condições de adquirir equipamentos e serviços para gerar este acesso, há cada vez mais reconhecimento e empenho (governamental, social, técnico, econômico) de se encontrar soluções para garantir acesso. (PARAGUAY *apud* CARVALHO, 2003, p. 82)

Nota-se que a inclusão digital é parte de um conjunto mais amplo de inclusão das pessoas, por meio do qual elas podem ser inseridas nas novas condições da vida em sociedade. A própria geração de riquezas e a valorização do país no cenário global estaria associada à expansão das possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas. Por conseguinte, isso requer, além dessas ações, a inserção de mecanismos não somente de acesso a máquinas e computadores, como também aos mais avançados sistemas de rede. Assim, deve-se pensar em

combater as condições de vulnerabilidade e a pobreza vivenciadas por boa parte da população brasileira.

No Brasil, o processo de inclusão digital esteve, inicialmente, bastante vinculado aos meios educacionais. As instituições públicas, em especial, consistiram nos primeiros lugares onde as pessoas de classes menos favorecidas tiveram o primeiro contato com a internet⁴.

Takahashi (2000) destaca dois níveis a partir dos quais a educação evidenciou a importância do conhecimento no contexto da sociedade da informação. O primeiro é chamado de desnível, ou seja, “parte considerável do desnível dos indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações” (TAKAHASHI, 2000, p. 45). Esse primeiro aspecto caracteriza-se pela dificuldade em desenvolver e aplicar as inovações. Isso ocorre porque as condições educacionais não são as mais adequadas, não dão suporte para os alunos se desenvolverem. Sobre isso, Takahashi (2000, p. 45) explica que:

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir em criação de competências suficientemente amplas que lhes permitem ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas.

Essas condições estão articuladas àquilo que o autor chama de aprender a aprender, que consiste em desenvolver habilidades que levam as pessoas a serem capazes de aprender novas coisas, bem como a desenvolver novas competências. Essa perspectiva tem como princípio o desenvolvimento de competências escolares e sociais por parte dos alunos, tornando-se autônomos, indivíduos capazes de argumentarem criticamente.

Takahashi (2000) sugere que, para se desenvolver as premissas básicas da inclusão social, é fundamental o desenvolvimento da inclusão digital, sendo esta o segundo nível, isto é, as pessoas em situação mais vulnerável teriam acesso, já nos

⁴ Segundo Silva (2018), um dos primeiros e mais importantes exemplos dessa integração foi a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), programa de informática nas escolas, que consistiu em mecanismo para se criar as condições a partir das quais alunos das escolas públicas pudessem ter acesso a computadores com internet.

espaços escolares, aos rudimentos dessas tecnologias. Assim, não é possível desvincular essas características do pressuposto da cidadania, uma vez que a educação para a cidadania se relaciona com o modo como as pessoas se desenvolvem, por meio do bom uso das ferramentas e das informações disponibilizadas por ela.

Com a emergência do conceito de sociedade em rede, desenvolvido por Castells (2002), novas formas de pensar a inclusão digital surgiram. Para o referido autor, a sociedade caracteriza-se basicamente pela intensificação das formas de difusão de informação, que se consolida basicamente a partir da década de 1970. Nota-se que a informação produziu uma espécie de revolução que transformou sistematicamente os modos de ser e de agir das pessoas, das instituições e das empresas.

Castells (2002), mediante o conceito de sociedade em rede, aprofunda a ideia de que a informação não consiste somente em um passo a mais na organização da vida; trata-se de uma ruptura, pois a privação de informação potencializou a necessidade de canais mais ágeis e rápidos, o que necessita de uma organização em rede sofisticada. Conforme a reconstituição histórica realizada por esse sociólogo, a forma de analisar o impacto da informação no mundo relaciona-se com os modos de produção, as condições econômicas que estruturam a sociedade. Há, portanto, impactos do neoliberalismo nas formas de estruturação da vida; logo, nas formas de organização da informação, com implicações em diversas áreas de atividades humanas.

A partir dessas redes o capital é investido por todo o globo e em todos os setores de atividade: informação, negócios de mídia, serviços avançados, produção agrícola, saúde, educação, tecnologia, indústria antiga e nova, transporte, comércio, turismo, cultura, gerenciamento ambiental, bens imobiliários, práticas de guerra e de paz, religião, entretenimento e esportes. (CASTELLS, 2002, p. 567-568)

Essa discussão é essencial, principalmente no contexto das disputas do mercado educacional, vinculado às formas digitais e aos mecanismos virtuais. Observa-se cada vez mais a relação entre o humano e a máquina, seja o computador, seja o *smartphone*. Como explica Carvalho (2003), não é possível pura e simplesmente criticar sem argumentos os excessos dos usos; é preciso compreender melhor as condições, o estágio atual do desenvolvimento tecnológico.

Desse modo, põe-se em questão, no tempo atual, a qualificação do uso, isto é, a formação para o uso adequado. Por isso mesmo, Carvalho (2003) destaca que a relação humano-computador precisa ser pensada de modo qualitativo.

O fato é que o computador já está integrado na vida das pessoas e sem ele será cada vez mais difícil a adaptação das mesmas na sociedade moderna. Pode-se dizer que, com tudo isto, uma grande parte da sociedade está sendo amplamente beneficiada e o benefício será mais amplo na medida em que mais pessoas consigam ter acesso aos equipamentos de informática. (CARVALHO, 2003, p. 80)

À medida que os anos passam, verifica-se que as pessoas estão cada vez mais dependentes de aparelhos tecnológicos, como computadores e celulares. Isso mostra que o acesso cresceu, uma vez que o próprio aumento foi de certa maneira imposto pelo desenvolvimento⁵.

O uso da tecnologia ficou mais fácil, em razão de as plataformas passarem por aquilo que Carvalho (2003) caracteriza de interfaces mais didáticas e dinâmicas. Além disso, esse desenvolvimento, segundo o autor, é fundamental para que as sociedades de informação se transformem em sociedades do conhecimento.

A informação é a matéria prima do conhecimento. Uma sociedade que pretende ser inserida na Era do Conhecimento necessita, como pré-requisito, estar madura como Sociedade da Informação. Para isto, é necessário que a maioria absoluta dos que a compõem esteja contemplada com a inclusão digital. (CARVALHO, 2003, p. 87)

Esse é um debate que se encontra no centro das discussões educacionais. É na escola que muitos alunos acessam às tecnologias, sendo esse o lugar onde poderão ter – espera-se que tenham – orientação e qualificação para o uso. De acordo com Schnell e Quartiero (2009, p. 114):

Com as tecnologias digitais e a comunicação em rede, amplia-se o problema existente na escola a respeito de como utilizar a televisão, o videocassete, o retroprojeto e outras tecnologias. O aparato tecnológico está na escola, mas o professor, aquele que auxilia na construção e mediação do conhecimento de seus alunos, ainda não se sente preparado para utilizá-lo ou ao fazê-lo demonstra muita insegurança. Desta forma, os alunos de classes populares ficam de fora do que, para Martin-Barbero

⁵ Como mostra a pesquisa da Agência Brasil, em 2020, o celular é o principal meio de acesso à internet para quase 80% das pessoas: “Os dados mostram que 79,3% dos brasileiros com 10 anos ou mais têm aparelhos celulares para uso pessoal, com ou sem internet. Esse percentual era 78,2% em 2017. No mesmo ano, 84,4% das pessoas com aparelhos móveis tinham também acesso à rede por meio deles. Esse índice aumentou para 88,5% em 2018” (AGÊNCIA BRASIL, 2020, n. p.).

(2004), é estratégico: a inserção da educação no processo de comunicação da sociedade atual.

Embora a escola seja um espaço no qual a inclusão digital possa ocorrer, é preciso rever condições estruturais e de formação. Isso porque, não basta apenas ter computadores e internet no ambiente escolar, é preciso que os professores sejam capacitados, de modo a contribuir para a formação dos alunos. Esse é um dos aspectos da inclusão digital.

As chamadas Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), precisam, portanto, de uma série de aparatos estruturais que só são possíveis por meio da efetivação de políticas públicas concretas, que tenha como foco a formação dos professores. Como pontuam Schnell e Quartiero (2009), uma verdadeira inclusão digital passa pela formação dos professores, de modo que esses profissionais tenham condições necessárias para exercerem seu papel.

Uma educação voltada para o conhecimento e para as tecnologias de informação e comunicação deve partir do princípio de que é fundamental investir maciçamente na formação dos professores, fator considerado elemento-chave para uma educação realmente transformadora. Não basta simplesmente aparelhar escolas sem, no entanto, promover o aperfeiçoamento dos professores para a utilização destes equipamentos, numa perspectiva de que sejam desenvolvidas novas habilidades e competências para a compreensão do trabalho com as tecnologias em sua prática pedagógica. (SCHNELL; QUARTIERO, 2009, p. 115)

Não há como desenvolver minimamente as habilidades relacionadas com a inclusão digital entre os alunos sem que os professores estejam capacitados para isso. Assim, pensar a formação dos docentes para esse fim é buscar desenvolver efetivamente a inclusão digital a partir da instituição escolar.

Além desse aspecto envolvendo a inclusão digital, outros podem ser explorados, como o modo de fazer e de aprender. Dessa forma, no próximo capítulo, serão analisadas as formas de aprendizagem e o modo como elas se diferenciam entre si, tendo como base os meios digitais. E ainda, será abordada a pandemia de Covid-19 e seus impactos na aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Neste capítulo analisa-se como a pandemia afetou a educação brasileira. Para isso, são abordados os posicionamentos adotados pelos sistemas de ensino tanto em nível federal quanto estadual, com base nos respectivos Conselhos de Educação, e como estes criaram e normatizaram estratégias para garantir e manter o mínimo de aprendizagem aos alunos.

O foco nas normativas justifica-se pela perspectiva legal. Isso porque, foram o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o CEE-GO os órgãos responsáveis pela criação e pela legitimação das condições a partir das quais os alunos continuariam a estudar. Diante das inúmeras demandas e dos desafios para não aumentar o número de evasão, o REANP visou garantir o direito à educação aos alunos.

2.1 A PANDEMIA E AS AULAS NÃO-PRESENCIAIS

O ano de 2020 iniciou-se no Brasil e no mundo com um dos mais difíceis das últimas gerações. A pandemia da SARS-COV 2, conhecida como Covid-19, alastrou-se pelo mundo. No país, as medidas de isolamento social tiveram início em março daquele ano. Naquele cenário era comum ouvir nos meios de comunicação mais tradicionais a narrativa de que a pandemia era democrática, pois afetaria igualmente todas as pessoas, não considerando questões étnicas, raciais, de gênero e classe, dentre outras.

Essa narrativa seria derrubada rapidamente. Obviamente a Covid-19 não escolhe as vítimas, pois o vírus não possui racionalidade. No entanto, os dados mais recentes sobre o Brasil mostram que o problema não foi somente contrair o vírus, mas também o modo como foi combatido, e os pacientes, tratados. Além disso, o maior número de mortes em decorrência do vírus, nos momentos mais críticos, ocorreu entre pessoas de classes sociais menos privilegiadas, ou seja, de maior vulnerabilidade social⁶. As mortes estão em números bem mais significativos entre a população negra, de classes menos abastadas. Além disso, dentre os países, o

⁶ Sobre a questão da morte de pessoas negras e pobres no mundo, ver: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>.

Brasil apresentou a maior quantidade de mortes entre gestantes nas primeiras ondas da doença (SCHMIDT, 2020)⁷.

Considerando os casos até maio de 2020, ainda no início da pandemia, verifica-se, conforme Schmidt (2020, n. p.), o seguinte panorama:

Considerando esses casos, quase 55% de pretos e pardos morreram, enquanto, entre pessoas brancas, esse valor ficou em 38%. A porcentagem foi maior entre pessoas negras do que entre brancas em todas as faixas etárias e também comparando todos os níveis de escolaridade.

Ficou evidenciado que, quanto “[...] maior a escolaridade, menor a letalidade da Covid-19 nos pacientes. Pessoas sem escolaridade tiveram taxas três vezes superiores (71,3%) às pessoas com nível superior (22,5%)”.

