

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT19.035](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT19.035)

EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESIGUALDADES E DIREITO À EDUCAÇÃO

Jamile Gouveia de Freitas

Psicóloga, Mestranda em Educação, Unidade Acadêmica de Educação, UFCG, Campina Grande, PB, e-mail: jamileegouveia@gmail.com;

Maria das Graças Oliveira

Pedagoga, Doutora em educação pela UNICAMP, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação /UAEd/UFCG. Email: maria.gracas@professor.ufcg.edu.br.

RESUMO

A pandemia da covid-19 impactou os modos de organização de diversos setores da sociedade. O âmbito educacional precisou adaptar-se e reinventar-se. Devido às indicações de isolamento social, a fim de impedir a propagação da doença, foi instaurado o ensino remoto emergencial. Este estudo tem como objetivo analisar o que os periódicos da área da educação apresentam sobre as experiências do ensino remoto emergencial, por docentes e discentes da rede pública e privada na educação básica, durante a pandemia da covid-19 no Brasil. Para tal, foi realizada uma revisão bibliográfica da literatura utilizando a lente teórica dos Estudos Culturais, em específico, o Campo da Diferença. A pesquisa foi efetivada em duas bases de dados: Google Acadêmico e SciELO Brasil, tendo, por base, leituras exploratórias, seletivas, analíticas e interpretativas, resultando em 10 artigos que tratavam, explicitamente, das experiências dos sujeitos. A coleta de dados foi realizada no mês de novembro de 2021, considerando as publicações entre 2020 e 2021. O mapeamento da produção elencou os seguintes temas: a) desigualdades sociais e digitais; b) relação

de alunos/as e professores/as com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); c) impactos da migração emergencial para o ensino remoto; d) infraestrutura digital e apoio escolar. Os resultados demonstram que alunos/as e professores/as da educação básica na rede pública, em comparação à rede privada, sofreram de maneira mais direta os impactos negativos da mudança para o ensino remoto, como o acesso mais tardio ao ensino remoto, falta ou dificuldade de acesso às TIC, carência de letramento digital e apoio escolar, dificuldades de adaptação, problemas de aprendizagem e sobrecarga de trabalho. Consta-se que muitos/as tiveram o direito à educação negligenciado, expressando o aumento das desigualdades sociais e digitais durante a pandemia.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Educação Básica, Desigualdades.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, demarcou-se o início de um dos momentos mais difíceis que o mundo vivenciou nos últimos tempos: foi declarado o estado de pandemia, devido à covid-19, pela Organização Mundial da Saúde. Diversos setores da sociedade foram impactados pelas medidas instauradas baseadas no distanciamento e isolamento social. Na educação, como forma de evitar a propagação ainda maior da doença, foi implementado o ensino remoto emergencial (doravante, ERE) nos dois níveis de ensino, educação básica e ensino superior.

Em geral, as escolas e universidades públicas sempre tiveram, como modalidade de ensino, o modo presencial, mas algumas universidades privadas já ofereciam o Ensino a Distância (EaD), algo não tão comum no ensino básico. Com a nova conjuntura, todos/as precisaram adotar a modalidade *on-line*. No novo contexto, a sala de aula passou a ser um espaço virtual e o ensino tornou-se totalmente dependente das tecnologias e, nessa nova conjuntura, vários dilemas apareceram, como dificuldades de acesso e manuseio das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TIC) e ajuste dos currículos ao ensino remoto.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) Contínua divulgaram resultados sobre o acesso dos/as estudantes de todo o Brasil às TIC. Os dados são do ano de 2019, anterior à pandemia, e revelam que em um total de 4,3 milhões de estudantes sem acesso à internet, 4,1 milhões eram da rede pública, evidenciando a grande desigualdade existente entre a rede pública e a rede privada de ensino. Consequentemente, esses/as estudantes foram os/as mais prejudicados na transição para o ensino remoto emergencial. A pesquisa supracitada aponta para uma diferença significativa sobre os meios de acesso à internet entre a rede pública e privada. 98,5% dos/as estudantes das escolas públicas acessavam a internet pelo celular, e 43% pelo computador, enquanto na rede privada o acesso ao computador era de 81,8%. Isso evidencia que mesmo a parcela de 83,7% da rede pública que possui acesso à internet, o meio de que dispõe para acessar as aulas é por intermédio do celular. Isso pode acarretar prejuízos ao processo educativo, por exemplo, nas

limitações do acesso aos materiais de estudo e acesso às aulas via internet de dados móveis.

