



COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



COVID-19 E EDUCAÇÃO

Debates entre o Global e o Local

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)



COVID-19 E EDUCAÇÃO

Debates entre o Global e o Local

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



Reitor
José Geraldo Ticianeli

Vice-Reitor
Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda
Anderson dos Santos Paiva
Bianca Jorge Sequeira Costa
Fábio Luiz de Arruda Herrig
Georgia Patrícia Ferko da Silva
Guido Nunes Lopes
José Ivanildo de Lima
José Manuel Flores Lopes
Luiza Câmara Beserra Neta
Núbia Abrantes Gomes
Rafael Assumpção Rocha
Rickson Rios Figueira
Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: +55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



Volume 76

COVID-19 E EDUCAÇÃO

Debates entre o Global e o Local

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)



BOA VISTA/RR
2020

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão

Elói Martins Senhoras

Capa

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e

Diagramação

Berto Batalha Machado Carvalho

Elói Martins Senhoras

Organizadores da Coleção

Elói Martins Senhoras

Maurício Zouein

Conselho Editorial

Charles Pennaforte

Claudete de Castro Silva Vitte

Elói Martins Senhoras

Maurício Elias Zouein

Sandra Gomes

Sônia Costa Padilha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

C873 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

COVID-19 e Educação: Debates entre o Global e o Local. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, 165 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 76. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-65-86062-69-4

<http://doi.org/10.5281/zenodo.4116962>

1 - COVID-19. 2 - Educação. 3 - Ensino Remoto. 4 - Pandemia.

I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - COVID-19. IV - Série

CDU – 378(811.4)

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas do conhecimento.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento científico e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

*Pense globalmente,
aja localmente!*

Patrick Geddes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 COVID-19 e Educação: entre a complexidade espacial e as assimetrias empíricas	15
CAPÍTULO 2 Educação e a atuação das Organizações Internacionais frente à pandemia de COVID-19	31
CAPÍTULO 3 Meandros da educação e da aprendizagem em meio à COVID-19: desafios e lições	53
CAPÍTULO 4 Medidas de prevenção à COVID-19 no retorno às aulas: protocolos de 13 países	83
CAPÍTULO 5 Educação brasileira e sua realidade contextualizada pela pandemia da COVID-19	109
CAPÍTULO 6 COVID-19 e as políticas públicas de avaliação educacional em larga escala no Brasil	121
SOBRE OS AUTORES	155

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A inesperada difusão da pandemia de um novo coronavírus, SARS-CoV-2, responsável pela Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19) gerou significativas inflexões na realidade humana em uma periodização temporal curta, por meio do transbordamento de múltiplas crises e transversais materializações espaciais de natureza multiescalar.

Caracterizada por uma dinâmica de relativa compressão espaço-temporal, a pandemia da COVID-19, muito rapidamente se tornou em um fenômeno complexo de natureza *glocal* devido à fluida interdependência da contaminação e dos seus efeitos entre as escalas global e local, o que repercutiu na conformação de problemas parecidos e em eventuais soluções abertamente compartilhadas.

Partindo da natureza glocal da pandemia e suas repercussões no contexto educacional *lato sensu*, o presente livro foi propositalmente intitulado como “COVID-19 e Educação: Debates entre o Global e o Local” tendo como objetivo analisar diferentes agendas temáticas na Educação a partir de distintas espacializações que partem do internacional e chegam ao intra-nacional.

Estruturado em seis capítulos, o presente livro apresenta uma linha multidisciplinar de debates temáticos relacionados ao contexto educacional durante a pandemia da COVID-19 que foi construída a partir de um plural recorte teórico-conceitual e com base em distintas abordagens metodológicas que valorizaram, tanto um discurso teórico, quanto uma análise empírica.

Os capítulos apresentados nesta obra trazem uma abordagem exploratória dos impactos da pandemia da COVID-19 no campo educacional a partir de discussões relacionadas à governança global da

educação durante a pandemia no contexto mundial, estudos de casos de respostas nacionais, a realidade educacional brasileira frente à COVID-19 e políticas de avaliação educacional em larga escala nas distintas macrorregiões brasileiras.

Fruto de um trabalho coletivo realizado um conjunto de 14 pesquisadores com distintas formações acadêmicas, experiências profissionais e oriundos das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Norte do Brasil, a presente obra traz uma leitura multidisciplinar e plural sobre os problemas locais no campo educacional frente à difusão da pandemia da COVID-19.

As discussões ora apresentadas nesta obra justificam leitura em função da lacuna científica de publicações no assunto e da própria relevância empírica do objeto de estudo, uma vez que a Educação se tornou em um dos campos mais afetados pelos impactos multitemáticos e transescalares da pandemia da COVID-19, projetando uma série de desafios e respostas públicas e privadas.

Ótima leitura!

Elói Martins Senhoras

CAPÍTULO 1

COVID-19 e Educação: entre a complexidade espacial e as assimetrias empíricas

COVID-19 E EDUCAÇÃO: ENTRE A COMPLEXIDADE ESPACIAL E AS ASSIMETRIAS EMPÍRICAS

Elói Martins Senhoras

A emergência de um novo coronavírus, cientificamente identificado como SARS-COV-2, causador da doença COVID-19, acrônimo em inglês de Coronavirus Disease 2019 (SENHORAS, 2020; LUIGI; SENHORAS, 2020), rapidamente se transformou em uma pandemia com ampla abrangência multilateral de contágio no mundo, impactando a realidade humana em suas diferentes dimensões e complexidades.

Os impactos negativos da pandemia da COVID 19 se manifestam não apenas em um problema epidemiológico para 188 países atingidos, quase 4,5 milhões de pessoas contaminadas e mais de 300.000 mortos (JHU, 2020), mas antes geram um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social vertical e horizontal implementadas pelos diferentes países

Durante a difusão internacional do surto da pandemia de COVID-19, os países afetados implementaram gradativamente no espaço intranacional diferentes estratégias de isolamento social que impactaram no fechamento de unidades escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades) e demandando formas alternativas à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, sendo que o uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – se tornou a forma predominante para alavancar no contexto emergencial estratégias de Ensino a Distância – EAD (SENHORAS; PAZ, 2019), quando possível.

Tomando como referência esta temática, a justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa reside na lacuna existente nas áreas das ciências humanas e ciências sociais aplicadas, uma vez que estas trazem um crescente volume de discussões sociais, econômicas e filosóficas sobre os impactos da pandemia da COVID-19, não obstante exista com um restrito número de pesquisas científicas sobre o contexto educacional.