Na relação entre raça e escolaridade, a situação foi ainda mais grave: “[...] pretos e pardos sem escolaridade tiveram 80,35% de taxas de morte, contra 19,65% dos brancos com nível superior” (GRAGNANI, 2020, n. p.)⁸. Isso mostra que:

[...] os grupos populacionais que historicamente foram negligenciados, aqueles com baixa proteção ao emprego e as populações sem acesso adequado a cuidados de saúde acessíveis estão entre os mais atingidos, especialmente ao maior risco de óbito. A pandemia também está mostrando que sociedades orientadas por administrações (ou gestões) conservadoras, agendas políticas neoliberais, que negligenciam os serviços públicos, enfraquecem a capacidade da sociedade em dar respostas a problemas complexos, ampliam as vulnerabilidades nas populações historicamente discriminadas. A concentração de esforços para abordagem da Covid-19 em medidas assistenciais médico-centradas, descontextualizadas não só em relação ao modo de viver e adoecer das pessoas, mas também, com outros saberes, também corroboram para as altas taxas de incidência e letalidade da Covid-19, posicionando o Brasil em maio de 2020 como o epicentro da pandemia mundialmente. (CIFUENTES-FAURA, 2020, p. 2)⁹

Após as primeiras ondas, a situação pouco mudou. O que houve foi o recrudescimento das mortes quanto aos recortes raça, classe e gênero:

Segundo levantamento da OMS, 70% dos profissionais da saúde que atuaram e atuam na linha de frente de combate à doença são mulheres, na medida em que são a maioria na área do cuidado, ocupando 84,6% dos cargos existentes nas equipes de enfermagem (o que inclui enfermeiras, auxiliares e técnicas), conforme¹⁰ dados informados pelo Conselho Nacional de Enfermagem, sofrendo, assim, as consequências de um meio ambiente

⁷ Sakamoto (2020), em maio de 2020, já debatia a questão do impacto da renda no número de mortes.

⁸ Conferir um resumo dessa pesquisa no link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>.

⁹ Sobre as dificuldades dos alunos, ver Cifuentes-Faura (2020).

¹⁰ Ver: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/04/06/desigualdade-de-genero-em-tempos-de-pandemia-e-isolamento/>.

de trabalho que não estava totalmente adequado para o enfrentamento da doença, levando muitas dessas trabalhadoras à contraírem o vírus, chegando até ao óbito, sendo o Brasil o campeão de contaminação desses profissionais. (FERREIRA, 2020, n. p.)

Como observado, muitos foram os desafios – e ainda os são – a serem enfrentados em todas as áreas. Mesmo com a liberação de vacinas, desafios e dúvidas persistiram.

2.2 A PANDEMIA E OS DESAFIOS DA NORMATIZAÇÃO

No que diz respeito ao campo educacional, muitos desafios e incertezas permearam o trabalho de equipes gestoras e professores, bem como a vida de pais e alunos. Ainda em 2020, foi necessário que entidades educacionais tentassem resolver problemas que não poderiam ser resolvidos de forma presencial.

A primeira ação ocorreu no calendário escolar. O CNE, por meio do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, previu, inicialmente, a reorganização de calendário, com vistas a uma suposta adequação ao ensino remoto.

Tendo como base as normas exaradas sobre o assunto em nível federal pelo MEC, em nível estadual e municipal pelos respectivos Conselhos de Educação, diversas consultas foram formuladas ao Conselho Nacional de Educação solicitando orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. (BRASIL, 2020b, p. 2)

Não foi necessário alterar o calendário efetivamente, e sim estabelecer um novo direcionamento ao ensino. Desse modo, foi preciso ajustar os parâmetros para reorganizar a dinâmica da escola, levando o ensino para o ambiente virtual.

Ainda nos primeiros meses de pandemia, pensava-se na possibilidade de ensino remoto como apenas uma via, pois se acreditava no retorno às aulas presenciais, como observado:

Está claro que, na oportunidade da possibilidade de retorno às atividades escolares presenciais, essas deverão estar repletas de cautelas e cuidados sanitários, mas também atentas aos aspectos pedagógicos. Nos apresenta, também, a possibilidade da continuidade das atividades não presenciais em conjunto com possíveis atividades presenciais, de forma a ampliar ou complementar a perspectiva de aprendizado e a corrigir ou mitigar as

dificuldades de acesso à aprendizagem não presencial. Nesse sentido, esse parecer aborda questões referentes, advindas das autonomias do processo legislativo dos entes educacionais, ou seja, às perspectivas futuras de admissão da possibilidade de atividades escolares presenciais, isso sem, de forma alguma, admitir sua plenitude ou mesmo estimulá-las em relação às autonomias do sistema educacional. Atua, assim, o CNE no âmbito de suas competências, organizando normas e orientações nacionais, na perspectiva da adoção mediada pelas legislações e normas institucionais e dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2020c, p. 2)

As aulas remotas não eram vistas como uma necessidade real, a não ser em uma perspectiva híbrida. Naquele cenário, o CNE reorganizou as condições normativas para recompor o sistema educacional e as normas institucionais, considerando a autonomia dos sistemas, observando as tentativas de corrigir e mitigar as dificuldades relativas ao regime não presencial.

No mesmo parecer, encontram-se os dados relativos à situação das aulas remotas no Brasil durante os primeiros meses de pandemia. O cenário descrito mostra as dificuldades e os desafios enfrentados desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O parecer apresenta um quadro geral a partir dos relatórios das secretarias de educação do país, mostrando as inúmeras tentativas de fazer com que os alunos tivessem acesso e pudessem desenvolver as habilidades propostas pelo currículo. Segue descrição:

- 83% (oitenta e três por cento) dos alunos das redes públicas vivem em famílias vulneráveis com renda per capita de até 1 (um) salário-mínimo;
- 79% (setenta e nove por cento) dos alunos das redes públicas tem acesso à internet, mas 46% (quarenta e seis por cento) acessam apenas por celular e 2/3 dos alunos não têm computador;
- 60% (sessenta por cento) das redes municipais que suspenderam as aulas presenciais estão oferecendo atividades remotas;
- 43% (quarenta e três por cento) das redes municipais utilizam materiais impressos nas atividades remotas; 57% (cinquenta e sete por cento) conteúdos digitais e videoaulas gravadas;
- 958 (novecentos e cinquenta e oito) redes municipais têm políticas de monitoramento das atividades remotas e acompanhamento dos alunos; e
- Mais da metade das redes indica que as maiores dificuldades para a implementação das atividades não presenciais são: indefinição das normativas dos respectivos sistemas; dificuldades dos professores em lidar com as tecnologias e falta de equipamentos. (BRASIL, 2020c, p. 6)

Esses dados evidenciam a dimensão dos principais desafios enfrentados pelas redes de ensino no início da pandemia. A situação de calamidade no Brasil escancarou a vulnerabilidade social; mostrou que os alunos tiveram acesso à internet de forma precária, por meios não adequados para se estudar com qualidade. Além disso, muitos necessitaram de material impresso, pelo fato de não terem

acesso ao ensino remoto. E mais, muitos sistemas de ensino procuraram monitorar os alunos, embora esse monitoramento não tenha contemplado a todos. Ademais, uma das grandes dificuldades residiu em estabelecer, normatizar, legitimar e orientar o modo como as aulas remotas deveriam ocorrer.

Diante desse cenário, foi necessário criar uma série de novas orientações para a elaboração de normativas, a fim de legitimar o que estaria por vir. A Resolução n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, trouxe:

Art. 6º O cumprimento da carga horária mínima prevista pode ser por meio de uma ou mais das seguintes alternativas:

I – reposição da carga horária de modo presencial ao final do período de emergência;

II – cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de alunos nos ambientes escolares, coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e

III – cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

§ 1º A reposição de carga horária pode estender-se para o ano civil seguinte de modo presencial ou não presencial, mediante programação de atividades escolares no contraturno ou em datas programadas no calendário original como dias não letivos, ou, ainda, nos termos do art. 4º desta Resolução.

§ 2º A critério dos sistemas, secretarias de educação e instituições de ensino, a reposição dos objetivos de aprendizagem poderá ocorrer quando do não aproveitamento dos alunos, como forma de recuperação da aprendizagem. (BRASIL, 2020a, p. 3)

Esse conjunto de orientações chegou de maneira tardia. Ainda naquele ano, foi feita uma série de tentativas para o retorno às aulas presenciais¹¹, mesmo sem qualquer previsão de controle da pandemia.

Cita-se, na íntegra, como se estabeleceu a condição normativa para os sistemas de ensino:

Art. 14. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de alunos na unidade educacional.

§ 1º As atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas pelas instituições escolares estão descritas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, referente à reorganização do calendário escolar e da possibilidade de

¹¹ Em São Paulo, por exemplo, o governador João Dória insistia em anunciar o retorno das aulas presenciais. Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/doria-adia-reabertura-de-escolas-para-5-de-outubro.shtml>.

cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

§ 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas.

§ 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia:

I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);

II – por meio de programas de televisão ou rádio;

III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis; e

IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

§ 4º As instituições escolares devem elaborar guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar alunos e famílias, sob a supervisão de professores e gestores escolares, como registro das atividades realizadas durante o período de isolamento.

§ 5º A direção da secretaria de educação ou da instituição escolar, durante o período de isolamento, deve realizar monitoramento e verificação das atividades não presenciais. (BRASIL, 2020a, p. 5-6)

O referido artigo traz uma conceituação geral do que são aulas não presenciais. Estas consistem, basicamente, em garantir, por meios tecnológicos, que os alunos tenham acesso aos conteúdos programáticos, com o mínimo de interação possível, bem como a reduzida relação entre professores e alunos. Tem por premissa a garantia do direito dos alunos de acesso à educação como algo inalienável.

Essa organização afetou a parte pedagógica das secretarias de educação; por conseguinte, as gestões das escolas, que passaram a ter mais trabalhos, relativos ao monitoramento e à reorganização das aulas. Dentre essa reestruturação, estabeleceu-se um planejamento com base nos meios digitais, mediante o uso de redes sociais e a criação de salas de aula *on-line*, nas quais alunos poderiam ter aula em tempo real, de forma síncrona. Ao mesmo tempo, foi necessário garantir que tivessem a possibilidade de receber e ter acesso aos conteúdos por meio de materiais impressos. Essa entrega foi feita nas escolas, nas próprias casas dos alunos e na zona rural, o que ocorreu por meio do transporte escolar.

Nesse ambiente, foi preciso que gestores e professores se adaptassem à nova forma ensino, em que as aulas passaram a ocorrer via WhatsApp, Google Meet, Microsoft Teams, dentre outros aplicativos. Mesmo com todas as dificuldades

e as limitações dos sistemas, do ponto de vista normativo, o processo de ensino foi estabelecido.

Importa mencionar que, para cada nível de ensino, as orientações foram adaptadas. No que diz respeito à Educação Básica, cumpre observar a atenção destinada à Educação Infantil, por se tratar de um ciclo específico. E mais, as formas de avaliação foram repensadas, de modo a atender às particularidades.

Em 2021, houve maior expectativa para o retorno às aulas presenciais. Contudo, uma nova e mais avassaladora onda de Covid-19 assustou e impediu a abertura das escolas. Em maio daquele ano, o CNE aprovou outra resolução, estabelecendo as seguintes condições para o atendimento à Educação Básica, em seu artigo 4º:

II – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do art. 24 da LDB, sem prejuízo da qualidade e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, desde que cumprida a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais.

§ 1º Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos componentes curriculares de cada curso de cada etapa, mediante uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária.

§ 2º O Município que optou por manter a rede municipal integrada ao Sistema Estadual de Ensino, nos termos do parágrafo único do art. 11 da Lei nº 9.394/1996, deve observar as normas educacionais do respectivo Conselho Estadual de Educação. (BRASIL, 2021a, p. 3)

O artigo 5º determinou que:

Art. 5º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC, admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (dois) anos/séries escolares, consideradas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º O reordenamento curricular, referente à complementação do ano letivo de 2020 no ano letivo seguinte, pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano de 2021 e, eventualmente do ano de 2022, para cumprir, de modo contínuo e articulado, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23 da LDB, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular, mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º Para os alunos que se encontram no ano/série final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, são necessárias medidas específicas definidas pelos sistemas de ensino, redes e instituições escolares, de modo

a garantir aos alunos a possibilidade de conclusão do aprendizado da respectiva etapa da Educação Básica, assegurando a possibilidade de transferência de unidade escolar ou de acesso ao Ensino Médio, aos Cursos de Educação Profissional Técnica ou à Educação Superior, conforme o caso.

§ 3º A reorganização das atividades educacionais deve minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos alunos, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares. (BRASIL, 2021a, p. 3)

Na normativa de 2021, ao considerar as dificuldades constatadas em 2020, houve maior observância em relação à quantidade de dias e horas regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como o cuidado em integralizar o currículo. Houve, ainda, a preocupação com novas estratégias, de maneira que os alunos não fossem prejudicados, como uma organização curricular envolvendo o conjunto de dois anos.