Além disso, Neri (2021), da fundação Getúlio Vargas, apresenta dados que expressam um aumento na desigualdade e impactos trabalhistas durante a pandemia no Brasil. Se, em 2019, já passávamos por momentos difíceis, em 2020 as dificuldades foram ainda mais acentuadas. A pesquisa evidenciou uma queda na renda dos mais pobres de - 21,5%, sendo - 11,5% em razão de desemprego, enquanto, para os ricos, a queda foi de - 7,16%, e a classe média de - 8,96. Como consequência desse quadro, vários/as trabalhadores/as foram obrigados/as a sair do mercado de trabalho sem perspectiva de retorno, houve redução das jornadas de trabalho e aumento da inflação. O Nordeste foi a região mais afetada, com queda de -11,4 em comparação ao Sul de - 8,86%. A renda média dos/as mais pobres que era de R\$ 255,00 em 2014, durante a pandemia reduziu para R\$ 172,00, uma baixa de - 21, 5%. Analisando esse cenário, a pandemia, ao afetar as condições socioeconômicas das famílias, ocasionou efeitos diretos no direito à educação, tendo em vista que as famílias necessitaram dispor de condições mínimas de acessos às TIC, na residência, para possibilitar o acesso às aulas de forma remota.

Aliam-se a essas questões os vários dilemas sofridos pelos/as professores/as durante essa repentina mudança, como as dificuldades em adaptar o currículo à modalidade remota, necessidade de um aparato digital para que as aulas pudessem ser realizadas, mesmo, muitas vezes, não existindo apoio das instituições de ensino para isso. Somam-se ainda as dificuldades em lidar com as TIC, pressão por parte de pais, alunos/as e questões emocionais. Dados da pesquisa realizada por Laís Semis (2020), da Associação Nova Escola, sobre a situação dos/as professores/as no Brasil durante a pandemia na Educação Básica, emitem um alerta sobre a saúde dos/as docentes e a insatisfação com o ensino durante a pandemia. Um dos motivos estaria relacionado à intensificação da desigualdade no acesso à educação.

Diante o exposto, é perceptível que um dos dilemas, ao lidar com o ensino remoto, é o aumento do abismo social, evidenciando as diferenças entre as camadas sociais mais altas e mais baixas. Portanto, questiona-se onde fica a garantia do direito à educação

durante o ERE diante de tantos impasses. Desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação é prevista como um direito de todos/as e dever do estado e da família. Durante o período de emergência de saúde pública, com a transferência da modalidade presencial para *on-line*, esse direito passou a ser privilégio. Somente aqueles que tinham acesso às tecnologias puderam exercer seu direito, exacerbando ainda mais as hierarquias sociais e as diferenças (MACEDO, 2021).

Com a nova conjuntura, é importante entender como o tecido social reagiu a essas demandas no âmbito educacional, e como as desigualdades sociais e diferenças interferiram e foram trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem. Considerando as particularidades de cada contexto, as mudanças foram sentidas pelos/as estudantes e professores/as em menor ou maior intensidade. Este estudo tem como objetivo analisar o que os periódicos da área da educação apresentam sobre as experiências do ensino remoto emergencial – por docentes e discentes no ensino público e particular – na educação básica durante a pandemia da covid-19 no Brasil, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, em específico o Campo da Diferença, por intermédio de uma revisão bibliográfica. A introdução aborda o panorama educacional durante a emergência de saúde pública. O tópico posterior discute sobre o ERE na educação básica. Em seguida, os aspectos metodológicos; os resultados e discussões, e as considerações finais.

AS PARTICULARIDADES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ante a necessidade de adaptação do ensino presencial ao ensino *on-line*, houve muitas discussões sobre como nomear o novo modelo de ensino implementado às pressas, de forma contingencial. Em muitos casos, Ensino Remoto ou Ensino a Distância e Educação a Distância foram utilizados de forma indiferenciada (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 13), a Educação a Distância “consiste em utilizar as tecnologias da Internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra.”