O objetivo deste artigo é discutir os impactos da COVID-19 no campo educacional *lato sensu* por meio de uma análise crítica dos efeitos assimétricos na espacialização intra e internacional, bem como da caracterização de sua temporalidade do curto ao longo prazo à luz de um levantamento de dados realizados em três línguas: inglês, espanhol e português.

A caracterização metodológica desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e em um método histórico-dedutivo que parte do procedimento de levantamento de dados de revisão bibliográfica e documental até se chegar aos procedimentos de análise hermenêutica e geoespacial para a interpretação das informações.

Elaborado por meio de duas seções complementares, incluídas a presente introdução e as considerações finais, este artigo explora de modo exploratório e descritivo quais são os principais efeitos da pandemia da COVID-19 no campo da Educação por meio de uma discussão sobre os impactos assimétricos existentes no espaço e ao longo do tempo.

IMPACTOS ESPACIAIS ASSIMÉTRICOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

Conforme o monitoramento da situação das escolas no mundo, promovido pela UNESCO (2020), é possível observar que

a difusão da pandemia da COVID-19 criou amplas repercussões epidemiológicas no mundo, de modo que os países adotaram em sua grande maioria políticas de isolamento social vertical e horizontal, afetando assim o próprio funcionamento da educação *lato sensu*.

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior).

Os impactos da pandemia do novo coronavírus teve como plano de ação para a maioria dos países a adoção de estratégias temporárias de isolamento social, repercutindo assim em um quadro majoritário de fechamento presencial das unidades escolares ao longo do tempo, o qual atingiu o pico de 1,7 bilhão de estudantes afetados (90% de todos os estudantes no mundo), de diferentes níveis e faixas etárias em até 193 países no período entre 28 de março e 26 de abril de 2020 (UNESCO, 2020).

Há um claro ciclo de contenção epidemiológica à COVID-19 em cada país que gerou um mapa dinâmico de respostas diferenciadas no âmbito educacional, o qual possui pontos de convergências, tanto, nos contextos de isolamento social por meio de etapas de fechamento localizado e fechamento total das unidades educacionais, quanto, nos contextos de reabertura social por meio de fechamento localizado/reabertura parcial e reabertura total dos estabelecimentos educacionais.

Neste sentido, o mapa situacional das unidades educacionais no contexto da COVID-19 traz uma apreensão dinâmica ao longo do tempo no mundo, o qual obedece a lógica de

um ciclo de vida de difusão da pandemia em quatro etapas intranacionais – surgimento da endemia; difusão inicial da pandemia, maturação da pandemia e regressão da pandemia – com correspondentes respostas no âmbito educacional (figura 1).

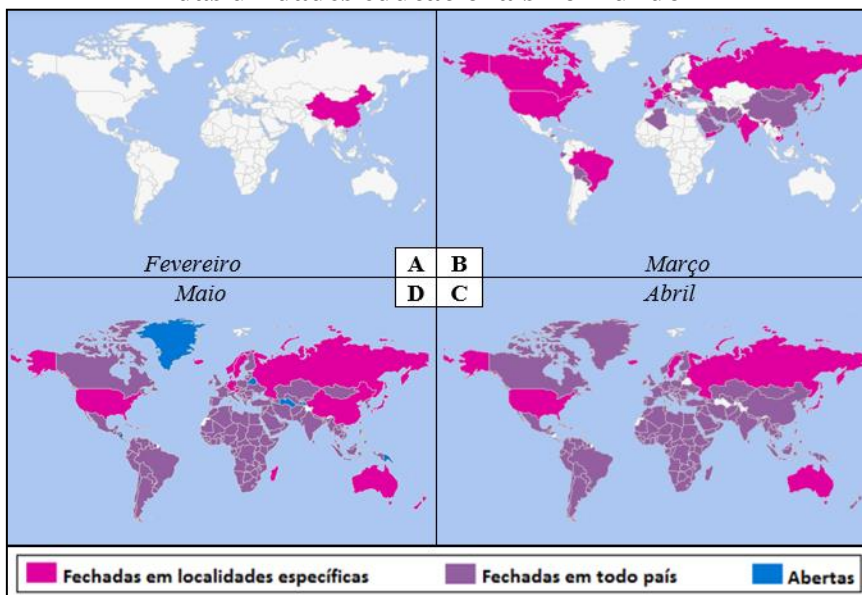
Na fase de surgimento da endemia, o novo coronavírus que surgiu com epicentro na cidade chinesa de Wuhan, muito rapidamente se difunde para outras localidades, o que exigiu da autoridade chinesa a adoção de medidas de isolamento social, inclusive com *lockdown* em determinadas cidades, o que repercutiu no fechamento das unidades educacionais em determinadas localidades do país e posteriormente em todo o país.

Na fase de difusão inicial da pandemia em cada país, observa-se a tendência de um fechamento localizado de estabelecimentos educacionais, respectivamente naquelas localidades e regiões identificadas como epicentros de difusão intranacional do novo coronavírus, estando abertos nos demais espaços em que a pandemia ainda não tenha gerado contaminações.

Na fase de maturação da pandemia intranacionalmente, a aceleração do número de pessoas contaminadas e do eventual número de mortes no tempo e no espaço, fizeram com que outras localidades e regiões não identificadas, como epicentros da pandemia, passassem a adotar iniciativas de isolamento social e por conseguinte, repercutindo no fechamento total de unidades educacionais.

Na fase de regressão da pandemia, com o afrouxamento das estratégias de isolamento social, as diferentes localidades e regiões fazem a reabertura social por etapas, de modo que os diferentes níveis educacionais voltam a atuar de modo presencial, inicialmente de forma localizada até haver uma reabertura total dos estabelecimentos escolares.

**Figura 1 – Mapa situacional
das unidades educacionais no mundo**



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: UNESCO (2020).

A dinâmica internacional da COVID-19 obedece, portanto, à lógica de um ciclo de vida da pandemia no mundo, desde os momentos embrionários de difusão inicial na China e desta para outros países no mundo, passando pelas etapas de maturação pandêmica em cada país, até chegar à etapa de regressão, nas quais a realidade educacional passou por impactos diferenciados na continuidade conforme as especificidades epidemiológicas, demográficas, infraestruturais e socioeconômicas de cada país, região e localidade.

Em todas as fases do ciclo pandêmico, a pandemia afetou de modo distinto professores e estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, e por conseguinte muitas das assimetrias

educacionais pré-existentis tenderam a se acentuar conforme as especificidades em função, tanto, da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do Ensino a Distância (EAD).