Tendo em vista todo o arcabouço normativo produzido pelo CNE, em 2020, destaca-se a importância de considerar as condições singulares de cada sistema para, em seguida, direcionar ações para diminuir os impactos causados pelo período de isolamento. Nesse contexto, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação tiveram de tomar inúmeras decisões, criar resoluções e novas formas de normatizar a educação.

2.3 REGIME DE AULAS NÃO PRESENCIAIS EM GOIÁS

Assim que decretada a quarentena no estado de Goiás, em 13 de março de 2020, em função da pandemia de Covid-19, incertezas pairaram sobre todos os campos de atividades. Esperava-se que a crise logo passasse.

Foi por meio da Resolução CEE/CP n.º 2/2020 que se estabeleceu o Regime de Aulas não Presenciais, com base na fundamentação legal produzida pelo CNE. Depois dessa primeira ação, a crise da Covid-19 continuou para além do previsto inicialmente. Diante disso, o CEE-GO, por meio da Nota Pública n.º 2 de 2020, esclareceu uma série de pontos fundamentais, explicando os motivos que levaram à continuação do formato:

O Conselho mantém a convicção que diante das incertezas quanto ao tempo necessário de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, a manutenção do REANP é, com todas as suas limitações, a melhor

alternativa para garantir o direito à educação de nossas crianças e jovens, mantendo os ativos, com disciplina e horário de estudo, fortalecendo o hábito de leitura, prática de exercícios, reflexões e abertos a novas experiências. É também a melhor forma de manter contato com os alunos e pais, evitando uma evasão e abandono escolar que poderá ser sem precedentes. (GOIÁS, 2020a, p. 1)

Conforme a nota, mesmo diante das inúmeras limitações, o REANP ainda era, naquele momento, o único meio de garantir o direito à educação a jovens e crianças do estado de Goiás. Além disso, tratava-se de uma alternativa que possibilitaria a alunos de todo estado continuar com as atividades, mantendo-se ativos, seja com relação às habilidades de leitura, seja com relação a atividades diferenciadas, orientadas pelos professores.

A Resolução CEE/CP n. 02/2020 instituiu, durante o período de suspensão de aulas presenciais, o regime especial de aulas não presenciais e/ou presencias mediadas por tecnologia, realizadas remotamente, mas que não podem ser classificadas como modalidade EaD que segue uma normatização e regulação própria. (GOIÁS, 2020a, p. 1)

Observa-se que o REANP se apresentou como oportunidade para fortalecer o uso das tecnologias, a fim de tentar potencializar a relação com pais e responsáveis. O objetivo, portanto, era manter os alunos ativos, para que não evadissem.

Esse regime estabeleceu-se como mecanismo geral mediado pelas tecnologias. Contudo, desafios se fizeram presentes, tais como: organização das escolas, formato do trabalho dos docentes, rotina dos responsáveis e dos alunos.

A referida nota pública chama a atenção e convoca toda sociedade a se comprometer e compreender que o REANP foi aplicado em um contexto inesperado e sem precedentes na história recente. Em um contexto específico,

[...] é fundamental que a sociedade compreenda que o sistema educativo de Goiás é composto por escolas privadas, públicas e instituições de ensino superior criadas pelo poder público municipal e estadual, em regime de colaboração com os sistemas educativos municipais. Garantir a unidade da educação goiana, nesse momento, é um desafio que deve unir a todos: poder público, iniciativa privada, gestores escolares, professores, alunos que devem se empenhar nos seus estudos e famílias que devem apoiar as escolas e orientar seus filhos nas atividades prescritas, para que o direito público subjetivo à educação seja efetivamente garantido a todos. (GOIÁS, 2020a, p. 3)

Como verificado, trata-se de uma situação que envolve o conjunto das instituições de educação em Goiás, o que requer comprometimento de todos os

envolvidos. Se por um lado, o Poder Público deveria garantir que as instituições educacionais oferecem condições para atender aos alunos, por outro, todo o restante da sociedade deveria compreender que esse meio visava assegurar condições básicas para que crianças, adolescentes, jovens e adultos continuassem a estudar, e não evadissem. Além disso, buscou-se preservar a saúde dos alunos e seus familiares.

Todo o sistema educacional de Goiás teve de se reorganizar, estabelecer novas formas de adequações e estruturas. Para tanto, a primeira medida tomada partiu da Resolução CEE/CP n.º 02/2020, que estabeleceu as bases para a aplicação do REANP. Além de oficializar esse formato em caráter de urgência, a normativa apresentou as condições às quais as escolas deveriam se adaptar:

Art 3º Para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das unidades escolares terão as seguintes atribuições para execução do regime especial de aulas não presenciais:

I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares.

II - Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar.

III - Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico.

IV - Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas.

V - Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais. (GOIÁS, 2020b, 2020, p. 2)

Nessa primeira resolução, para normatizar as aulas não presenciais, o foco residiu na reorganização das escolas. À equipe escolar coube não somente divulgar os novos procedimentos, mas também orientar e colaborar com o corpo docente, estabelecer novas ações e projetos, diversificar a maneira como organizar a gestão escolar, com vistas a atender às demandas de professores, alunos e pais.

E mais, foi preciso rever todo o planejamento escolar, adaptar o currículo e contemplar as habilidades que seriam efetivamente desenvolvidas. Considerando esse novo planejamento, o material a ser disponibilizado aos alunos deveria ser totalmente reestruturado. Desse modo, o cenário passou por uma adaptação rápida, com previsão de estabelecimento para poucos meses, o que exigiu maior controle

dos registros das atividades de professores e alunos. Esses registros tiveram como objetivo observar o desenvolvimento dos alunos e das atividades realizadas, servindo como parâmetro avaliativo para o retorno presencial.

Como verificado, foi preciso ampliar o tempo do REANP. Assim, a maior parte das resoluções produzidas pelo CEE-GO serviu com protelação, ampliando o período desse formato de ensino. Menciona-se que as férias escolares continuaram sendo no mês de julho.

Somente em agosto de 2020 é que foi publicada uma das mais importantes resoluções daquele primeiro ano de pandemia: a Resolução CEE/CP n.º 15/2020. Esse documento deu passos significativos em direção a uma melhor organização das aulas não presenciais. O preâmbulo da referida resolução apresentou, mais uma vez, considerações acerca do contexto e do lugar do REANP:

Considerando o contexto de excepcionalidade impressa no cenário imposto pela pandemia da COVID-19, bem como a necessidade de zelar e cuidar da vida de todos(as) os membros da comunidade escolar e, paralelamente, manter ativo e operante o Sistema Educativo do Estado de Goiás. Considerando a relevância do Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP) para manutenção do ano letivo de 2020 e compreendendo-o como o pilar que sustenta as atividades educacionais ao mesmo tempo em que preserva a vida humana. Considerando a competência da Secretaria de Estado da Saúde e/ou demais autoridades sanitárias de deliberar sobre o momento oportuno para o retorno às aulas presenciais. (GOIÁS, 2020c, p. 1)

Essa apresentação, ao evocar o contexto sanitário e as inúmeras condições que impulsionaram a esse regime excepcional de ensino, mostra, em seu artigo 1º, que esse formato estava legitimado até dezembro de 2020. Portanto, reconheceu os riscos da pandemia de Covid-19 e que o tempo de duração daquele cenário estava fora de qualquer previsão.

Dessa forma, foi preciso ratificar uma série de regulamentações com *status* de temporárias. Dentre elas, encontrava-se a norma para integralizar a carga horária prevista na LDB por meio do REANP, e determinar o papel do Conselho de Classe no controle e no acompanhamento da efetivação do currículo:

Art. 2º - Autorizar a integralização da carga horária relativa ao período do REANP de acordo com a carga horária prevista nos planos de curso e/ou projetos pedagógicos de cada curso/instituição, desde que garantidas as 800 horas mínimas regulamentadas pela Lei n. 9394/96.

Art. 3º - Determinar que a matriz curricular adotada previamente pelas instituições educacionais seja seguida, sem a prevalência de um componente curricular sobre outro.

Art. 4º - Determinar que o Conselho de Classe das instituições educacionais identifique os objetos de conhecimento não contemplados no ano letivo de 2020, a fim de agregá-los à reestruturação do currículo a ser estabelecida para o ano letivo de 2021. (GOIÁS, 2020c, p. 2)

Por meio dessa resolução, constata-se uma tentativa do CEE-GO de adaptar toda a estrutura institucional do sistema de ensino do estado de Goiás para o formato REANP. Como exposto pelos artigos supracitados, uma das preocupações residiu em garantir que todos os componentes curriculares ou disciplinas continuassem sendo oferecidos no formato remoto. Nesse sentido, o Conselho de Classe deveria cumprir papel primordial na identificação dos principais problemas enfrentados durante o primeiro ano de pandemia, para, em seguida, reestruturar e reorganizar o currículo e as ações para o ano de 2021.

Diante do reconhecimento do risco de contágio da doença e da necessidade de se continuar com o formato REANP, o sistema carecia de orientações mais detalhadas e organizadas, a fim de contribuir com a avaliação dos alunos. O artigo seguinte foca nesses aspectos:

Art. 5º - Determinar que os resultados das atividades avaliativas sejam registrados formalmente nos documentos escolares dos alunos, de acordo com as metodologias e critérios adotados pelas instituições educacionais.

§ 1º Este Conselho orienta que as avaliações da Educação Básica, inclusive os referentes à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tenham caráter:

I- De diagnóstico – para analisar o desenvolvimento dos alunos durante o REANP e subsidiar o planejamento das intervenções e atividades propostas.

II- Formativo e Contínuo – para ajustar periodicamente o planejamento das atividades, conteúdos e avaliações.

III- Qualitativo e Quantitativo - para avaliar habilidades e competências adquiridas com previsão de registro de notas e/ou conceitos, ancorados nos modelos de avaliações supracitadas. (GOIÁS, 2020c, p. 2)

Conforme o artigo 5º, um dos primeiros elementos que caracterizam o processo avaliativo é o diagnóstico. Após seis meses de regime de aulas não presencias, era essencial compreender a real situação da relação ensino-aprendizagem. Segundo a resolução, esse diagnóstico subsidiaria as intervenções necessárias.

Feito o diagnóstico, os processos avaliativos deveriam evidenciar caráter contínuo e formativo. Como esclarecem Allal, Cardinet e Perrenoud (1986, p. 14), a avaliação formativa visa, de modo geral:

[...] orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Esses aspectos da avaliação formativa são imprescindíveis em um contexto em que não há uma relação direta entre professor e aluno, em que o menor desenvolvimento precisa ser considerado para possibilitar novos caminhos. Seguindo os passos da resolução, deve-se observar que a proposta de avaliação tem como base o equilíbrio entre as formas quantitativas qualitativas de avaliar. Esse equilíbrio é fundamental, dado que não existia, naquele momento, a relação dialética da sala de aula.

Com vistas a conferir mais possibilidades às escolas no estado de Goiás, o CEE-GO elencou sugestões tidas como primordiais para o processo avaliativo, a saber:

§ 2º - Itens importantes a se considerar no processo avaliativo:

- I- as avaliações devem ser precedidas de atividades de acompanhamento pedagógico e em diálogo com processos avaliativos contínuos, qualitativos e formativos;
- II- as avaliações devem orientar-se por meio de critérios e mecanismos coerentes com o conteúdo ministrado, que contemplem estritamente as habilidades e objetos de conhecimento que a instituição conseguiu desenvolver;
- III- os critérios avaliativos e de promoção devem considerar a excepcionalidade imposta pela pandemia, com atenção especial às avaliações para efeito de final de ciclo/etapa, a saber, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio;
- IV- a frequência dos alunos deve ser considerada como importante item avaliativo, ressaltada a necessidade de vincular tal frequência ao retorno que as instituições educacionais recebem de seus alunos em relação a cada demanda ou atividade apresentada (seja por meio digital ou impresso) além da participação nas aulas virtuais e demais espaços de interação;
- V- a participação da comunidade escolar no processo avaliativo, desde a colaboração durante a concepção deste processo até a execução propriamente dita;
- VI- a classificação dos alunos deve ser vinculada à frequência e à qualidade da devolutiva das atividades e demandas propostas pela instituição educacional;
- VII- a recuperação paralela como nova oportunidade de aprendizagem;
- VIII- a avaliação deve contemplar de forma distinta os períodos referentes às aulas presenciais e de REANP;
- IX- a unidade escolar deve garantir o processo de avaliação a todos seus alunos, independente do percurso e da conduta que tiveram ao longo do ano letivo. (GOIÁS, 2020c, p. 2)

A resolução destaca uma série de itens a ser considerada no processo avaliativo. Esses itens assemelham-se a um aglomerado de possibilidades. Para a observação deles, alguns pontos precisam ser mais bem esclarecidos e postos em contexto. Por exemplo, o que significa qualidade das devolutivas, considerando a pluralidade de alunos dos mais variados contextos e condições sociais? Além disso, diante das aulas remotas, escola e docentes tiveram de rever suas posturas. É importante mencionar que a resolução propôs maior participação da comunidade escolar, ou seja, de pais, responsáveis e pessoas que poderiam colaborar direta e indiretamente com o processo de aprendizagem dos alunos.