O EaD, desde a sua formulação inicial, considera diversos aspectos, como a metodologia, material para ser trabalhado nas aulas e avaliações de desempenho pensadas e formuladas nos moldes virtuais. Inclusive, a EaD possui seu próprio artigo na Lei de Diretrizes e Bases, que regulamenta a educação básica de jovens e adultos, educação profissional de nível médio e educação superior (BRASIL, 1996). Contudo, durante o governo de Michel Temer, por meio do decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, a EaD foi expandida também para a educação básica (VENCO; EVANGELISTA, 2021).

Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) definem o ensino remoto ou aula remota como:

uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Apesar de os modelos EaD e ensino remoto emergencial acontecerem no formato *on-line*, o que se viveu foi uma obrigatoriedade da migração para a realidade das telas, transferindo as práticas pedagógicas e metodologias que eram presenciais. Em sua grande maioria, os/as professores/as apenas utilizaram as TIC de forma, meramente, instrumental. Usando das mesmas práticas de conteúdos apenas transmissivos, transpondo o ensino presencial físico para a sala *on-line*. Um exemplo disso é privilegiar as aulas síncronas, dividindo o mesmo tempo e espaço, como ocorre na aula presencial. Substitui-se uma presença física a uma presença digital. O maior objetivo do ensino remoto emergencial não é mudar/recriar o sistema educativo, mas ser uma ferramenta de uso temporário. Seu propósito é que as atividades escolares não sejam interrompidas em um momento de emergência, como foi a crise sanitária vivenciada. Em alguns casos, as aulas se assemelharam a ensino a distância nos moldes do século passado, os modelos teleducativos, realizados por correspondência, rádio e tv, centrando-se no conteúdo e no ensino unidirecional (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Contudo, apesar dessas características, muitos/as professores/

as conseguiram, em meio ao contexto pandêmico, reinventar sua metodologia, utilizando, de fato, das ferramentas e possibilidades que o ensino *on-line* dispõe.

Durante o momento de excepcionalidade, por intermédio do parecer CNE/CP nº 5/2020 aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), o Ministério da Educação apresentou orientações, em nível nacional, para as escolas durante a pandemia. Essas orientações abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, inclusive da Educação quilombola e indígena. No Portal do MEC, é possível ter acesso a um resumo das recomendações. Como é de interesse deste estudo as experiências sobre Educação Básica, as sugestões para o Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio foram as seguintes:

Ensino fundamental anos iniciais – Sugere-se que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária.

Ensino fundamental anos finais e ensino médio – A supervisão de um adulto para realização de atividades pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou *on-line*, já que nesta etapa há mais autonomia por parte dos estudantes. Neste caso, a orientação é que as atividades pedagógicas não presenciais tenham mais espaço. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos (BRASIL, 2020a).

Pretendendo adaptar-se aos novos moldes do Ensino Remoto Emergencial em um momento tão conturbado, escolas tanto públicas como privadas buscaram basear-se nas normas e recomendações estabelecidas pelo Ministério da Educação. Considerando as particularidades de cada escola, aluno/a, professor/a e instituição, as mudanças foram vistas e sentidas por diversos prismas. Em

especial na educação básica, as famílias agora estavam envolvidas diretamente na educação formal dos/as filhos/as, conforme as recomendações, tornaram-se “mediadores” / “supervisores” das atividades. Quanto menos autonomia (idade) dos/as filhos/as, mais envolvidos/as e solicitados/as no processo escolar, eles/as estiveram. Todo o processo de mudança da sala de aula para um ensino no ambiente familiar suscitou várias questões, desde problemas de acesso e adaptação às tecnologias por alunos/as e professores/as, até a própria adaptação familiar. Este estudo buscou compreender como foram as experiências com o ERE nas redes de ensino privada e pública, com o intuito de entender como as dificuldades foram sentidas e as desigualdades ainda mais fomentadas nesse novo molde educacional.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O delineamento da pesquisa foi efetuado por meio de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com base em periódicos disponíveis na base de dados do Google Acadêmico e SciELO. A coleta de dados ocorreu no mês de novembro de 2021. Foram consideradas as publicações entre 2020 e 2021, e utilizados os seguintes termos descritores em ambas as bases: “covid escola pública privada”, “discente pandemia”, “docente pandemia”.

A análise de dados foi realizada conforme as quatro leituras propostas por Gil (2002): leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Na leitura exploratória, identificou-se quais as referências que estavam relacionadas ao propósito do estudo. Com a leitura seletiva, foram selecionados os periódicos que, de fato, respondiam ao problema de pesquisa. A leitura analítica possibilitou ordenar e sumarizar as informações dos artigos elegidos, a fim de obter respostas. Por fim, com a leitura interpretativa, a etapa mais complexa, foi possível obter significações mais amplas.