IMPACTOS TEMPORAIS ASSIMÉTRICOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

Alguns efeitos críticos da pandemia da COVID-19 sobre a educação formam que merecem destaque se referem aos impactos negativos manifestado pelo comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e pelo aumento da evasão escolar, os quais demandaram ações estratégicas de curtíssimo prazo para a eventual continuidade dos estudos, bem como o esforço de um planejamento de resolução de problemas para a normalização dos ciclos escolares no médio prazo.

O hiato existente entre diferentes experiências empíricas relacionadas aos temas de ensino-aprendizagem e evasão escolar repercute na consolidação de um quadro assimétrico de efeitos nas dinâmicas educacionais intra-nacionais e internacionais (SANZA *et al.*, 2020), gerando um amplo espectro de situações que se manifestam no interstício das polarizações existentes entre a paralização total em contraposição à continuidade remota das atividades educacionais.

De um lado, as situações de paralização total dos processos presenciais e virtuais de naturalmente geraram o contexto mais problemático, pois a forte ruptura dos processos de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico transborda fortes limitações

para a absorção integral dos conteúdos no período pós-pandemia, com a volta de ciclos acadêmicos compactados.

São nestas situações problemáticas de paralisação total que o aumento da evasão escolar se torna potencializado no médio prazo, uma vez o período pós-pandemia é sincronicamente permeado por uma concentrada agenda de transmissão de conteúdos educacionais, justamente em um momento de dificuldades no mercado de trabalho, exigindo esforços dos diferentes integrantes de uma família em situação vulnerável.

De outro lado, a continuidade das atividades educacionais, por meio de trilhas de aprendizagem remotas que valorizam as metodologias de Ensino a Distância (EAD) via celular e computador, televisão e rádio, corrobora positivamente para a manutenção do comprometimento educacional no curto prazo, porém com resultados muito distintos em função das diferenças entre as experiências empíricas quanto a transmissão e absorção de conteúdo ou mesmo capacidade e dificuldade de acesso.

Em um primeiro plano, observa-se que nos casos em que o EAD apresentou metodologias, conteúdos e atividades educacionais adequadas, em um contexto de ampla acessibilidade, o desenvolvimento das atividades educacionais remotas se tornou em uma pilastra essencial para resolução de problemas intertemporais durante e após a epidemia, saindo inclusive fortalecida no longo prazo.

Em um segundo plano, por sua vez, nos contextos em que a transmissão ou acesso a conteúdos educativos são relativizados quanto à qualidade do material produzido ou mesmo devido à incompleta acessibilidade de professores e estudantes às plataformas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) devido a limitações individuais ou estruturais, a brecha do conhecimento pode se ampliar no médio prazo devido às diferentes

limitações existentes, requerendo assim ações compensatórias no período pós-pandêmico.

O uso da internet para o ensino a distância se caracterizou como uma estratégia muito pertinente para a continuidade dos estudos de adolescentes e adultos, não obstante incorra em graves limitações quanto a sua aplicação para crianças em função das dificuldades de se aplicar currículos online, razão pela qual em alguns países o uso do rádio e da televisão se tornou a estratégia possível para a continuidade da educação dos menores (MIKS; MCILWAIN F, 2020).

A quebra de rotinas educativas tem sido objeto de estratégias de Ensino a Distância (EAD), as quais são existentes desde o final do século XIX e passaram a possuir maior relevância a partir do final do século XX conforme a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), não obstante existam limitações relacionadas, seja ao uso em diferentes níveis, principalmente nas faixas etárias mais baixas do ensino fundamental e básico, seja à acessibilidade devido a problemas individuais de inclusão digital ou *hardware* ou a problemas estruturais dos *backbones* de redes em determinadas localidades.

Na educação informal, as plataformas educativas online se tornaram em um contexto pandêmico da COVID-19 em um rico ambiente para a atualização de conhecimentos de professores e alunos ou para a continuidade de estudos na ausência de aulas presenciais, sendo muitas delas liberadas gratuitamente, juntamente com vários importantes portais de revistas científicas, dando eventual fôlego para pesquisas na ausência do acesso a bibliotecas presencialmente.

Na educação formal, as experiências no uso das TICs possuem resultados muito diferenciados no contexto pandêmico da COVID-19, dependendo primeiramente das assimetrias nas

condições infraestruturais e individuais de acessibilidade, bem como, em segundo lugar do nível de ensino (fundamental, básico e superior), idade dos discentes e graus de capacitação digital dos professores, sempre levando em consideração as condições pré-existentes e

Nas creches, o cancelamento das aulas trouxe consigo uma mudança radical de estratégias presenciais de ensino formal em direção ao ensino informal, com base em programas educativos na televisão ou por meio de *softwares* lúdicos de jogos, pinturas, cantorias ou mesmo vídeos, disponibilizados pela internet, impactando assim na produtividade dos pais diante de eventuais afastamentos de trabalho.

Nas escolas de ensino básico e fundamental, a paralização das aulas presenciais trouxeram novos desafios à medida que as estratégias de antecipação de férias, paralisação ou continuidade das atividades por meio do EAD trouxeram impactos abruptos para professores e as famílias, à medida que a educação domiciliar trouxe mudanças para o aprendizado das crianças e dos jovens, eventualmente sobrecarregando os próprios pais no contexto de acompanhamento (BURGESS *et al.*, 2020).

No ensino superior, os colégios, faculdades e universidades abruptamente interromperam seus processos de internacionalização e extensão, de modo que tiveram mudadas significativamente suas rotinas de ensino e pesquisa que passaram a ser realizadas remotamente, quando possível. Por sua vez, tornou-se comum que determinadas atividades de ensino, extensão e pesquisa relacionadas ao contexto epidemiológico de combate à COVID-19 fossem mantidas sob protocolos emergenciais.

Ainda no contexto da educação formal, observa-se que no caso de países em que a modalidade de *homeschooling* já era pré-existente à pandemia da COVID-19, como os Estados Unidos e

alguns países europeus, houve uma ampliação desta modalidade de trilha alternativa de aprendizagem a crianças e jovens em função da imprevisibilidade do tempo da pandemia e da falta de meios para o acesso às novas estratégias de ensino fundamentadas no EAD.

Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis.

Neste sentido, as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estruturalmente ou individualmente limitadas ao acesso ao EAD, e, portanto comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo).