Previendo novas dificuldades, como as enfrentadas no decorrer de um ano de pandemia, o CEE-GO, no final de 2020, publicou mais uma resolução, com a finalidade de explicitar os caminhos para melhor avaliar os alunos: Resolução CEE/CP n.º 20/2020.

A temática do encerramento do ano letivo não se resume a simplesmente promover o estudante, mas ao promovê-lo, cabe à instituição (ou ano/série) que o receber responsabilizar-se por sua aprendizagem, para que possa continuar o seu desenvolvimento acadêmico, proporcionando avaliação diagnóstica formativa no sentido de recuperar os objetivos de aprendizagens, por meio de atividades complementares, uso de metodologias ativas para propiciar o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem (aula invertida, por exemplo), reposição de conteúdos, recuperação paralela, projetos de pesquisa, estudos temáticos, dentre outros, para que o aluno possa dar continuidade aos seus estudos. É importante perceber que a avaliação, bem como todo o processo de ensino e aprendizagem passou por releituras e recebeu novos significados. (GOIÁS, 2020d, p. 2)

As dificuldades enfrentadas para encerrar o ano letivo de 2020 somados às condições de avaliação consistiu em fator de preocupação para as escolas e as Coordenações Regionais de Educação (CREs). Isso porque, foi necessário trabalhar com as novas formas e adotar os novos significados da avaliação, considerando, ao mesmo tempo, maior responsabilidade dos alunos para com as atividades e a falta de vínculo efetivo com as escolas.

É importante pontuar que o governo de Goiás considerou, em outubro de 2020, que uma parcela dos alunos deveria voltar às salas presenciais e autorizou que os espaços escolares fossem readequados. O documento prematuro que orientou esse retorno foi denominado de Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades Presenciais nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás.

As ações propostas visam minimizar os impactos da pandemia da COVID-19 e possibilitar a manutenção do processo de ensino em Goiás, com as devidas orientações para prevenir, controlar e mitigar a propagação do novo coronavírus. O retorno às atividades presenciais deverá ocorrer de forma gradual e atendendo às normas de biossegurança, para que alunos, professores, servidores e colaboradores possam retornar suas atividades com segurança. Ressaltamos a importância do monitoramento da situação epidemiológica da COVID-19, evitando assim possíveis surtos da doença, justifica-se a manutenção de vigilância e monitoramento de risco enquanto durar a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), pois enquanto houver risco de adoecimento existe a possibilidade de ocorrência de novos surtos. (GOIÁS, 2020e, p. 8)

As tentativas de retorno foram se consolidando, mesmo diante dos riscos. Ressalta-se que os argumentos para isso partiam de uma visão negacionista por parte do Governo Federal e do Ministério da Saúde¹². Conforme Hur, Sabucedo e Alzate (2021, p. 551), “no combate ao alto contágio do coronavírus, cada país adotou distintas estratégias, sendo que a grande maioria seguiu as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS)”. No Brasil, por outro lado, a postura e “[...] as práticas governamentais adotadas pelo poder executivo são bastante controversas, principalmente os posicionamentos e falas do presidente da república Jair Bolsonaro” (HUR; SABUCEDO; ALZATE, 2021, p. 551). Portanto, a postura adotada foi contrária às orientações dos órgãos internacionais.

O ex-capitão adotou um discurso polêmico, tentando diminuir os riscos da pandemia, sendo de posição contrária ao isolamento social e a favor de que tudo retorne à ‘normalidade’. O saldo de seu discurso e práticas fez com que a partir do meio do mês de maio, o país atingisse a segunda colocação em números de mortes devido à Covid-19, apenas atrás dos Estados Unidos da América. (HUR; SABUCEDO; ALZATE, 2021, p. 551)

O fato é que esses discursos foram penetrando as mais diversas camadas da população brasileira, de modo a produzir efeitos em documentos editados pelos órgãos de saúde e de educação. Assim, o protocolo mencionado apresentou meios para garantir a segurança sanitária de toda a comunidade escolar.

É importante compreender que, naquele contexto, escola e professores deveriam exercer um novo papel, o qual ainda não estava claro. Não obstante às orientações, o ano letivo de 2020 chegou ao final com mais dúvidas e receios do que

¹² São inúmeros os acontecimentos que mostram a postura negacionista do governo federal, para isso, ver a importante matéria do jornal da USP que mostra que os seis primeiros meses da pandemia foram corriqueiramente negados pelo palácio do planalto. Ver: <https://jornal.usp.br/ciencias/estudo-atesta-discurso-negacionista-de-bolsonaro-nos-primeiros-seis-meses-de-pandemia/>.

com certezas para o ano de 2021, até porque a previsão era de que o próximo ano letivo se iniciasse com aulas remotas.

O parecer emitido pelo CEE-GO em 2021, após um apanhado geral das condições sanitárias, sintetizou o trabalho normativo realizado em 2020:

[...] o Conselho Estadual de Educação de Goiás exarou um conjunto de resoluções com o objetivo de normatizar o Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP) durante todo o ano de 2020. Tais resoluções deliberaram a respeito de diversas esferas do campo de atuação das instituições educacionais que se encontram sob a jurisdição deste Órgão Colegiado. A Resolução CEE/CP n. 12, de 30 de junho de 2020 e a Resolução CEE/CP n. 19, de 20 de novembro de 2020, apresentam disposições acerca de prorrogação de prazos para atuação de processos, anteriormente determinados pela Resolução CEE/CP n. 03/2018 art. 139, pela Resolução CEE/CP n. 04/2015, art. 23 e pela Resolução CEE/CP n. 03/2016, artigos 31 e 38, que estabelecem, respectivamente, normas para Educação Básica, Profissional e Superior. (GOIÁS, 2021a, p. 1-2)

No início de 2021, uma nova onda de Covid-19 afetou a sociedade. Os índices de contágio aumentaram, provocando muitas mortes¹³. Ao mesmo tempo, as vacinas começaram a ser disponibilizadas. Paulatinamente, as pessoas começaram a ser imunizadas. Todavia, isso não alterou o formato do ensino, que continuou a ser remoto.

O conjunto de resoluções apresentado e o cenário inicial – que se manteve o mesmo, com possibilidade de se agravar – consolidaram o REANP como formato a ser utilizado para o ensino. O cenário continuou similar ao de 2020, com a diferença de que, ainda no primeiro semestre de 2021, as vacinas começaram a ser aplicadas.

Com isso, o retorno às aulas em regime presencial passou a ser novamente considerado. A Nota Técnica n.º 8, da Secretaria de Saúde de Goiás, destacou as seguintes considerações sobre a ampliação do retorno:

Considerando a declaração da Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020, que decreta situação de pandemia no que se refere à infecção pelo novo coronavírus;
Considerando a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019;

¹³ Conforme pode ser lido no site do Butantã, 2021 foi o ano em que se registrou mais mortes por Covid-19, oscilando entre 3 e 4 mil mortes por dia em determinados meses. Paralelamente, as vacinas começavam a serem disponibilizadas e a esperança voltava a estar no horizonte da população. Ver: <https://butantan.gov.br/noticias/retrospectiva-2021-segundo-ano-da-pandemia-e-marcado-pelo-avanco-da-vacinacao-contracovid-19-no-brasil>.

Considerando que os profissionais da educação foram considerados como grupo prioritário e que um grande percentual já foi vacinado com pelo menos 1 dose contra o SARS-Cov-2;

Considerando a deliberação do Comitê de Operações Estratégicas (COE) do Estado de Goiás, do dia 21 de julho de 2021, onde foi apresentado que o retorno as aulas presenciais que se iniciou em outubro de 2020, aconteceu sem notificação a SES, de ocorrências de casos secundários com nexo causal confirmado, dentro das instituições de ensino.

Considerando a necessidade de direcionamento Estadual, articulação intermunicipal e organização em rede para um retorno às aulas presenciais com menor risco e em atenção às diretrizes do Sistema Único de Saúde. (GOIÁS, 2021c, p. 1)

Ainda no primeiro semestre de 2021, a SEDUC-GO retomou a Cartilha de Protocolos de Biossegurança e de Acolhida para os alunos, assim como as orientações de biossegurança do protocolo da Secretaria de Estado. As orientações de acolhida mostraram-se mais sensíveis às dificuldades que professores e alunos enfrentaram durante o período de isolamento. Logo no início desse protocolo, é pontuado que, durante a pandemia, muitos foram os obstáculos, e isso pode ter ocasionado uma série de outros sentimentos nos alunos, tendo como consequência “[...] o aumento significativo nos casos de transtorno de ansiedade, estresse e depressão. Nesse sentido, ações pontuais devem ser implementadas para o retorno às aulas presenciais” (GOIÁS, 2021d, p. 4).

Observa-se que o documento apresenta uma visão mais geral sobre a acolhida, sendo que acolhimento deve abranger também todos os profissionais da rede de ensino de Goiás:

O acolhimento de todos os atores que compõem a rede educacional – diretores, técnicos administrativos, docentes, pessoal operacional da Rede Pública – é tão necessário quanto o acolhimento dos alunos, de suas famílias e de quaisquer pessoas que adentrem à unidade escolar. (GOIÁS, 2021d, p. 4)

A acolhida é, portanto, elemento de promoção de conforto emocional, o que traz mais segurança às pessoas. Por isso, tanto ela quanto o cuidado emocional foram tratados como a condição fundamental no contexto de retorno às aulas presenciais:

A eleição dessa atitude acolhedora oferece a todos e toda segurança e desenvolve o sentimento de pertencimento à escola, como um lugar seguro para o retorno às aulas. Entendemos acolhimento como prática de escuta, de cuidado do Outro, considerando a legitimidade do que é dito pela pessoa acolhida, cuja ação se torna imprescindível em contextos de crise. (GOIÁS, 2021d, p. 4)

A acolhida, conforme apresenta o documento, consistiria em passo importante para os alunos recriarem seus laços com a escola, os colegas e os professores. Além disso, seria o caminho para os docentes tentarem reconhecer e diagnosticar as dificuldades que os alunos passaram. Isso possibilitaria o resgate ou a construção da ideia de pertencimento à instituição.

Dessa forma, o acolhimento acontece num espaço escolar ético, onde todos têm voz e apoio, oferecido em momentos de conflito/urgência, para, pelo menos, minimizar sentimentos de desconforto, de perda de seus entes queridos ou que diminua situações de vulnerabilidade social e acadêmica. Dessa forma, o atendimento psicossocial aos profissionais da educação e aos alunos é disponibilizado pela Seduc, com o objetivo de proporcionar apoio emocional e mental. Com esse intuito, reuniões online, baseadas em técnicas de terapia em grupo, oferece-lhes espaços de fala e escuta e abordagem de temáticas relacionadas à Teoria de Gestão da Emoção. (GOIÁS, 2021d, p. 4)

Percebe-se que a acolhida é tratada como uma condição ética que atravessa o espaço escolar, permitindo a todos se expressarem, falarem de suas angústias. Trata-se, como observado, de um meio essencial para que a comunidade veja a escola como um espaço não somente de segurança sanitária, mas também de segurança emocional, de afeto.

Como abordado no decorrer deste capítulo, os documentos apresentados foram fundamentais para a orientação e a (re)organização do sistema de ensino, conduzindo o retorno às atividades presenciais. Com base em uma análise documental, constata-se que sem os referidos documentos não seria possível o estabelecimento do formato de REANP, nem mesmo o retorno às aulas presenciais. Contudo, somente essa análise não responde aos problemas provocados pela pandemia e seu impacto na educação. Assim, para uma visão mais ampla do cenário, o próximo capítulo analisa os impactos da pandemia em uma escola estadual de Ensino Médio situada em Anápolis.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM ANÁPOLIS – GO

Este capítulo apresenta como a SEDUC-GO, por meio das CREs, orientou as unidades escolares do estado, tendo como premissa a atenção aos alunos, de maneira que todos pudessem ter acesso às atividades escolares. Salienta-se que protocolos, orientações pedagógicas e procedimentos diversos foram desenvolvidos para as instituições. Destaca-se, de maneira pormenorizada, como os PPPs se adaptaram às mudanças. Entende-se que essa nova organização, para o período pandêmico, é, em nível teórico, importante.