Foram encontradas 78 publicações que estavam relacionadas ao interesse da pesquisa. Realizada a leitura seletiva dos periódicos, em específico seus resumos, utilizou-se, como critério de inclusão, os artigos em português que abordavam, explicitamente, a experiência de alunos/as e/ou professores/as em relação ao ensino remoto emergencial durante a pandemia da covid-19. Para exclusão, foram

aplicados os seguintes critérios: artigos repetidos; sobre educação infantil e ensino superior; não trouxessem informações em nível de experiência de alunos/as e/ou professores/as durante a pandemia; não deixassem explicitadas as características dos/as participantes do estudo e se os resultados se referiam à modalidade pública ou privada; dois artigos foram desconsiderados por serem trabalhos de conclusão de curso.

Após a seleção, restaram 10 artigos que foram submetidos a uma leitura integral, descritos na tabela a seguir. Na leitura analítica, agrupou-se os dados em eixos temáticos, resultando em quatro categorias nomeadas: a) desigualdades sociais e digitais; b) relação de alunos e professores com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); c) impactos da migração emergencial para o ensino remoto; d) infraestrutura digital e apoio escolar.

Título	Autor/Ano
Adaptação digital em período de pandemia de covid-19: uma análise das experiências dos professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública e privada do município de Araputanga-MT	Geissyane Aparecida Oliveira dos Reis 2020
Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de covid-19	Thaís Janaina Wenczenovicz 2020
Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus	Mônica Strege Médici; Everson Rodrigo Tatto; Marcelo Franco Leão 2020
Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações	Jacks Richard de Paulo; Stela Maris Mendes Siqueira Araújo; Priscila Daniele de Oliveira 2020
Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica	Carina Alexandra Rondini; Cláudia dos Santos Duarte; Ketilin Mayra Pedro 2020
Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto	Jucelia Cruz; Elisabeth dos Santos Tavares; Michel Costa 2020
Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública	Renata Mourão Macedo 2021
Diálogos docentes: sobre ser professor e aluno em tempos de pandemia	Regina Célia Frigério; Ricardo Luigi 2020

Título	Autor/Ano
Acessibilidade tecnológica para os alunos da rede privada e pública durante a pandemia	Suzanne Oliveira Freitas; Leonardo Monteiro Trotta 2020
Reflexões acerca da experiência de docentes do Ensino Fundamental I com o ensino remoto durante a pandemia da covid-19	Beatriz de Moraes Ardana; Gabriella Bonadia Martines; Jaqueline Sales Machado, Leticia Borges Galli 2020

Fonte: os autores, 2021

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em geral, todos os artigos demonstram como a suspensão das aulas evidenciou ainda mais o distanciamento entre as classes sociais. É fato que todo o sistema educacional sofreu com as mudanças das aulas para o modelo remoto. Contudo, a educação básica do âmbito público, em comparação à rede privada, sofreu de maneira mais direta os impactos negativos da mudança para o ERE, é o que aponta a categoria temática Desigualdades Sociais e Digitais, discutida a seguir.

Paulo *et al.* (2020) e Médiçi *et al.* (2020) salientam como, após a instauração do isolamento social, as escolas públicas demoraram a iniciar as atividades remotas. Isso ocorreu pela demora na articulação entre escola, secretarias e órgãos governamentais e por problemas de infraestrutura da escola, professores/as e alunos/as. Macedo (2021) ressalta como, no contexto pandêmico, houve, de um lado, as famílias que tinham acesso aos aparatos mínimos para mudança para o ERE, que reivindicavam a qualidade da educação assegurada pelas escolas em meio à pandemia; de outro lado, ecoava o silêncio de muitas famílias alheias em meio à crise, sem acesso às tecnologias e possibilidade de participação nas discussões e tomadas de decisões. Portanto, desde o início do ERE, já foi possível detectar sinais das desigualdades e ameaças no direito à educação.