A despeito de existir uma clara compreensão dos potenciais efeitos negativos assimétricos da pandemia da COVID-19 no curto e médio prazo em função das repercussões existentes no comprometimento dos processos de ensino-aprendizagem e no aumento da evasão escolar, a percepção especulativa sobre os efeitos assimétricos de longo prazo deste choque exógeno aponta eventual correlação positiva nas diferenças de competitividade dos futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 trata-se de um fenômeno internacionais amplos impactos estruturais no mundo, uma vez que se manifestou como uma dupla crise – epidemiológica e socioeconômica – com agudas repercussões assimétricas no tempo e no espaço, demonstrando assim o despreparo dos estados e das pessoas para choques exógenos inesperados.

Juntamente com várias outras iniciativas de isolamento social, as medidas de fechamento dos estabelecimentos escolares (creches, escolas, colégios, faculdades e universidades) foram identificadas sob recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) como estratégicas para conter a transmissão do surto pandêmico do novo coronavírus, não obstante inexistam estudos científicos com métricas sobre a eficácia da iniciativa e os custos gerados no contexto educacional, demonstrando assim que as trilhas alternativas de aprendizagem durante a COVID-19 foram implementadas em ampla escala, por meio de tentativas e erros, sem precedentes na história da Educação.

Por um lado, a pandemia da COVID-19 trouxe impactos negativos transversais e assimétricos em todo o campo da Educação *lato sensu*, potencializando aumento da desigualdade, uma vez que assimetrias socioeconômicas e educacionais pré-existentes tenderam a se reproduzir de modo ampliado em um contexto de isolamento social e crescente convergência para estratégias de ensino da terceira revolução industrial, com base em tecnologias de informação e comunicação que não são plenamente disponíveis ou acessíveis a todos estudantes e professores.

Por outro lado, embora em outros surtos pandêmicos como o SARS, estudos de modelagem tenham produzido resultados conflitantes sobre a eficácia do fechamento de estabelecimentos de

ensino, por sua vez, estudos recentes sobre a COVID-19 preveem que esta estratégia tem um potencial para reduzir apenas 2% a 4% das mortes, sendo proporcionalmente menos eficaz em relação a outras intervenções de distanciamento social (VINER *et al.*, 2020), o que se torna um fator relevante de reflexão sobre custos e benefícios, caso a necessidade de intervenções de distanciamento social se façam necessárias por longos períodos de tempo.

Mais além das consequências negativas de curto e médio prazo causados pela pandemia da COVID-19 no contexto educacional, faz-se necessário compreender que este choque exógeno trouxe um legado relevante para os *policymakers* no mundo à medida que a maioria dos países não estavam preparados para situações emergenciais e tampouco as infraestruturas de internet e as estratégias de Ensino a Distância estão maturadas nos Sistemas Nacionais de Educação, razão pela qual se torna indispensável avançar neste frente de modo acoplado e contínuo dentro do próprio ensino presencial.

Conclui-se que a pandemia da COVID-19 criou amplas repercussões negativas nos diferentes Sistemas Nacionais de Educação que tendem a reproduzir um ciclo vicioso de desigualdades, o qual transborda de modo preocupante uma latente ampliação de assimetrias previamente existentes entre classes sociais, regiões e localidades, nos desempenhos dos setores público e privado ou ainda na efetividade educacional nos diferentes níveis de ensino.

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior).

REFERÊNCIAS

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. “Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education”. **VOX CEPR Policy Portal** [01/04/2020]. Disponível em: <<https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>>. Acesso em: 14/05/2020.

JHU – John Hopkins University. Center for Systems Science and Engineering. “COVID-19 Dashboard”. **John Hopkins University Website** [14/05/2020]. Disponível em: <<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>>. Acesso em: 14/05/2020.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. “O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais”. **Nexo Jornal** [17/03/2020]. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br>>. Acesso em: 14/05/2020.

MIKS, M.; MCILWAINE, J. “Keeping the world’s children learning through COVID-19”. **UNICEF Website** [20/04/2020]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>>. Acesso em 06/05/2020.

SANZ, I.; SÁINZA, J. G.; CAPILLA, A. **Efectos de la crisis del coronavirus em la Educación**. Madrid: OEI, 2020.

SENHORAS, E. M. “A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

SENHORAS, E. M.; PAZ, A. C. O. “Livro eletrônico como meio de desenvolvimento institucional da Universidade Federal de

Roraima”. **Educação no Século XXI**: Tecnologias. 1ª edição. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. “COVID-19 Educational Disruption and Response”. **UNESCO Website** [06/05/2020]. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em 06/05/2020.

VINER, R. M. *et al.* “School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review”. **The Lancet Child & Adolescent Health**, vol. 4, n. 5, May, 2020.

CAPÍTULO 2

*Educação e a atuação das Organizações
Internacionais frente à pandemia de COVID-19*

EDUCAÇÃO E A ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19

Ricardo Luigi

A década de 1990 marcou a intensificação da atuação das organizações internacionais na educação. O que antes era incidental, passou a ser visto como estratégia de desenvolvimento, principalmente para os países periféricos do sistema internacional, no âmbito da difusão de um modelo de educação que visava qualificar as pessoas para que os Estados pudessem aproveitar seu “capital humano”. Os processos de transformação da economia mundial abriram espaço para a mercadorização da educação, que passou a ser vista como um bem, um recurso econômico a ser explorado como qualquer outro, submetido às leis do mercado e a demandas por modelos administrativos de eficiência.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que resultou no documento conhecido como “Declaração de Jomtien”, foi um marco dessa transformação. O encontro, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), parte do Grupo Banco Mundial, culminou em uma série de medidas que repercutiram em documentos e encontros outros geridos pelas organizações internacionais, cada vez mais influentes na promoção de modelos educacionais, caracterizando uma governança global e produzindo um possível regime internacional de educação.

Durante a pandemia da COVID-19, as organizações internacionais novamente estiveram na vanguarda, lançando documentos que serviram de base para medidas educacionais tomadas por governos de todo mundo. Foi o caso do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020), de 30 de março 2020, declaradamente utilizado como referência pelo governo brasileiro no parecer no. 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020), que instituiu as principais medidas tomadas pelo governo brasileiro, no período pandêmico, em relação ao ensino emergencial remoto.

Este trabalho, visa, portanto, evidenciar, com base na análise documental, na perspectiva de uma governança global da educação, sob o âmbito de um regime internacional de educação, na regulação entre o nacional e o transnacional, como o governo brasileiro tem orientado suas respostas educacionais à COVID-19 sob influência das organizações internacionais. As ações públicas serão entendidas em uma concepção maior de regulação do Estado, não se preocupando apenas com seus resultados, mas com o contexto e os atores que a estruturam. Para alcançar o objetivo deste trabalho, interessa analisar a importância das OI na educação, com ênfase para a influência da OCDE, particularmente no Brasil, na definição das medidas emergenciais para a educação no período pandêmico.

AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As organizações internacionais (OI) são atores internacionais que participam da governança internacional junto aos Estados e aos outros atores internacionais, se inserindo “no campo

dos atores não estatais que atuam no sistema internacional” (LUIGI, 2017, p. 65). Ganharam força no pós-Segunda Guerra Mundial e possuem um papel fundamental na política internacional, representando a forma mais institucionalizada de realização da cooperação internacional (HERZ *et al.* 2015). Essa cooperação pode se dar por ação de organizações internacionais não governamentais (ONGIs), organizadas pela sociedade civil ou pelo setor privado, ou de organizações internacionais governamentais ou intergovernamentais (OIGs), que são formadas por agrupamentos de Estados. As organizações internacionais intergovernamentais são mais comumente associadas ao termo “organizações internacionais”.

Pode-se dizer que existe uma relação ambígua entre as OIs e os Estados, “sustentada em uma dinâmica de autonomia e dependência, de igualdade e pressão” (PECEQUILO, 2012, p. 25). Apesar destas possíveis tensões, as OIs possuem papel fundamental no mundo contemporâneo, e contribuem para o aumento das relações entre os Estados, colaborando para a resolução de conflitos ao promover a cooperação. Vulgarmente as organizações internacionais são consideradas como sinônimo de instituições, embora haja alguma diferenciação. Para Hurrell (2003), as instituições internacionais trazem uma lógica instrumental e funcional, sendo uma consolidação das organizações internacionais, que passam não só a influenciar a cumprir as agendas dos Estados, mas também interferir na definição de seus interesses.

As organizações internacionais já haviam se estabelecido regularmente no campo da educação desde o período pós-guerra: “desde o pós-Segunda Guerra Mundial, as atividades dos organismos internacionais no campo da educação se estabeleceram como área contínua de atividade” (AMARAL, 2010, p. 43). Entretanto, houve mudanças que puderam ser sentidas a partir da década de 1990, em que “essa relação de soberania entre Estado-

nação e sistema de ensino tem sido problematizada” (AMARAL, 2010, p. 43).

Nesse cenário cada vez mais complexo, a partir dos anos 1990, houve mudanças no tipo de organização internacional que se tornou mais predominante na educação, com o enfraquecimento do poder de instituições como a Unesco e a Unicef e a ascensão da influência do Banco Mundial e da OCDE na área educacional (AKKARI, 2011).

O caso da educação é bastante demonstrativo desta interferência das organizações internacionais na agenda de interesses dos Estados, pois instituiu-se aquilo que Ball (2001) chama de “convergência das políticas educativas”, um novo paradigma que carrega diretrizes globais que se efetivam em políticas locais, conformando uma governança global da educação (ROBERTSON; VERGER, 2012). Como exposto por Laval (2019):

As organizações internacionais (...) contribuem para essa construção, transformando ‘constatações’, ‘avaliações’ e ‘comparações’ em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente da dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica. Ainda que trocas entre sistemas escolares não sejam novidades, nunca esteve tão claro que um modelo homogêneo pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas de ensino nacionais, e sua força impositiva vem justamente de seu caráter globalizado (LAVAl, 2019, p. 19).

A governança é um fenômeno mais amplo do que o governo, abrangendo organizações internacionais governamentais e

mecanismos não governamentais, orientando condutas individuais, organizacionais e nacionais. Em suma, ordenando o sistema internacional (ROSENAU; CZEMPIEL, 2000). A governança global gera regimes internacionais de educação, “arranjos que os Estados constroem para reger as relações entre os mesmos em uma área específica” (HERZ; HOFFMANN, 2004, p. 11), “um conjunto de princípios, normas, regras e procedimentos decisórios em torno dos quais as expectativas dos atores convergem em uma área temática” (HERZ; HOFFMANN, 2004, p. 12).

Governança global da educação (AMARAL, 2010; ROBERTSON; VERGER, 2012), regime internacional de educação (AMARAL, 2010; ROBERTSON; VERGER, 2012), agenda educacional global/ convergência das políticas educativas (BALL, 2001), internacionalização de políticas educacionais (AKKARI, 2011) e nova ordem educacional mundial (LAVAL, 2019) são termos distintos para se referir a um mesmo processo, ângulos de vista diferentes que se referem a um mesmo novo paradigma de orientações educacionais internacionais que sofrem forte influência da atuação das organizações internacionais, embora não se possa dizer que os Estados perderam o controle sobre suas políticas educacionais:

Não estou afirmando que, apesar dos esforços de agências como a OCDE, as políticas de educação nacional são, em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global ou que os Estados Nação perderam o controle total sobre as suas decisões políticas, decisões estas tomadas dentro da lógica do mercado global. A educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização. Todavia, quero sim afirmar que existe um processo de convergência das políticas educativas e de bem estar social em países que têm

histórias políticas e de políticas de bem estar social bastante distintas (BALL, 2001, p. 112).

As ações das OI na educação abriram possibilidades para a ampliação de dois processos desiguais e combinados: a universalização da educação e a globalização da educação, aqui vista no sentido dado por Laval (2019) de transformação da educação em uma mercadoria.

ENTRE A UNIVERSALIZAÇÃO E A GLOBALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As ações públicas, no sentido dado por Barroso (2006), que busca entendê-las dentro de uma concepção maior de regulação do Estado, não preocupado apenas com seus resultados, mas com o contexto e com os atores que a estruturam, estão orientadas nas dimensões macro, meso e micro, sendo respectivamente centradas na análise transnacional, da influência internacional nos sistemas nacionais de educação; na regulação nacional da educação; na regulação local da educação, no âmbito das escolas. Entender a educação e as políticas educacionais dentro desse contexto maior se faz ainda mais necessário depois da educação ter se pretendido universalizada, de forma ampla, principalmente a partir da Declaração Mundial sobre Educação para todos, de 1990, e ter se efetivado globalizada, transformada em mercadoria e objeto de interesses diversos. Barroso (2006) trata dessa questão no primeiro capítulo da obra organizada e na introdução do compêndio: “Num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e de modalidades de regulação, em função da diversidade dos actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (BARROSO, 2006, p. 13).