Além disso, discute-se como a instituição escola agiu e organizou o processo ensino-aprendizagem, bem como o processo de avaliação. Por fim, são apresentados os resultados das avaliações, com o objetivo de analisar como as formas de mensuração da aprendizagem estão articuladas a uma posição quantitativa e individualista.

3.1 A REORGANIZAÇÃO DA SEDUC-GO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Como mostrado no capítulo anterior, em termos legais e estruturais, o estado de Goiás e a SEDUC-GO elaboraram inúmeras proposituras normativas com vistas à organização do sistema de ensino. Além disso, ações foram promovidas, como as que constam no Guia de Retorno. Neste documento, algumas condições são destacadas como sendo princípios básicos, devendo ser garantidas pelas instituições escolares jurisdicionadas à SEDUC-GO.

Ressalta-se que a SEDUC-GO fez uma série de recomendações e orientações, que vão desde a organização das aulas remotas até as preocupações com o retorno às aulas presenciais. Dentre as orientações, destacam-se aquelas ligadas, inicialmente, ao modo como as instituições deveriam se organizar pedagógica e estruturalmente.

Muitas das ações promovidas consistiam em adequar e adaptar o calendário escolar, potencializar os espaços, de modo a mantê-los sanitariamente aptos ao uso,

sem que, com isso, a percepção pedagógica em torno deles fosse integralmente prejudicada. Todavia, alguns desafios apareceram, como o da reelaboração do PPP.

Repensar os Projetos Político-Pedagógicos das instituições de educação básica em consonância com as orientações de seus respectivos Conselhos Estaduais e Municipais, da Base Nacional Comum Curricular, do Documento Curricular para Goiás – Ampliado e Currículo Referência de sua Rede de Ensino, adequando-o às novas necessidades e demandas, provocadas pela pandemia. (GOIÁS, 2020e, p. 10)

Reitera-se que o PPP é um documento que apresenta as características gerais da escola, a sua história, o contexto social em que está inserida; enfim, é o retrato da identidade escolar. Nele deve conter todas as informações básicas que possam contextualizar a situação da instituição, e deve mostrar as ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo.

[...] o projeto político-pedagógico deve dar respostas consistentes a esta pergunta: quais objetivos devem ser formulados e quais ações concretas devem ser empreendidas para que a escola melhore o seu funcionamento, no sentido de propiciar aprendizagens mais eficazes, sólidas e duradouras dos alunos? (LIBÂNEO, 2008, p. 266)

Essa pergunta proposta por Libâneo (2008) leva à reflexão sobre as ações desenvolvidas pela escola. Isso porque, a melhoria da aprendizagem não é possível sem planejamento e organização. Para tanto, o PPP deve ser atualizado constantemente. Por isso, a SEDUC-GO foi incisiva quanto a elaboração e a readequação desse documento.

Em caminho diverso ao recomendado pela SEDUC-GO, o Colégio Estadual pesquisado não fez, no ano de 2020, qualquer menção ao período pandêmico em seu PPP. A menção feita pela instituição ocorreu fora do corpo do documento. Houve, portanto, dissimetria entre a realidade vivenciada naquele momento e o documento que estrutura as ações escolares. O mesmo ocorreu no ano de 2021, em que não foram explicitadas, no PPP, ações relacionadas com a pandemia de Covid-19.

Um aspecto fundamental apresentado nas orientações de retorno refere-se à necessidade de repensar as ações, de atualizar e criar novos meios para resolver ou minimizar os transtornos causados pela pandemia. Sobre essas ações, o Protocolo de Biossegurança Para Retorno das Atividades Presenciais nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás, solicita:

Elaborar um Plano de Ação que contemple as aprendizagens essenciais, a fim de intensificar as aprendizagens, resgatando os conteúdos com maior déficit, conforme apontados nas avaliações diagnósticas, de acordo com a realidade de cada local, de cada instituição escolar e de cada turma (atividades presenciais, online e *offline*, hibridização). (GOIÁS, 2020e, p. 10)

A elaboração desse plano de ação e sua atualização foram consideradas fundamentais. Nesse plano deveria conter as aprendizagens essenciais e as ações para resolver questões relacionadas com o período da pandemia. Contudo, observa-se no PPP da instituição analisada uma espécie de roteiro que pontua vagamente ações relacionadas com a pandemia.

Acerca dos desafios enfrentados, o PPP de 2020 da instituição não cita o contexto da pandemia e elenca da seguinte maneira os problemas relativos àquele ano:

Principais problemas a serem enfrentados

Desempenho acadêmico insatisfatório dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em determinadas disciplinas; Distorção idade-série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; Alto índice de evasão no turno noturno; Pouca participação dos pais na efetivação do processo ensino-aprendizagem; Resistência por alguns docentes em acatar decisões tomadas em conjunto; Dificuldade da equipe escolar em lidar com as novas tecnologias; Falha no processo de avaliação do desempenho dos alunos; Falha no desempenho geral da escola. (PPP, 2020, p. 109, grifos do autor)

Em 2020, não se tinha uma ideia acerca dos obstáculos a serem enfrentados durante o período pandêmico, nem mesmo por quanto tempo a sociedade e a comunidade escolar seria afetada e nem sobre o desempenho dos alunos. Ainda assim, considerando que o PPP pode ser atualizado, essas informações e atualizações poderiam ser feitas no decorrer do ano.

Outra ação fundamental definida pela SEDUC-GO para o retorno às aulas presenciais foi o chamado Plano de Comunicação. Essa ação evidenciou caráter relevante, dado que uma comunicação efetiva e de alcance majoritário em toda a comunidade escolar é essencial e deveria continuar mesmo após a pandemia. São princípios básicos dessa ação:

As escolas que definirem, após estudo epidemiológico e reunião com o conselho escolar e comunidade, que irão retornar as aulas na modalidade presencial, deverão: 1. Orientar pais, alunos, professores e servidores sobre os procedimentos, protocolos de biossegurança; 2. Promover ações de acolhimento e conscientização dos pais e alunos sobre as medidas de

segurança e distanciamento social e forma correta de higienização e sanitização; 3. Elaborar lista de alunos que poderão retornar às aulas presenciais; 4. Entrar em contato com os pais informando a possibilidade de retorno do seu filho; 5. Solicitar aos pais termo de consentimento autorizando ou não seu filho a retornar às aulas presenciais. (ORIENTAÇÕES CRE-ANÁPOLIS, 2021, p. 1)

Do ponto de vista organizacional, a comunicação e a transparência em relação à comunidade escolar apresentaram-se, em 2020, como uma espécie de valor. Isso porque, o retorno às aulas presenciais não se configurou como uma norma, respeitando-se o contexto, o posicionamento e os cuidados dos pais e responsáveis para com seus filhos. Justifica-se essa questão pelo fato de que, em 2020, o retorno integral dos alunos ainda era arriscado. Nessa ação comunicativa¹⁴ houve, pelo menos em tese, o respeito à necessidade dos cuidados sanitários, exigindo de todos os profissionais envolvidos maior vigilância.

Quanto ao PPP de 2021, que se limitou a copiar o texto do documento do ano anterior, foram acrescentadas algumas condições legais envolvendo o ensino remoto:

O REANP propõe um universo de possibilidades de ensino e aprendizagens que são executadas não exclusivamente por meios digitais. O Regime viabiliza a propositura de novos tempos e espaços, integrando atividades on-line e ferramentas digitais a suportes já considerados tradicionais no âmbito do processo educacional. (PPP, 2021, p. 112-113)

Novamente, houve um descompasso. Como se sabe, o PPP é considerado o documento que identifica a instituição. Como argumentam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esse documento mostra que a instituição tem um caráter social. Por isso, é fundamental para o funcionamento da escola, considerando as consolidações das políticas educacionais.

O PPP é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Previsto pela LDB/1996 (art. 12 e 13) como proposta pedagógica ou como projeto pedagógico, o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar torna-se corresponsável pela aprendizagem efetiva do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. Deve-se atentar para o que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo,

¹⁴ Embora essa expressão tenha um sentido mais amplo e sofisticado na teórica da comunicação de Jürgen Habermas (1987a, 1987b), não é intenção deste estudo, não obstante a potência da obra de Habermas, produzir uma interpretação ou construir uma análise a partir do sentido habermasiano da expressão.

a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 256)

Como proposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o PPP deve ser, ao mesmo tempo, um espelho e um projeto. Isso significa que deve mostrar o que está acontecendo e propor ações planejadas. Todavia, os PPPs de 2020 e 2021 do colégio pesquisado mantiveram-se estáticos, pois não consideraram os dados relacionados com a pandemia de Covid-19. Nesse sentido, pode-se afirmar que os processos de autoavaliação e atualização do documento não ocorreram nesses dois anos.

Esse descompasso ficou evidenciado na quantidade de ações, nos relatórios e nos diagnósticos que foram produzidos pela instituição, mostrando os desafios enfrentados pela gestão, pelos professores e por toda equipe escolar durante esse período.

Entre 2020 e 2021, é provável que a ação de maior relevância tenha sido a busca ativa. Essa ação, coordenada pela SEDUC-GO, pelas CREs e pelos Tutores Educacionais, teve como objetivo principal buscar efetivamente os alunos, entregar as atividades e as devolutivas, a fim de diminuir a evasão escolar no Ensino Médio e em outras níveis e modalidades de ensino.

As Coordenações Regionais e Unidades Escolares deverão monitorar e realizar ações com o objetivo de prevenir e mitigar a evasão e o abandono escolar, priorizando a busca ativa dos alunos que não voltarem às aulas no início do semestre letivo ou que se mantiverem com baixa frequência. (ORIENTAÇÕES CRE-ANÁPOLIS, 2021, p. 2)

Pontua-se que a busca ativa deve ser considerada no contexto de uma série de mudanças em relação ao currículo. Assim, é preciso destacar o que se encontra no contexto de implantação do Documento Curricular para Goiás para o Ensino Médio (DCGO-EM). No mais, não se pode olvidar que a pandemia impactou significativamente a adequação do Ensino Médio.

Conforme o DCGO-EM:

Os princípios que regem todos os volumes são os da educação integral dos/as alunos, por meio de seu desenvolvimento global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, do desenvolvimento do Projeto de Vida (PV) que no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, é estruturado via estímulo do protagonismo e da autoria. Esses princípios fazem parte de uma busca pela construção de um currículo integrado que pense o/a estudante desde a Educação Infantil até o Ensino

Médio. Para tanto, é essencial a abordagem e o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica, das competências socioemocionais, dos temas contemporâneos transversais, das tecnologias digitais da informação e comunicação e da integração curricular entre as áreas do conhecimento. (GOIÁS, 2021b, p. 34)

Foi necessário, como em todas as outras etapas da Educação Básica, uma adaptação nas habilidades do Ensino Médio, de modo a contemplar habilidades de etapas anteriores, as quais os alunos tiveram acesso de maneira menos efetiva durante a pandemia.

Diante do exposto, é imprescindível compreender esses trajetos para entender como o colégio analisado promoveu suas ações, quais foram os caminhos e os métodos utilizados por toda a equipe, como os professores lidaram com as dificuldades, os principais problemas enfrentados pelos alunos e como a instituição tentou resolvê-los.

3.2 AS ESTRATÉGIAS DA ESCOLA DIANTE DO REANP

O ambiente escolar configura-se como um dos espaços mais complexos na sociedade. Essa complexidade se manifesta pelo fato de a escola, além de ser um local que contempla o ensino formal, configura-se em ambiente que deve promover condições de formação para a cidadania.

Durante a pandemia, essa instituição deparou-se com uma série de problemas: alguns não existentes; outros, que já existiam e foram agravados. Esse problemática dupla obrigou a escola a pensar em estratégias para garantir o direito de acesso à educação.

No contexto da escola analisada, muitas ações foram realizadas, considerando as suas características específicas. Com o passar dos anos, a instituição foi se adequando para atender às demandas, que se ampliaram. Isso porque, segundo o PPP de 2020, o bairro onde a escola se encontra possui infraestrutura precária, pois não há áreas de lazer, como praças ou quadras, além de não contar com rede de esgoto.

Foram construídos inicialmente os banheiros: masculino e feminino, quatro salas de aula e uma sala que foi dividida em três ambientes: secretaria, direção, sala professores e uma pequena cantina. (A cantina permanece a

mesma com atendimento ao dobro de alunos da inauguração da escola). (PPP, 2020, p. 9)

A média salarial da população do bairro fica entre meio salário e um salário e meio. Portanto, são grupos familiares próximos à linha de pobreza, o que reflete no contexto do corpo discente da escola, composto por crianças e jovens oriundos dessas famílias.