Todos os periódicos analisados discutem sobre como o comprometimento do direito à educação na nova conjuntura foi evidenciado nos/as alunos/as das redes públicas de ensino que, em geral, são de camadas populares e passam por condições sociais de vulnerabilidade. Há tempos que se convive com as desigualdades

educacionais neste país, onde uma parcela da população sempre foi, sistematicamente, excluída do sistema educacional. Exclusão essa que, além da classe social, perpassa o preconceito devido a sua cultura, raça, dialeto e gênero, quando não são compatíveis com o modelo dominante. Então, com a chegada da pandemia, as desigualdades existentes foram ainda mais escancaradas e, para esses sujeitos, assim como aponta Macedo (2021), somaram-se ainda as desigualdades digitais para aqueles sem acesso à internet, equipamentos necessários e letramento digital. As discussões apresentadas por Wenczenovicz (2020), Médici *et al.* (2020), Rondini *et al.* (2020) suscitam a reflexão sobre até que ponto a educação é um direito, e como o não acesso à educação pode cristalizar as desigualdades até as futuras gerações.

A grande maioria dos artigos sugere que, nas escolas públicas, a dificuldade ou não de acesso às TIC é o problema de maior destaque durante o ERE. Dados que evidenciam como alunos/as sofreram com as desigualdades digitais no Brasil durante a pandemia. Paulo *et al.* (2020), Reis (2020), Wenczenovicz (2020), Cruz, Tavares e Costa (2020); Médici *et al.* (2020), Macedo (2021), Frigério e Luigi (2020), Freitas e Trotta (2020) demonstram os dilemas de alunos/as sem acesso à internet ou com uma conexão precária, falta de equipamentos adequados para os estudos e não saber manejar as tecnologias com fins de caráter mais educativo. Em relação aos/as professores/as, sentiram-se despreparados/as para usar as tecnologias, visto que nunca houve incentivo para a utilização durante as aulas. No decorrer do isolamento social, a capacitação em relação às TIC foi repleta de lacunas, não possibilitando elaborar conteúdos melhor estruturados tecnologicamente. Logo, os resultados sugerem que a Relação de alunos e professores com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) foi atravessada por questões socioeconômicas e estruturais, interferindo profundamente no êxito da transição para o ERE.

O cenário de experiências na rede privada se contrapõe à rede pública. Reis (2020), Freitas e Trotta (2020), Ardana *et al.* (2020), Rondini *et al.* (2020) descrevem a utilização, pelos/as professores/as, das tecnologias em suas metodologias antes mesmo da necessidade de implantação das aulas pelo meio digital. Ademais, houve um investimento maior em capacitação dos/as professores/as para

ferramentas adotadas. Um ponto importante destacado pelos/as autores/as citados/as anteriormente, refere-se à necessidade de uma resposta mais rápida e efetiva da rede privada durante a pandemia, que ocorreu, principalmente, pela maior cobrança das famílias para demonstrar dinamicidade no atendimento aos/as alunos/as. Exigiu-se qualidade, eficiência e diversificação de plataformas e ferramentas como justificativa ao pagamento das mensalidades.

Diante das problemáticas de desigualdades sociais e de acesso, nas escolas públicas, os autores Rondini *et al.* (2020), Cruz, Tavares e Costa (2020), Frigério e Luigi (2020), Macedo (2021) abordam sobre as estratégias utilizadas para minimizar os danos aos/as alunos/as, em razão de suas condições socioeconômicas. Como a adaptação de atividades em folhas impressas enviadas pelo correio ou disponibilizadas nas escolas, reposição dos planos de aula após o período pandêmico, utilização de *WhatsApp* e arrecadação de equipamentos eletrônicos e obtenção de kits de internet móvel. Contudo, apenas o acesso às TIC e adaptação do material em outros moldes não garantiu que, de fato, o direito à educação fosse exercido, pois existem outras variáveis que interferiram no acesso à educação durante o período do ERE. Entre elas, estão a necessidade de um local adequado de estudos, condições psicológicas e de subsistência, aspectos que serão discutidos mais adiante.

Portanto, o panorama pandêmico vivenciado, que resultou na instauração do ERE, trouxe diversas consequências a professores/as, alunos/as e familiares. Apenas o não acesso tonou-se uma variável entre tantas outras, e a categoria temática Impactos da Migração Emergencial para o Ensino Remoto expressa essas repercussões. O ERE pressupõe, além de uma adaptação virtual, uma adaptação da sala de aula para o ambiente doméstico, até então privado e, muitas vezes, despreparado para esse acolhimento. De acordo com Médiçi *et al.* (2020), Macedo (2021), Freitas e Trotta (2020), Frigério e Luigi (2020) pode-se considerar que as desigualdades no âmbito educacional também se manifestam na não possibilidade de se ter ambiente apropriado para estudo, posse de materiais, disponibilidade de tempo, saúde e interesse, inclusive, para o acompanhamento de familiares. Ademais, Wenczenovicz (2020) discute outra questão pertinente: são os casos em que a

alimentação regular só era possível pela disponibilidade de refeições oferecidas pela escola no ensino presencial. Nesses aspectos, o direito à educação também encontrou barreiras para ser efetivado.