Laval (2019) denomina esse sistema complexo de regulação da educação de “nova ordem mundial educacional”, não o traduzindo como um sistema educacional mundial homogêneo, mas chamando a atenção para o fato de que as transformações dos sistemas educacionais nacionais passaram a seguir uma mesma direção, ignorando a multiplicidade de realidades. Essa convergência de orientações educacionais se utilizou dos ideais de universalização da educação para se expandir. Em contraponto, os ideais de universalização da educação geraram uma massificação do ensino, não alcançando as metas estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também chamada de Declaração de Jomtien, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), de 1990 (UNESCO, 1990).

A Declaração de Jomtien começa citando, em seu preâmbulo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, ao lembrar que seu princípio de que “toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO, 1990) não foi assegurado a todos. A cooperação entre as nações é então proposta como saída para enfrentar os problemas educacionais, visando disponibilizar uma educação universal.

No decorrer do documento são descritos os objetivos e metas para universalizar a educação básica, sendo recorrente a menção ao papel da comunidade internacional para cumprimento desses propósitos. Em seu artigo 10, que trata de “fortalecer a solidariedade internacional”, a Declaração de Jomtien explicita este aspecto, definido que “a comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos” (UNESCO, 1990).

Daí em diante, o documento traz um plano de ação exposto em 50 medidas para “Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, concebido como referência e guia “para governos,

organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos” (UNESCO, 1990). O plano se propõe a operar em três níveis, nacional, supranacional bilateral e supranacional multilateral. A todo momento o papel das organizações internacionais volta a ser ressaltado, por serem facilitadoras da cooperação, do compartilhamento de resultados e, ainda, por serem corresponsáveis pela avaliação do cumprimento das propostas.

A governança global da educação é bem delineada pelo documento, que nomeia os múltiplos atores da sociedade os conclamando a participar das metas de universalização da educação. Entretanto, o projeto de universalização da educação tão bem exposto pela declaração de Jomtien foi incorporando, no decurso do tempo, discursos de mercado: “(...) na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (LAVAL, 2019, p. 24-25).

As instituições convergiram, a partir dos anos 1990, para uma ideia de livre mercado como base para o desenvolvimento, conjugando interesses diversos em torno do tema da universalização da educação:

Se a perspectiva de governança voltou-se contra o Estado, sendo defendida por liberais de mercado, é importante reconhecer que hegemonias não se constroem a partir de conjuntos estreitos de interesses. Elas surgem da capacidade de se articular com uma gama de preocupações, alinhando-as com determinados tipos de soluções possíveis (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1137).

No âmbito da universalização abriu-se espaço para a transformação da educação em uma mercadoria global. O público e o privado ampliaram suas parcerias, incorporando, a esse ideal universal de educação, uma concepção mercadológica de transformação do educando em “capital humano”¹, no contexto das discussões sobre “economia da educação” do Banco Mundial (AMARAL, 2010; ROBERTSON; VERGER, 2012). É nesse contexto que se insere a OCDE, organização com atuação bastante destacada na educação durante a pandemia de COVID-19.

A ATUAÇÃO DAS OI NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: O CASO DA OCDE

Durante a pandemia de COVID-19, as organizações internacionais têm apresentado um papel destacado na cooperação internacional em saúde, coordenando os Estados para a “mitigação dos estragos causados por essa nova doença” (LUIGI; SENHORAS, 2020, n.p). A OMS, a Unesco, o Unicef, o PNUD, a Comissão Europeia e a OCDE, entre outras, têm lançado continuamente guias e recomendações que, se não são diretamente relacionados à educação, a abordam de forma indireta. De acordo com Shahjahan (2012), as OI globalizam políticas educacionais por meio de recomendações que se fundem a seus discursos.

Há de se destacar a atuação da OCDE na educação, durante a pandemia, tendo obtido maior alcance que outras OI nesse aspecto. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico foi

¹ A teoria do capital humano foi proposta, nos anos 1960, por Theodoro Schultz, economista da Escola de Chicago. Por ela, o homem passou a não ser mais entendido, do ponto de vista econômico, apenas enquanto recurso humano, meio de produção, mas como uma forma de capital. Desta forma, o investimento em educação passa a ser visto como fator de aumento da produtividade do capital (FRIGOTTO, 2011).

criada em 1960, por 20 países, e começou a operar no ano de 1961. Atualmente é composta por 37 países e se dedica “à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais” (MEC, 2020).

O interesse pela educação é crescente no histórico da organização, fazendo com que a OCDE tenha se tornado “uma espécie de referência global de padrões e, desta forma, também uma potência na governança e na tomada de decisões educacionais” (RINNE, 2008, p. 668).

Em 1968 a OCDE criou o Centro de Pesquisa em Educação Inovação (The Centre for Educational Research and Innovation - CERI) para tratar dos assuntos educacionais. Em 1970 se criou o Comitê de Educação. A partir da década de 1980 a organização passou a produzir mais largamente estatísticas educacionais, os chamados Indicadores do Sistema Nacional de Educação/ Indicators of National Education Systems (INES), que abriram caminho para indicadores de educação comparada, gerando mais tarde, em 1997, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment - PISA), do qual o Brasil faz parte desde 2000. Em 2007 foi criado o Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committee – EDPC), que atualmente é o principal organismo sobre educação da OCDE (MEC, 2020; RINNE, 2008).

A OCDE produziu, em 2020, alguns documentos distintos com orientações ou relatórios sobre a educação durante a COVID-19. Em seu site é possível encontrar 4 destes documentos. Entretanto, o mais importante deles, produzido em conjunto com a Universidade de Harvard, foi publicado no site da universidade, denominado “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19”, de 30 de março 2020 (REIMERS; SCHLEICHER, 2020). Esse relatório, de grande repercussão

mundial, avalia a resposta de 98 países para a crise educacional gerada pela pandemia:

O objetivo deste documento é apoiar esse processo de troca de conhecimentos. Este documento contém um roteiro para orientar o desenvolvimento de estratégias de educação específicas do contexto, baseadas nos resultados de uma rápida avaliação realizada entre 18 de março e 27 de março de 2020. Os participantes responderam a um questionário online sobre os desafios educacionais criados pela Pandemia, suas reações a esses desafios e os recursos que estão sendo utilizados atualmente para promover a educação por meios alternativos (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, p. 5).

No Brasil, o guia da OCDE serviu como referência para a elaboração do parecer no. 05/2020, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020), que instituiu as principais medidas tomadas pelo governo brasileiro, no setor educacional, durante os seis primeiros meses do período pandêmico:

O parecer do Conselho Nacional de Educação se inspirou, como exposto no corpo de seu texto, no relatório da OCDE “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020), que analisa como os diversos países do mundo estão tomando decisões educacionais em resposta à pandemia, relativas ao ensino remoto. Citado como aprendizado remoto, ele é defendido como atividade necessária, e para enfatizar isso são citadas pesquisas demonstrando que a interrupção prolongada dos estudos causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, a perda de conhecimento e de

habilidades adquiridas (LUIGI; MOTA; FRIGÉRIO, 2020, p. 193).