A maior parte dos alunos é de classe média baixa, muitos precisam conciliar trabalho e estudo, para auxiliar no sustento da família, especialmente os alunos do turno noturno. Muitos alunos contam com benefícios como: Salário Escola (Benefício Federal). Há alunos que enfrentam diversos problemas de ordem familiar e financeira, inclusive de alimentação, saúde e vestuário. A maioria dos alunos tem acesso apenas à TV, rádio e computadores como meios de informação. A leitura se restringe ao ambiente escolar. Não costumam frequentar teatros, cinemas ou outras apresentações artísticas. (PPP, 2020, p. 13)

Em contextos como esse, de inúmeras dificuldades, com famílias enfrentando adversidades sociais, a pandemia aprofundou certos problemas e produziu outros. Com isso, as CREs passaram a orientar as ações nas instituições educacionais. Coube a essas instituições adaptarem as orientações à realidade onde estavam inseridas.

Um das primeiras medidas adotadas pelas escolas foi a de informar aos responsáveis pelos alunos como seriam organizadas as aulas no cenário pandêmico. As unidades de ensino receberam o seguinte modelo a ser enviado aos responsáveis:

- Em virtude da Pandemia (COVID-19), vários documentos oficiais foram emitidos por parte do Governador, do Secretário Estadual de Saúde e do Conselho Estadual de Educação. Uma das principais mudanças para a Educação é a oferta de aulas no regime especial de Aulas não presenciais – REANP, no qual a escola tem desenvolvido todos os mecanismos necessários para possibilitar aos alunos o acesso à Educação, inclusive a entrega de material impresso para aqueles que por diversos motivos não têm acesso à internet.
- Compete à família (Pais ou responsáveis) acompanhar a permanência e a participação do seu/sua filho/filha nas atividades escolares, garantindo o direito à Educação das crianças e adolescentes.
- Assim, sabendo que caso isso não ocorra, a escola irá tomar as medidas cabíveis, entre elas, comunicar ao Conselho tutelar e/ou Ministério Público, visto que é um direito Constitucional, podendo ser considerado abandono intelectual (Art. 205, CF, Art. 246 do Código Penal e Art. 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente).
- Este termo torna-se evidente que as atividades propostas deverão ser realizadas e devolvidas pelo estudante, semanalmente, para que os professores possam corrigi-las, visto que as devolutivas servem como

instrumentos avaliativos que serão utilizados para o fechamento do ano letivo. (NOTIFICAÇÃO, 2020, p. 1)

Logo no início desse modelo de notificação, há a descrição de como as aulas funcionariam. Como os alunos devem ter garantido o direito à educação, atividades impressas foram disponibilizadas àqueles que não tinham acesso à internet ou com acesso restrito. Essas atividades impressas deveriam ser acompanhadas pelos responsáveis, sendo estes os agentes da garantia desse direito.

Para estabelecer a participação dos responsáveis, a notificação valeu-se de mecanismo legal para mostrar a obrigação dos pais para com os alunos. Assim, houve uma pressão sobre as famílias, uma vez que se destacou que tanto o Conselho Tutelar quanto o Ministério Público seriam acionados caso os alunos não estivessem entregando ou participando das atividades e dos compromissos escolares, como exigido pela notificação. Essas atividades seriam corrigidas pelos professores semanalmente.

Em junho de 2020, o colégio estadual pesquisado realizou visitas aos alunos que não estavam apresentando as devolutivas. Dos 759 alunos matriculados, 69 não entregaram as atividades (ATA DAS VISITAS, 2020, p. 1).

No segundo semestre daquele ano, foi estabelecida a busca ativa. Como mencionado, essa estratégia prevaleceu em todos os colégios estaduais. Por meio dessa ação, entra-se em contato com os responsáveis dos alunos que não frequentam as aulas. Sobre essa questão, a Orientação Pedagógica n.º 10 destaca:

Reforçamos então a necessidade pela Busca Ativa do estudante que deve ser vista como uma forma de combater as desigualdades educacionais, principalmente neste momento de Reanp. A inclusão/manutenção desses alunos na escola significa garantir o direito básico à educação do qual trata a Constituição Federal, no artigo 214. (GOIÁS, 2021e, p. 1)

Trata-se, portanto, de uma estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que a descreve da seguinte forma:

2.5. promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; [...] 3.9. promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude. (BRASIL, 2014, n. p.)

Como observado, a busca ativa é uma estratégia que existe desde 2014, sendo posta de lado por parte dos sistemas de ensino, e retomada, de maneira sistemática, com o avanço da pandemia, devido ao controle sobre a quantidade de alunos que não estavam participando das atividades ou que se evadiram. Foi a busca ativa que levou a escola a promover as visitas mencionadas anteriormente.

Logo após as visitas, no segundo semestre de 2020, muitos problemas foram diagnosticados, estando relacionados com as dificuldades mencionadas no Plano de Ação para agosto de 2020, quais sejam: alunos com baixo aprendizado; alunos abaixo da média; não participantes; baixa frequência; defasagem de estudo; pouca participação nas aulas de matemática; dificuldade de adequação às aulas a distância; falta de internet; e alunos que possuíam aparelho celular não compatível ou que não tinham aparelho.

Muitas dessas dificuldades foram agravadas pelas condições sociais já existentes, haja vista que muitos alunos não tinham acesso ou tinham acesso precário aos meios tecnológicos. As aulas se organizaram basicamente de duas maneiras: aulas síncronas por meio das plataformas de vídeo conferência; e atividades impressas para aqueles que não tinham acesso à rede.

Ressalta-se que a participação/frequência dos alunos do Ensino Médio nas atividades síncronas foi considerada baixa. Para tentar revolver esse problema, foram estabelecidas as seguintes estratégias, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Ações e estratégias para 2020/2

Nº	Ações/Estratégias
1	Realizar atendimento individual para que sejam realizadas atividades para regularizar a nota e apresentar resultados que reflitam o aprendizado dos alunos.
2	Realizar atividades para que os alunos recuperem a nota até atingir no mínimo a média 6,0.
3	Avaliar possibilidades de atividades que despertem interesse dos alunos, utilizar <i>classroom</i> .
4	Fazer revisão para que os alunos tenham acesso ao material completo.
5	Contatos com alunos através do WhatsApp.
6	Utilizar ferramentas de mídias diversas para que as aulas alcancem mais alunos, oportunizando o aprendizado de todos.
7	Alinhar os métodos de apresentação das aulas estimulando assim uma rotina mais fixa de trabalho, fazendo com que o aluno se adapte ao cronograma de estudo e participe mais ativamente das aulas e da devolutiva das atividades propostas.
8	Encaminhar no celular dos alunos e pais de alunos os convites para a participação, vídeos motivacionais, bem como a relevância desta participação.
9	Disponibilizar o material impresso para os alunos sem acesso.

10	Aulas diversificadas com atividades em sala e extrassala, correção com eliminação de dúvidas em grupo e individual.
11	Aulas com uso de datashow e vídeo aulas para uma melhor assimilação do conteúdo e entrega de atividades um seminário com separação de alunos em grupo para que cada grupo defenda e explique o seu bioma definido para o trabalho.
12	Realização de diagnóstico dos problemas dos alunos e elaboração de ficha de acompanhamento do rendimento; utilização das questões do ENEM/ SAEGO/ ADA para resolução e ampliação de conceitos, com lista de atividades, monitoria e aulas de reforço. Posteriormente, oficina matemática montada através de gincana, jogos interativos e resolução de desafios para avaliar a aprendizagem do aluno de forma concreta e contextualizada.
13	Sensibilização semanalmente, estabelecendo comunicação com os pais e alunos, quanto a rotina de tarefas e frequência nas aulas, tanto presenciais como remotas.

Fonte: Plano de Ação 2020-2 Colégio Estadual (2022).

Esse quadro de estratégias e ações, elaborado pelos professores e pela equipe gestora, consiste em um conjunto de procedimentos comum à estrutura de uma instituição escolar. São práticas que procuraram promover engajamento e resultados.

Entretanto, na passagem de um semestre para o outro, nem os professores nem a equipe gestora conseguiram superar os problemas impostos historicamente pela própria estrutura escolar. Não foi possível reinventar a escola; pelo contrário, a instituição tornou-se mais burocrática, com consequências disciplinares, como pontuado por Foucault (1987).

Segundo esse filósofo, a escola é uma das instituições que compõem o chamado arquipélago disciplinar. Essa instituição e seus atores cumprem à risca o papel de trabalhar os conteúdos e tentar fazer com que os alunos alcancem as habilidades almejadas. Para fazer com que os alunos alcancem essas habilidades, são promovidas estratégias, como reforço. Essas estratégias, contudo, consistem em repetições de práticas que ocorrem em sala de aula (FOUCAULT, 1987). No formato remoto, tem-se essa potencialização por vias tecnológicas. Em tese, deveriam ter resultados. Todavia, muitos alunos não tiveram acesso a aparelhos tecnológicos e à internet, tampouco foram preparados para lidar com esses meios.

Considerando esse contexto, pode-se deduzir que a disciplinarização envolvendo a escola não possibilitou que as práticas educacionais e metodológicas fossem transformadas durante a pandemia. Como explica Foucault (1987), dentre as instituições liberais, a escola é, provavelmente, aquela que mais produz mecanismos para disciplinar o corpo. Como mencionado, a burocratização permeia esse

ambiente. Os exemplos são: fichas, relatórios, exames internos e externos, dentre outros. Portanto, há uma série de processos que buscam o controle e a regulação das atividades.

Outra medida estabelecida durante a pandemia foi o uso de portfólio, com o objetivo de organizar todo o conjunto de atividades e estratégias desenvolvido pela unidade de ensino. Junto ao portfólio, propôs-se uma autoavaliação para os alunos. Segundo as orientações para o uso do portfólio estudantil, esse instrumento caracteriza-se como ferramenta facilitadora. Assim,

[...] funcionará como facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, do processo de ensino-aprendizagem; trará oportunidade de refletir sobre o progresso dos alunos em sua compreensão da realidade; e possibilitará a introdução de mudanças necessárias imediatas. (ORIENTAÇÃO SOBRE PORTFOLIO, 2020, p. 7)

Soma-se a essa caracterização a descrição dos supostos benefícios desse instrumento aos alunos: “obtenção de conhecimentos sobre temas específicos; aprofundamento em temáticas através da pesquisa; demonstração do aprendizado e avaliação do desempenho com relação as competências e habilidades trabalhadas” (ORIENTAÇÃO SOBRE PORTFOLIO, 2020, p. 8).

Percebe-se, por parte da SEDUC-GO, a tentativa de fazer com que os alunos produzam materiais que deem ao professor e à escola a oportunidade de verificar se eles de fato realizaram as atividades propostas e se relacionaram com os conteúdos; por fim, se conseguiram desenvolver as habilidades propostas.

O questionário de autoavaliação também consistiu em instrumento utilizado, estando alinhado à preparação do portfólio. Essa relação é descrita no documento como sendo capaz de desenvolver nos alunos as seguintes habilidades:

[...] competência de pensar; a capacidade de exercer o controle das suas ações; tomada de decisões face às suas aprendizagens; analisar suas aprendizagens verificadas por intermédio do portfólio; percepção de seus erros e a tentativa de acertos, buscando a melhoria. (ORIENTAÇÃO SOBRE PORTFOLIO, 2020, p. 16)

No contexto da autoavaliação, há um questionário, a fim de complementar a autoanálise realizada a partir do portfólio. Esse questionário traz algumas questões seguidas das respectivas orientações sobre o que se espera da autoavaliação e como os alunos devem preenchê-lo, a saber:

1. O que eu aprendi nesse bimestre?

Esse espaço é todo seu! Coloque os detalhes de tudo que você estudou aqui. Não esqueça nada, ok?

2- Quais materiais utilizei? Onde fiz meus registros de estudo?

Esse é o momento de você nos contar como está se organizando para estudar. Você estuda no celular, computador, material impresso, no seu livro? Que materiais e instrumentos de apoio você tem para realizar suas atividades? Aqui você deverá dizer onde resolveu/respondeu todas as suas atividades (no caderno? Na folha avulsa? No verso do material impresso? Tirou fotos?

3- Onde posso utilizar o que estudei?

Sabe quando perguntamos para quê estudar determinado conteúdo e depois o professor nos conta, ou as vezes descobrimos no dia a dia? Então... Use esse espaço para falar onde você já utilizou esse conteúdo, ou onde irá utilizá-lo.

4- O que preciso estudar mais?

É nesse momento que dizemos: aí que saudades da escola!!!

Escreva nesse espaço as suas dúvidas, seus questionamentos. Que tal fazer uma lista com perguntas que você faria para o(a) professor(a) se você estivesse na sala de aula durante a explicação? Registre aqui o que você ainda não entendeu do conteúdo proposto.