Diante das problemáticas do ERE, evidenciadas nos artigos analisados, é perceptível a diversidade de vivências e contextos no âmbito educacional que aparecem neste momento pandêmico. Sacavino e Candau (2020) e Santos (2020) afirmam sobre o privilégio da educação durante a pandemia, e que as condições não afetam da mesma maneira a todos/as. As experiências durante o ERE e o direito à educação foram permeados pelas adversidades nos contextos socioeconômicos e estruturais de alunos/as e professores/as. Considerando isso, é necessário refletir sobre como as escolas estão lidando com as diferenças nesse momento crítico, em especial na rede pública que se mostrou mais fragilizada.

Diversos são os pontos de vista que tratam sobre diferença e diversidade, contudo as concepções pós-estruturalistas alertam para o uso genérico do termo. Rodrigues e Abramowicz (2013) ressaltam como há um aumento da utilização das expressões com o decorrer do tempo e seu uso indiscriminado, esvaziando os seus conceitos e significados, levando a um apaziguamento das relações sociais. Então, tratar todos como diferentes, mas iguais, em um momento como esse, torna-se, extremamente, problemático. Sobretudo em tempos neoliberais, que lidam com a diferença por meio da tolerância, em que um tolerante tolera o tolerado. Nisso, há sempre um dominante que aceita o diferente e um dominado subalterno, que está sendo “respeitado” e, na tolerância, salientam-se ainda mais as dicotomias. (SILVA, 2014; ABRAMOWICZ; TEBET, 2017). Essa maneira de tratar as diferenças não considera que existem desigualdades que são irreconciliáveis, vive-se em constantes relações de poder e isso não pode ser apagado (ABRAMOWICZ *et al.*, 2011). Ainda mais em um momento como a pandemia da covid-19, em que as relações de poder foram acentuadas. Questão essa que se confirma segundo os dados gerais obtidos nos periódicos analisados, em especial Macedo (2021) quando argumenta sobre o aumento das distâncias entre ricos e pobres.

Entre outras consequências da mudança para o ERE, apresentadas pela grande maioria dos periódicos, estão as dificuldades de alunos/as na adaptação e compreensão na aprendizagem dos

conteúdos ministrados de forma remota nas duas redes de ensino. Na rede privada, mesmo com todo o aparato e acesso às TIC não lograram alcançar a aprendizagem que teriam se estivessem na sala de aula. Na rede pública, os problemas foram ainda maiores, muitas vezes por não terem aulas síncronas, e a impossibilidade de interação presencial se tornou outro obstáculo para a assimilação dos conteúdos. É importante, também, analisar o que os autores Rondini *et al.* (2020), Reis (2020), Wenczenovicz (2020), Macedo (2021), Ardana *et al.* (2020) descrevem sobre os efeitos dos ERE refletidos em questões psicológicas em ambas redes de ensino. Os/As professores/as compartilharam sentimentos de medo, insegurança, pressão, angústia, incerteza, aflição, solidão e, além disso, houve uma sobrecarga de trabalho. Experiências essas que podem influenciar no sentimento de bem-estar e andamento do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino remoto também proporcionou experiências positivas. É o que os estudos de Médiçi *et al.* (2020), Freitas e Trotta (2020), Ardana *et al.* (2020), Reis (2020), Rondini *et al.* (2020), Cruz, Tavares e Costa (2020) mencionam, um fortalecimento nas relações com as famílias dos/as alunos/as nas duas redes de ensino, que, de maneira *on-line*, facilitou a interação que, antes, era impedida pela rotina e logística de todos/as. Indicaram, também, a aprendizagem de novas ferramentas e a necessidade de aflorar o processo reinventivo docente em suas estratégias pedagógicas. Já os/as alunos/as que tiveram a possibilidade do acesso às aulas, constataram, como positivo da experiência remota, uma maior liberdade para organizar seu próprio horário de estudos e estar mais à vontade para estudar.