O relatório da OCDE, de grande repercussão mundial, aparece no documento brasileiro para referendar medidas de ensino remoto, justificando os prejuízos educacionais de uma paralisia total da educação durante o isolamento social, devido ao fechamento das atividades presenciais das instituições educacionais:

Da mesma forma, prejuízos de ordem pedagógica se imporiam, como a defasagem a ser acarretada pela ausência de atividades escolares por um longo período de tempo, conforme indicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seu documento: “A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020”, que cita estudos que demonstram que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas (BRASIL, 2020, p. 7).

A grande diferença entre o relatório da OCDE e o parecer do Conselho Nacional de Educação está na apologia que o documento brasileiro faz da Educação a Distância (EaD), erroneamente tratada como sinônimo de ensino emergencial remoto, ou de atividades pedagógicas não presenciais. O documento brasileiro negligencia as diferenças entre uma educação online e a EaD, especialmente no ensino superior.

Em um documento de 24 páginas, o texto brasileiro faz 18 menções à EaD, 10 delas no âmbito das recomendações ao ensino superior. O termo “Educação a Distância” aparece respectivamente

6 vezes no documento brasileiro, totalizando 24 menções à EaD em 24 páginas de parecer.

Em contrapartida, no texto da organização internacional aparece apenas 1 vez o nome “Educação a Distância” em extenso, referindo-se a uma experiência particular da Finlândia. No documento da OCDE, a tecnologia é abordada como facilitador do processo de ensino remoto (aprendizagem remota nos termos do texto), sem, no entanto, haver confusão entre o uso de tecnologias na educação e/ ou a educação online e a EaD.

A EaD inicialmente se expandiu no Brasil como uma política pública visando a democratização e a ampliação de vagas no ensino superior brasileiro (ALONSO, 2014; PIMENTA; 2017) e, cada vez mais, adquire um “caráter quantitativista, privatista e de novos nichos de mercado relacionados à expansão do ensino superior” (ALONSO, 2014, p. 39), apresentando-se como outra faceta do processo de massificação do ensino que ocorre sob o argumento da universalização: “Encontra-se uma forte relação entre expansão do sistema, mercantilização e EaD, notório por dados e discursos públicos e de grandes empresas do setor” (PIMENTA, 2017, p. 308).

Apesar da distinção entre as abordagens de EaD entre o parecer do CNE e o guia da OCDE, os elementos de influência das OI nas políticas globais de educação estão expostos nos documentos analisados, que encerram uma função discursiva, demonstrando a conexão entre os atores e ensejando a cooperação técnica entre eles: “Em países onde as organizações internacionais de desenvolvimento fazem parcerias com governos para apoiar o desenvolvimento educacional, elas podem assumir o papel de auxiliar no desenvolvimento da resposta educacional” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, p. 5).

A parceria entre o governo brasileiro e a OCDE na educação está em compasso com as perspectivas brasileiras de aderir à organização, já que o Brasil, que apresentou candidatura formal para a instituição em 2017, é o país não membro que participa do maior número de comitês da organização e “a acessão à OCDE é um objetivo central da política externa brasileira” (IPEA, 2020).

SÍNTESE CONCLUSIVA DA GOVERNANÇA GLOBAL DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da COVID-19 impactou de modo assimétrico e transescalar a realidade humana (SENHORAS, 2020), com repercussões significativas nas dinâmicas locais das escolas e, em âmbito global, com disputas discursivas que criaram divergências no posicionamento dos diversos atores internacionais.

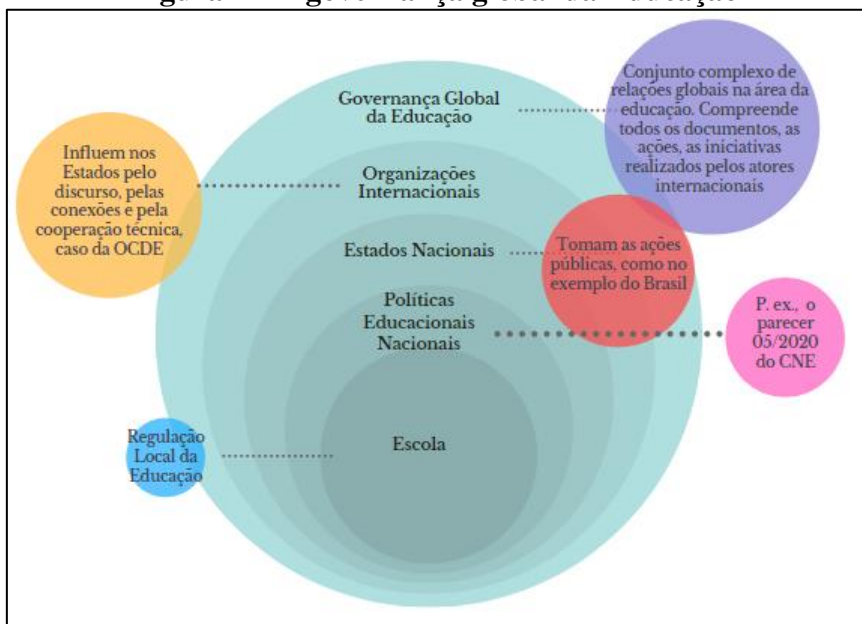
Tomando como referência a figura 1 é possível observar como se processa a dinâmica da governança global da educação, divisando a importância que as organizações internacionais possuem em diversos momentos, como neste contexto de pandemia da COVID-19, embora os Estados Nacionais não tenham aderência total à agenda sob prescrição das organizações internacionais.

O conjunto complexo de relações ligadas à educação, no âmbito dos processos de globalização, é como um sistema complexo em que a soma das partes não é igual ao todo, sendo possível apreender diferentes níveis de ação (macro, meso e micro), a partir dos quais diferentes atores participam com pesos diferenciados.

No nível macro do sistema de governança global, as organizações internacionais têm um papel discursivo e normativo relevante durante a pandemia da COVID-19, enquanto as ações públicas dos Estados Nacionais, no nível meso, não chegam a

convergir para a conformação de regimes educacionais internacionais específicos para a pandemia, resultando assim em um conjunto diferenciado de ações intra-nacionais, com repercussões locais diferenciadas no nível micro, das escolas e instituições de ensino.