5- Meu rendimento foi...

Marque o *emotion* que te representa nesse momento de estudo.

Conte por que o escolheu!

Por que?

Não prestei atenção nas aulas ()

Não gostei dos conteúdos ()

Os conteúdos estavam difíceis ()

Não consegui me organizar para estudar ()

Faltou materiais para meus estudos (). (MODELO DE AUTOAVALIAÇÃO, 2021, p. 1)

Todos esses instrumentos objetivaram individualizar a representação de um processo que é coletivo. Além disso, basearam-se na perspectiva segundo a qual os alunos são responsáveis individualmente pelo que aprenderam ou não aprenderam. As questões do questionário, por exemplo, foram elaboradas visando identificar o que o indivíduo teria realizado ou não.

Esse é uma das características presentes na visão neoliberal. Segundo Harvey (2016), o neoliberalismo responsabiliza o indivíduo em detrimento das condições sociais e coletivas, e essa forma de organização social está cada vez mais presente na educação.

Diante desses mecanismos de vigilância e controle, bom como dos inúmeros exames, como os alunos podem desenvolver as habilidades vinculadas à aprendizagem?

3.3 O QUADRO GERAL DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA COLÉGIO ESTADUAL EM ANÁPOLIS – GO

Durante o período da pandemia, foram empregadas atividades e metodologias diferenciadas, a fim de manter o nível de aprendizagem dos alunos. Conforme dados do colégio pesquisado em Anápolis (Quadro 2), considerando os anos 2018 e 2019, os números de aprovação e reprovação no Ensino Médio foram:

Quadro 2 – Aprovações e reprovações 2018-2019

Ensino Médio 2018			
Série	Aprovação %	Reprovação %	Evasão %
1ª Série	84,3	12,0	3,6
2ª Série	86,8	7,4	5,9
3ª Série	83,6	11,9	4,5
Total	86,2	9,2	4,6

Ensino Médio 2019			
Série	Aprovação %	Reprovação %	Evasão %
1ª Série	92,9	3,5	3,5
2ª Série	91,9	6,5	1,6
3ª Série	100,0	-	-
Total	94,1	3,7	2,1

Fonte: PPP/QEdu (2020, p. 101).

Como observado, em 2018, em todas as séries analisadas, o índice de aprovação foi superior a 80%, com média de geral de reprovação de 9,2%; o índice de evasão ficou em 4,6%. Em 2019, o número de aprovação foi superior a 90%, com índice de reprovação de 3,7%; o índice de evasão foi de 2,1%.

Com relação ao período da pandemia de Covid-19 (2020 e 2021), o Quadro 3 traz os seguintes dados:

Quadro 3 – Taxa de evasão, aproveitamento/aprovação e reprovação 2020 e 2021

Anos/séries	Aprovação		Reprovação		Evasão		Progressão parcial 2021
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	
1ª série	96,9	100	3,1				

2ª série	96,7	100	3,3			1,7	
3ª série	100%	100					

Fonte: QEdu (2022, p. 3).

Entre 2018 e 2021, os números foram positivos, contrariando as expectativas, uma vez que muitas famílias se encontraram em estado de vulnerabilidade social, e as condições sanitárias não eram favoráveis. Diante disso, pode-se afirmar que nos anos anteriores à pandemia os números são mais condizentes com a realidade?

Entende-se que os dados levantados devem ser interpretados com cautela e reflexão, uma vez que os resultados não refletem sistematicamente qualidade de aprendizagem. Essa inferência é confirmada pelo próprio Diagnóstico de 2022, já no retorno às aulas presenciais, que apresenta os desafios a serem enfrentados:

- Elevar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática;
- Defasagem de aprendizagem;
- Elevar número de alunos proficientes;
- Reduzir o número de alunos abaixo do básico. (DIAGNÓSTICO, 2022, p. 4)

Nota-se que nos anos de 2020 e 2021, os índices de aprovação foram elevados. Todavia, esses índices sofreram influência do período pandêmico, em que as secretarias de educação fizeram uma série de recomendações acerca do trabalho com os alunos. Durante aquele período, as atividades realizadas pelos alunos foram consideradas sob diversas perspectivas. As unidades de ensino também estavam sendo avaliadas.

Além disso, o processo avaliativo esteve condicionado ao Plano de Ação apresentado no tópico anterior. Nesse plano, é possível observar que muitos alunos não compareciam às aulas e deveriam ter as habilidades padronizadas por meios de outras estratégias. De um modo geral, pode-se afirmar que, no período abordado, os alunos não aprenderam a contento, não desenvolvendo, assim, as habilidades de maneira adequada. Portanto, apesar das muitas estratégias, os resultados não foram positivos e não impactaram consideravelmente a vida deles, mesmo que os índices de aprovação tenham sido elevados.

Ademais, as formas de avaliação desenvolvidas pelo colégio analisado, a despeito de algumas orientações, seguiram o *modus operandi* da SEDUC-GO, que

se fundamenta em avaliações externas. Estas consistem em mecanismos para estabelecer parâmetro de qualidade da educação nacional e estadual.

Os Quadros 4 e 5 trazem alguns dos resultados do colégio pesquisado nas avaliações externas, considerando dois períodos, antes da pandemia e durante a pandemia.

Quadro 4 – Resultado na prova do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)

Edição	Proficiência de L. Portuguesa	Edição	Proficiência de Matemática
2017	268,8	2017	266,1
2018	268,7	2018	267,7
2019	272,0	2019	265,9

Fonte: PPP/SAEGO-CAED-INEP (2020, p. 102).

Quadro 5 – Resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Edição	Meta	Real
2017	-	4,0
2019	4,2	4,5
2021	4,4	-

Fonte: PPP/SAEGO-CAED-INEP (2020, p. 102).

Os resultados nas avaliações externas mostram que o Ensino Médio do referido colégio alcançou notas razoáveis. Deve-se considerar o contexto da comunidade atendida.

Essas avaliações assemelham-se ao que Foucault (1987) denominou de atitudes de vigilância, que concebem o ser humano como objeto, isto é, como ser capaz de ser ajustado, moldado por meio de interferências externas; nesse caso, da escola. Nesse ambiente, o corpo é “adestrado” por meio de normas. Quando estas não são seguidas, o indivíduo é punido. O objetivo é fazer com que todos cumpram suas tarefas, portando-se como bons cidadãos, não infringindo as normas.

Portanto, gráficos, tabelas, relatórios sobre aprendizagem são meios de observação do indivíduo (aluno), de modo a extrair deste os resultados esperados. Nesse sentido, os alunos passam por um processo de manipulação e

condicionamento, posto que, tudo aquilo que venha a infringir as normas recebe punição.

Assevera-se que essa disciplina exigida cumpre funções política e econômica. Assim, é preciso refletir sobre o histórico desse tipo de avaliação, que se vincula a acordos internacionais conduzidos por órgãos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses órgãos coordenam ações voltadas para a educação no Brasil e em outros países emergentes no mundo. O discurso é de que atuam para promover políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos, a fim de compensar a pobreza (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Contudo, o que se nota são ações voltadas para o acúmulo de capital, posto que as desigualdades não são sanadas; em muitos casos, acentuam-se. Além disso, o nível de aprendizagem não é elevado, uma vez que as avaliações promovidas, em sua maioria objetiva, visam somente identificar se determinadas habilidades foram adquiridas pelos alunos (SILVEIRA, 2012).

São inúmeros as instituições e os órgãos internacionais que influenciam diretamente a organização e elaboração dessas avaliações externas:

[...] sobretudo, a mediação das organizações supranacionais – UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, FMI, OMC, OIT, Usaid, Fundação Europeia da Cultura, Fundação Ford, Fundação Rockefeller e Fundação Carnegie, bem como entidades de caráter regional, a exemplo da Cepal, Orealc, Mercosul, no âmbito da América Latina, e União Europeia, União das Indústrias da Comunidade Europeia (Unice), Mesa Redonda dos Industriais Europeus (European Round Table) –, com o que os diferentes Estados-nações têm redefinido, dentro do atual estágio de acumulação capitalista, o papel da escola e da universidade. (SILVEIRA, 2012, p. 2)

Para além disso, Silveira (2012) argumenta que esse modo globalizado de educação fez com que os países que procuravam pelo progresso social se tornassem reféns dessas organizações.

Nota-se que a educação foi uma das áreas mais afetadas pela pandemia de Covid-19, principalmente em seu nível básico (VIEIRA; SILVA, 2020). As dificuldades enfrentadas nesse nível de ensino foram visíveis logo no início da pandemia, uma vez que as famílias e as instituições de ensino não estavam

preparadas para enfrentar um período tão longo de ausência de crianças e adolescentes do espaço escolar.

Vygotsky (1984), em sua abordagem histórico-cultural, argumenta que a cultura é essencial no processo de aprendizagem das crianças. Desse modo, importa refletir sobre o conceito de internalização, uma vez que se vincula a uma série de processos e procedimentos mais sofisticados e que se relaciona com a cultura. Esse conceito versa sobre os chamados processos superiores. Estes são internalizados por meio de relações, vínculos e orientações. Portanto, essas funções superiores devem ser pensadas a partir do contexto social e cultural relacionado com as questões naturais. É nessa dialética que a internalização ocorre.

Portanto, dois processos são fundamentais para a internalização. O primeiro refere-se à linguagem, pois, sem esta, não é possível ter aprendizagem. É a partir dela que as pessoas se relacionam entre si e com a cultura. Quando se fala em linguagem, não se pode reduzi-la à escrita ou à fala, posto que gestos e símbolos também são formas de linguagem e compõem o repertório cultural a ser internalizado (VYGOTSKY, 1984).

O segundo processo é denominado por Vygotsky (1984) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), um dos conceitos mais importantes desenvolvidos por esse psicólogo. Por meio de relações diretas, os sujeitos têm a possibilidade de desenvolver determinados conhecimentos ainda não alcançados. Em outros termos, trata-se de funções não amadurecidas. Por isso, necessitam de auxílio e de interações específicas para que sejam estabelecidas. Nesse âmbito, as mediações feitas por pessoas mais experientes, como os professores, são imprescindíveis.

Esses dois conceitos são fundamentais para a compreensão do processo de internalização da cultura e de valores. Sem linguagem, não é possível apreender conteúdos, valores e práticas. Além disso, deve haver mediação de pessoas experientes. Isso não diz respeito apenas à aprendizagem de crianças, assim como de adolescentes e jovens.

Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) defende que o espaço-escola é o local onde educadores e educandos aprendem em comunhão, na busca pelo desenvolvimento de suas potencialidades e na compreensão da cultura exterior, da vida real para a prática social. O saber do educador se entrelaça ao saber do educando, por meio das trocas e da relação mediadora e dialógica, que ocorre na práxis educativa. Conforme o autor, a busca é por uma “uma educação autêntica,

que emancipa e não se faz de A para B ou de A sobre B, mas sim de A com B mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 97). Isso significa que o conhecimento só pode ser produzido através da interação social. Portanto, é no contexto dialógico que o aluno, especialmente o adolescente que se encontra no Ensino Médio, interage de maneira ativa com a informação, assim como o agente transmissor/organizador, que é o professor. Ambos se libertam mutuamente, partilham conhecimentos e criam novas realidades.

Essas novas realidades passam a ser objeto de análise crítica. Essa análise faz com que o sujeito atue sobre e transforme uma dada realidade. “Para tanto, homens e mulheres como seres em situação-sujeitos históricos refletirão sobre o caráter de seres situados criticamente, a criar novas ações, a transformarem-se enquanto transformam o mundo” (FREIRE, 1980, p. 33). Dessa forma, a escola consiste em local onde professores e alunos devem atuar como sujeitos ativos, capazes de transformar a realidade, com possibilidades de novas reflexões.

O professor, como um dos agentes ativos nesse processo, tem o papel de organizar, planejar, selecionar e identificar as atividades escolares necessárias para o processo de ensino, bem como os conteúdos indispensáveis, com a visão dos fins que deseja atingir, possibilitando aos alunos a compreensão dos conhecimentos assimilados e culturalmente estabelecidos. Sobre a relação professor-aluno, Freire (1980, p. 78) tece a seguinte consideração:

Uma análise exata das relações professor-aluno em todos os níveis, na escola ou fora dela, revela seu caráter essencialmente narrativo. Esta relação supõe um sujeito narrador: o professor, e supõe objetos pacientes que escutam: os alunos. O conteúdo, seja de valores ou de dimensões empíricas da realidade, tem tendência a converter-se em algo sem vida e a petrificar-se uma vez enunciado. A educação padece da doença da narração.