Considerando o campo das desigualdades sociais, as relações de Infraestrutura Digital e Apoio escolar foram questões, extremamente, pertinentes para o acesso e direito dos/as estudantes à educação. Freitas e Trotta (2020), Wenczenovicz (2020), Paulo *et al.* (2020), Reis (2020) investigaram como a carência nesses quesitos afetou, diretamente, as condições necessárias para, de fato, adequar os currículos, antes, presenciais para o modelo virtual e garantir o direito à educação durante a pandemia. A educação básica pública, antes da pandemia, já apresentava pouco investimento na infraestrutura tecnológica e, durante o ERE, não foi possível adquirir

todo aparato necessário, principalmente em virtude dos processos burocráticos e falta de autonomia. Reis (2020), Wenczenovicz (2020), Ardana *et al.* (2020), Freitas e Trotta (2020) indicaram que os/as educadores/as da rede pública tiveram pouco apoio escolar no trabalho de adaptação ao ERE, pelas gestões escolares e secretarias. Além disso, houve uma constante preocupação dos/as professores/as com cortes orçamentais e a resistência de alguns deles à aprovação compulsória dos/as alunos/as. Sobre a rede privada, os estudos de Reis (2020) e Wenczenovicz (2020) indicam uma maior facilidade de adaptação ao ERE, visto o apoio da gestão escolar (direção/coordenação) e setores pedagógicos, além de os/as próprios/as alunos/as, em sua maioria, contarem com a possibilidade de se adequar mais rapidamente às TIC em razão das suas condições socioeconômicas. Mais uma vez, os resultados esclarecem como as desigualdades se expressam de maneiras diferentes, dependendo das condições das escolas, alunos/as e professores/as, e como essas condições influenciaram diretamente na adaptação e acesso à educação durante a pandemia.

Se existem essas diferenças, então as soluções não podem ser homogêneas e devem atender às singularidades de cada situação e contexto. Todos os artigos investigados ressaltam a vulnerabilidade das escolas públicas durante o ERE e, assim como demonstraram os resultados discutidos até aqui, cada aluno/a, professor/a e escola enfrentou determinada dificuldade específica. Assim sendo, pode-se considerar que quanto menor a condição socioeconômica, maiores foram os percalços e o desvelamento das desigualdades. As escolas brasileiras, advindas de uma escola republicana francesa, em geral difundem a igualdade para todos/as e mantêm uma ética de indiferenciação às diferenças (Abramowicz *et al.*, 2011). Todavia, assim como aponta Sacavino e Candau (2020 p. 123), “A pandemia não é democrática, não afeta igualmente a todos os cidadãos e cidadãs”. Então o olhar para os sujeitos os quais o direito à educação não foi efetivado deve ser com foco nas diferenças, considerando as singularidades.

Contudo, é pertinente salientar que, Segundo (Woodward, 2014), a diferença pode ser vista como heterogeneidade e enriquecedora, mas ela também pode ser vista da forma negativa, por meio da exclusão ou marginalização das pessoas julgadas como

forasteiros, aqueles que são os “outros”. Logo, deve-se ter cuidado na maneira como se aborda e se enfatiza essas diferenças, para que não se caia nas ciladas que o campo da diferença guarda. Como muito bem descreve Pierucci (1990), o ato de considerar as pessoas pelas suas diferenças não deve guiar-se à lógica de pensamento que intensifique ainda mais as hierarquias, o que acarreta tratamentos distintos para as categorias sociais, em que um sujeito é melhor que o outro, pois, se são diferentes, seriam, portanto, desiguais.

A utilização do campo da diferença reside no balanço sutil entre não esvaziar e manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico (ABRAMOWICZ *et al.*, 2011; SANTOS; NUNES, 2004), e não utilizar as diferenças com enfoque nas distâncias entre os sujeitos, resultando em uma abordagem ainda mais desigual e promotora de hierarquizações e subordinações (PIERUCCI, 1990). Nas palavras de Pierucci (1990, p.26), o que apresenta Scott (1988, p. 48): *“Uma vez desconstruída a antítese igualdade-versus-diferença, será possível não só dizer que os seres humanos nascem “iguais, mas diferentes”, como também sustentar que “a igualdade reside na diferença”*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação remota foi o principal elemento que permitiu a continuidade do vínculo escola – aluno/a – família, impedindo um afastamento total das atividades escolares que, certamente, acarretaria ainda mais prejuízos aos processos de aprendizagem. Contudo, diante das muitas dificuldades já vivenciadas no País, como fome, desemprego e desigualdades sociais, a pandemia chegou no Brasil para somar mais desafios, escancarar e salientar ainda mais os problemas estruturais.

Os estudos analisados apresentaram subsídios para se entender, com base nas experiências de alunos/as e professores/as de escolas públicas e privadas, a gama de dificuldades enfrentadas por eles/as e como se expressou as desigualdades sociais durante o ERE. A questão que mais obteve destaque se refere ao não acesso ou acesso de forma precária às TIC, pelos/as estudantes da rede pública. Entretanto, as análises indicaram que não

apenas isso influenciou o não acesso dos/as alunos/as à educação, mas uma série de outras variáveis, como as condições familiares, local apropriado para estudos, infraestrutura escolar e demandas psicológicas. Diante disso, com um olhar baseado no campo da diferença, os resultados mostraram como, para muitos/as alunos/as, o direito à educação foi negligenciado. Com base nas discussões apresentadas neste artigo, surge o questionamento: quais serão as consequências que o ERE causará na esfera educacional futuramente?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete *et al.* A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro.Posições**, [S.L.], v. 28, p. 182-203, dez. 2017.

ARDANA, Beatriz de Moraes *et al.* Reflexões acerca da experiência de docentes do Ensino Fundamental I com o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. **Orientação À Queixa Escolar**, São Paulo, p. 1-18, 2020.

BRASIL. Bianca Estrella. Ministério da Saúde. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação – CNE. **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**. ParecerCNE/CP nº 5/2020 de 28 abril 2020. Brasília, p. 1-24, 28 de abril de 2020b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de diretrizes e bases**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-80>. Acesso em: 9 dez. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CRUZ, Jucelia; TAVARES, Elisabeth dos Santos; COSTA, Michel. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. **Dialogia**, [S.L.], n. 36, p. 411-427, 22 dez. 2020.

FREITAS, Suzanne Oliveira; TROTTA, Leonardo Monteiro. Acessibilidade tecnológica para os alunos da rede privada e pública durante a pandemia. **Recite**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 89-91, 2020.

FRIGÉRIO, Regina Célia; LUIGI, Ricardo. Diálogo docentes: sobre ser professor e aluno em tempos de pandemia. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 133-141, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). Governo Federal. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=30362&t=resultados>. Acesso em: 24 nov. 2021.

LAÍS SEMIS. Associação Nova Escola (org.). **A situação dos professores no brasil durante pandemia**. **Nova Escola**: Nova Escola, [S.L.], p. 1-23, 2020.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, [S.L.], v. 34, n. 73, p. 262-280, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2178-149420210203>.

MÉDICI, Mônica Strege *et al.* Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Thema**, [S.L.], v. 18, p. 136-155, 2020.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista Ufg**, [S.L.], v. 20, p. 2-35, 13 maio 2020. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

NERI, Marcelo. Desigualdade de Impactos Trabalhistas na Pandemia. **Fgv Social**, Rio de Janeiro, p. 1-11, 2021.

PAULO, Jacks Richard de *et al.* Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. **Dialogia**, São Paulo, v. 36, p. 193-204, 2020.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da Diferença. **Rev. Sociol.: Tempo Social**, São Paulo, p. 7-33, 1990.

REIS, Geissyane Aparecida Oliveira dos. Adaptação digital em período de pandemia de covid-19: uma análise das experiências dos professores do ensino fundamental I de uma escola pública e privada do município de Araputanga-MT. **Temas e Matizes**, Cascavel, v. 14, n. 25, p. 141-158, 2020.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

RONDINI, Carina Alexandra *et al.* Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Ridh**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. [S.L.]: Almedina, 2020. 32 p.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. [S.L.]: Porto: Edições Afrontamento, 2004. p. 1-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. [S.L.]: Vozes, 2014. Cap. 2. p. 50-70.

VENCO, Selma; EVANGELISTA, Olinda. Crise sanitária: a janela de oportunidade para difusão do ensino híbrido. In: KRAWCZYK, Nora; VENCO, Selma (org.). **Utopias e distopias em Educação nos tempos pós-pandemia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 79-92.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de covid-19. **Riaee**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, dez. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. [S.L.]: Vozes, 2014. p. 1-50.