Essa visão do autor reflete o que tem acontecido nas escolas: o discurso do professor enquanto detentor do saber, sendo inquestionável. Além disso, os conteúdos trabalhados são distantes da realidade dos alunos.

Considerando o contexto da pandemia, é preciso refletir sobre os procedimentos adotados e os resultados obtidos nesse período. Para tanto, Freire (1980) auxilia nessa reflexão ao contestar aquilo que é o mais comum no dia a dia da escola:

O professor ensina, os alunos são ensinados; O professor sabe tudo, os alunos não sabem; O professor pensa para si e para os alunos; O professor fala e os alunos escutam; O professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; O professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se; O professor atua e os alunos tem a alusão de atuar graças à ação do professor. (FREIRE, 1980, p. 79-80)

Essa forma de educação não humaniza, não liberta, não educa, não forma identidades; pelo contrário, desumaniza, aprisiona, treina e molda os sujeitos. O aluno é reduzido à condição de mero objeto, tornando-se passivo no processo ensino-aprendizagem. Ressalta-se que, no contexto da educação de adolescentes, é preciso considerar os problemas vivenciados por eles.

Para que o ensino não se apresente de forma mecânica, é mister que o indivíduo tenha consciência “de sua condição como pessoa”; assim, “se politizará a si mesmo” (FREIRE, 1980, p. 48), isto é, compreenderá o mundo, suas relações com este mundo, desenvolvendo a autonomia e a consciência crítica.

Com base no que foi apresentado no decorrer deste estudo, em especial neste capítulo, pode-se afirmar que, assim como as demais instituições escolares em todo o Brasil, o colégio pesquisado, situado em Anápolis-GO, enfrentou os momentos mais críticos da pandemia. Para tanto, valeu-se dos instrumentos que disponha naquele momento de limitação.

Importa salientar que no tocante aos problemas educações, há soluções imediatas, sendo que, para resolver problemas de aprendizagem, evasão, metodologias de ensino, inclusão, dentre outros, deve-se ter conhecimento acerca do processo em que a dinâmica educacional ocorre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anos de 2020 e 2021 foram de incertezas com relação à saúde e, até mesmo, à vida. Isso porque, não se tinha a dimensão da totalidade dos prejuízos provocados pela pandemia de Covid-19. A vacina funcionou como um lenitivo, de modo a conduzir a população mundial à normalidade no contexto das atividades humanas.

Com relação ao campo educacional, este foi afetado sistematicamente pela pandemia, revelando que muito ainda deve ser feito para melhorar a educação no país, posto que problemas já existentes foram acentuados; outros se manifestaram de forma mais clara, como o relacionado à inclusão digital dos alunos. Observa-se que a relação entre tecnologias, escola e alunos consiste em desafio a ser superado, uma vez que o acesso com qualidade aos meios digitais de informação e comunicação são restritos.

Nesse contexto, medidas provisórias que garantissem minimamente o direito à educação foram tomadas. Desse modo, estabeleceu-se o ensino em formato remoto, em todo o Brasil (Resolução CNE/CES n.º 1). Em Goiás, esse formato se consolidou com o REANP, que o regulamentou, a fim de garantir o acesso mínimo dos alunos à educação formal.

Mesmo diante dessas medidas, no decurso das aulas não presenciais, foi possível perceber as inúmeras dificuldades – dos alunos e suas famílias – no processo de aprendizagem. Em muitos casos, o acesso à rede e a um *smartphone* consistiu em tarefa difícil de ser realizada por muitas famílias.

Nota-se que a garantia de acesso não se reverteu integralmente em garantia de devolutivas que comprovassem que os alunos estivessem de fato fazendo as atividades. Há casos em que os alunos devolveram as atividades impressas com respostas erradas ou sem respondê-las. Isso evidencia a importância do espaço escolar na vida desses sujeitos, bem como a importância da presença de docentes para ajudá-los no processo de aprendizagem. Essa é uma questão complexa, haja vista que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira linear. Destaca-se que, no período pandêmico, os professores trabalharam exaustivamente e não conseguiram obter resultados satisfatórios junto aos alunos.

Além das questões normativas em torno da educação, destacam-se as orientações quanto aos cuidados de biossegurança. Nesse sentido, protocolos foram

elaborados, a fim de garantir segurança a todos os que se encontravam no ambiente escolar após a retomadas das aulas presenciais.

Considerando essas questões, nota-se que o colégio estadual pesquisado, que se localiza em Anápolis-GO, ao reorganizar as aulas, esbarrou em problemas estruturais, inviabilizando o acesso de muitos alunos aos canais digitais. Aqueles que conseguiram acessar não aprenderam como se esperava. Ficou evidenciada uma visão eminentemente quantitativa do desenvolvimento da aprendizagem, o que não se sustenta, principalmente quando essa questão é posta em análise, haja vista a aprendizagem se dá em termos coletivos e relacionais.

Por mais que os índices de aprovação tenham sido altos, sabe-se que a lacuna na aprendizagem durante a pandemia consistiu em fato incontestável, principalmente entre alunos de escolas públicas e de baixa renda. Muitas famílias não possuíam ambiente adequado para que os alunos pudessem acompanhar as aulas remotas e fazer as atividades. Assim, o acesso às ferramentas necessárias tornou-se reduzido, impactando negativamente a aprendizagem desses alunos.

Importa evidenciar a longa trajetória de processo de exclusão no âmbito da educação brasileira, com uma busca precária para a inclusão mínima de grupos sociais marginalizados. A escola, nesse contexto, passa a ter papel relevante, a fim de tentar incluir os indivíduos, consistindo em um dos primeiros espaços de inclusão social. Ao se pensar a inclusão digital na sociedade contemporânea, o papel dessa instituição torna-se ainda mais importante, de modo a permitir o acesso de indivíduos aos meios digitais.

Ficou evidente que a pandemia de Covid-19 trouxe transtornos significativos à educação, haja vista que muitos estudantes deixaram de participar do processo de aprendizagem por falta de acesso à internet e a ferramentas tecnológicas. Diante do cenário apresentado, constatou-se que o quantitativo de alunos sem acessibilidade virtual foi muito elevado, não possibilitando equidade na disponibilização das atividades pedagógicas, nem a garantia do acesso à educação. Apesar disso, a necessidade de a educação acompanhar os avanços tecnológicos ficou clara, de modo a incrementar o ensino, visto que as inovações tecnológicas estão presentes em todos os âmbitos da vida.

As dificuldades vivenciadas durante o período de isolamento social devem servir de base para a busca de soluções plausíveis no âmbito educacional. Para tanto, é necessário estabelecer políticas públicas que promovam o acesso de alunos

a recursos tecnológicos, a fim de diminuir as desigualdades sociais existentes, principalmente entre aqueles oriundos das camadas populares.

Ressalta-se que o ensino remoto surgiu como medida emergencial; uma apropriação indébita de tecnologia para garantir a continuidade de um projeto educacional anterior e regular no contexto da pandemia de Covid-19. Esse processo evidenciou que o sistema educacional brasileiro necessita urgentemente de uma reformulação, visando à promoção da inclusão digital no contexto educacional, de modo a contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, espera-se que a presente dissertação contribua com o quadro de pesquisas sobre inclusão social, digital e aprendizagem durante a pandemia. Esse tipo de investigação ainda está em seu início. Entende-se que a partir disso investigações diversas pesquisas em torno de outros problemas relacionados com o tema serão demandadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **Celular é o principal meio de acesso à internet no país**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/celular-e-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-pais>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. **À avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 6, de 6 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2022.

CARVALHO, José Oscar Fontanini. O papel da interação humano-computador na inclusão digital. **Transinformação**, Campinas, v. 15, p. 75-89, set./dez. 2003.

CASTEL, Robert. Da indigência à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. *In*: LANCETTI, Antônio; BAREMBLITT, Gregorio; CASTEL, Robert (Orgs.). **SaúdeLoucura 4**: grupos e coletivos. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-48.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. *In*: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; WANDERLEY, Mariângela Belfiore (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 235-264.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação - economia, sociedade e cultura. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CIFUENTES-FAURA, Javier. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid- 19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. *In*: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (Orgs.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UNB, 2010. p. 59-75.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica. São Bernardo do Campo, SP: UFABC, 2018.

ESCOREL, Sarah. **Exclusão social**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/excsoc.html>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FLORESTAN, Fernandes. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. 5. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2006.

FERREIRA, Elinay Almeida. **O recorte de classe, gênero e raça na pandemia da Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/o-recorte-de-classe-genero-e-raca-na-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Securité, territoire et population**. Cours au Collège de France 1977-1978. Paris: Seuil Gallimard, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 01 jun. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica n.º 2/2020 - COCP - CEE-18461**. Esclarecimentos sobre o funcionamento das unidades escolares no período de isolamento social pelo coronavírus, COVID-19. 2020a. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_10_24_274_SEI_GOVERNADORIA_000012660227_Nota_T%C3%A9cnica.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 2, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-

19. Goiânia, 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP n.º 15, de 10 de agosto de 2020**. Estabelece normas para realização de avaliações, para integralização da carga horária executada durante o Regime Especial de Aulas não Presenciais no âmbito da Educação Básica e dá outras providências. Goiânia, 10 ago. 2020c. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/08/11/15_34_22_3_Resoluc%CC%A7a%CC%83o_CEE_CP_15_2020__REANP_19_12.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP n.º 20, de 04 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o encerramento do ano letivo de 2020. Goiânia, 4 dez. 2020d. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/Resolucoes/RESOLUCAO-CEE-CP-N.-20-DE-2020.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Saúde. **Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades presenciais nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás**. Goiânia: SES, 2020e. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/09/04/16_42_48_593_PROTOCOLO_RETORNO_AS_ATIVIDADES_PRESENCIAIS_NAS_INSTITUIC%CC%A7O%CC%83ES_DE_ENSINO_DE_GOIA%CC%81S.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Orientativo da Resolução CEE/CP n.º 4/2021**. Parecer COCP – CEE – 18461 n.º 28/2021. 2021a. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/Parecer-Orientativo-Prorrogacao-de-Prazos-2021.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para o Estado de Goiás: Etapa Ensino Médio**. 2021b. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Saúde. **Nota Técnica n.º 8/2021 - GAB- 03076**. Goiânia, 2021c. Disponível em: https://www.saude.go.gov.br/files/banner_coronavirus/protocolos-notas/Notas%20T%C3%A9cnicas%20da%20Secretaria%20de%20Estado%20da%20Sa%C3%BAde/2021/Nota%20T%C3%A9cnica%20SES-GO%20n%C2%BA%208.2021%20-%20Volta%20%C3%A0s%20aulas%20presenciais.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

GOIÁS. **Guia de Implementação Protocolo de Biossegurança e Medidas Pedagógicas para Retorno às Atividades Presenciais**. 2021d. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Versao-Final-GUIA-DE-IMPLEMENTACAO-Protocolo-de-Biosseguranca-e-Medidas-Pedagogicas-para-Retorno-as-Atividades-Presenciais.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício n.º 17243/2021 – Orientação Pedagógica**. Goiânia: SEDUC, 2021e.

GRAGNANI, Juliana. **Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>. Acesso em: 02 fev. 2022.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción racionalización social**. Madri, Espanha: Taurus, 1987a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista**. Madri, Espanha: Taurus, 1987b.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e complicações**. São Paulo: Loyola, 2016.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo. **Psicologia Política**, v. 21, n. 51, p. 550-569, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

QEDU. **Taxas de rendimento por etapa escolar**. 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Tradução: Gizlene Neder. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SAKAMOTO, Leonardo. **Coronavírus: Brasil mostra que é projetado para matar pobre em pandemia**. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/05/06/coronavirus-brasil-mostra-que-e-projetado-para-matar-pobre-em-pandemia.htm>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHMIDT, Selma. **Abismo entre ricos e pobres reflete mortes por coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/abismo-entre-ricos-pobres-se-reflete-nas-mortes-por-coronavirus-24407597.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SCHNELL, Roberta Fantin; QUARTIERO, Elisa Maria. A sociedade da informação e os novos desafios para a educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 104-126, jan./jun. 2009.

SILVA, Maria Aparecida Ramos da. **Inclusão digital nas escolas públicas: o uso pedagógico dos computadores e o PROINFO Natal/RN**. Natal: EDUFRN, 2018.

SILVEIRA, Zuleide. Organismos Supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 14, jun. 2012.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TRIGUEIRO, Rodrigo de Menezes; RICIERI, Marilúcia; FREGONEZE, Gisleine Bartolomei; BOTELHO, Joacy M. **Metodologia Científica**. Londrina: Educacional, 2014.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.