Figura 1 - A governança global da Educação



Fonte: Elaboração própria.

Durante a pandemia, neste sistema de governança da educação, observou-se que os Estados Nacionais tomaram ações públicas específicas relacionadas a isolamento social e ensino remoto, influenciados muitas vezes por documentos e cooperações técnicas das organizações internacionais, tal como ocorreu com o documento “Um roteiro para guiar a resposta educacional à

Pandemia da COVID-19”, da OCDE, que serviu de referência para as ações do governo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações públicas, numa concepção maior de regulação do Estado, observadas pelo contexto e pelos atores que a estruturam, demonstram que as organizações internacionais desempenham um papel importante no avanço de ideias educacionais no mundo, movimento que vem ganhando força desde os anos 1990:

Durante esse período, as principais agências internacionais e governamentais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), United States Agency for International Development (Usaid) – desempenharam papéis cada vez mais instrumentais no avanço das ideias do livre mercado como base para o desenvolvimento (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1137).

As organizações internacionais participam ativamente da governança internacional da educação, colaborando para a criação de regimes internacionais de educação, fazendo com que as transformações dos sistemas educacionais nacionais tenham convergência. Este movimento avança nos anos 1990, a partir da Declaração de Jontiem, conjugando elementos de universalização da educação com expansão do mercado de educação, no bojo de uma ideia de livre mercado como base para o desenvolvimento em

que a educação das pessoas se metamorfoseia com a noção de “capital humano”.

Durante a pandemia de COVID-19, as organizações internacionais têm apresentado um papel destacado na cooperação internacional, não só na saúde, mas também na educação. Neste âmbito, embora não se possa falar na criação de um regime internacional de educação, o relatório “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020) se destaca, auxiliando no desenvolvimento de respostas educacionais centradas na análise das soluções encontradas por cada um dos Estados avaliados.

A importância do documento se demonstra, além da profundidade do levantamento, pelo fato de ter sido diretamente citado por um dos principais textos orientadores das medidas educacionais tomadas pelo governo brasileiro, o parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020), em consonância a um momento em que a adesão do Brasil do Brasil à OCDE apresenta-se como um dos principais objetivos de sua política externa.

As organizações internacionais são importantes parceiros dos Estados em suas estratégias de desenvolvimento em diversos âmbitos de análise e no setor educacional. Entretanto, é preciso atentar para que o processo de mercadorização da educação, encerrado na concepção de muitos desses organismos internacionais, não seja promovido em detrimento dos ideais de universalização de uma educação de qualidade, capaz de promover a autonomia dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ALONSO, K. M. “A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração”. **Educar em Revista**, n. especial 4, 2014.

AMARAL, M. P. “Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas”. **Educação e Pesquisa**, vol. 36, 2010.

BALL, S. J. “Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 1, n. 2, 2001.

BARROSO, J. (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, de 28 abril de 2020**. Brasília: MEC, 2020.

FRIGOTTO, G. “Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio”. *In*: ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011.

HERZ, M.; TABAK, J.; HOFFMANN, A. R. **Organizações Internacionais: história e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

HURRELL, A. “O ressurgimento do regionalismo na política mundial”. **Contexto Internacional**, vol. 17, n. 1, 1995.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada “O Brasil na OCDE”. **Portal Eletrônico do IPEA** [2020]. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 06/10/2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, K. R. S. “Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo”. **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

LUIGI, R.; MOTA, E. A.; FRIGÉRIO, R. C. “Geografia e o ensino remoto em meio à pandemia: desafios, resoluções e adversidades”. *In*: LACERDA, T. E.; TEDESCO, A. (orgs.). **Educação em tempos de COVID-19**: desafios e possibilidades, v. 2. Curitiba: Bagai, 2020.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. “O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais”. **Nexo Jornal** [17/03/2020]. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br>>. Acesso em: 14/09/2020.

MEC – Ministério da Educação. “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE”. **Portal Eletrônico do MEC** [2020]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 06/10/2020.

PECEQUILO, C. S. **Manual do Candidato** – Política Internacional. Brasília: FUNAG, 2012.

PIMENTA, A. M. “A EAD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior”. **Revista Internacional de Educação Superior**, vol. 3, n. 2, 2017.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020**. Disponível em: <<https://globaled.gse.harvard.edu>>. Acesso em: 07/10/2020.

RINNE, R. “The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland”. **Policy Futures in Education**, vol. 6, n. 6, 2008.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. “A origem das parcerias público-privada na governança global da educação”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 121, 2012.

ROSENAU, J. N.; CZEMPIEL, E. O. **Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SHAHJAHAN, R. “The Roles of International Organizations (IOs) in Globalizing Higher Education Policy”. In: SMART, J.; PAULSEN, M. (orgs.). **Higher Education: Handbook of Theory and Research**. Dordrecht: Springer, 2012.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Unesco, 1990.

CAPÍTULO 3

*Meandros da educação e da aprendizagem
em meio à COVID-19: desafios e lições*

MEANDROS DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM EM MEIO À COVID-19: DESAFIOS E LIÇÕES

Hercules Guimarães Honorato

O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida, ele necessita dos seus pares para a sua formação. A gênese da formação sócio-política do homem encaminha-se por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social. Libâneo (2005, p. 23) afirma que não existe uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, “de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador” dessa sociedade.

A sociedade, vista sobre o espectro amplo de uma “torre de babel”, congrega um coletivo de seres humanos habitantes do planeta Terra, com diversas diferenças sentidas, começando pela língua falada, as de caráter religioso, as sociais, as políticas e até as econômicas. Porém, nos tempos atuais, ocorreu uma união de todos para o combate de um inimigo único e invisível, a partir de fevereiro de 2020, que rapidamente atravessou linhas demarcatórias fluidas, atingindo mentes e medos, o chamado novo coronavírus, ou, como ficou conhecida a sua difusão por meio do acrônimo em inglês da Doença do Coronavírus 2019 - COVID-19 (MARANHÃO; SENHORAS, 2020). Alguns países decretaram o chamado “lockdown” de todas as suas atividades, que seria um rígido distanciamento social, uma medida severa tomada para tentar desacelerar a propagação do vírus.

As instituições de ensino no mundo não poderiam ficar excluídas, pararam por um período indeterminado, pois não

conhecemos esse novo inimigo e o que poderá acontecer nos próximos dias e meses não se sabe. As notícias são assustadoras, o pânico arrolado com o medo de uma contaminação iminente é uma constante. Não existe notícia boa, apenas são apresentados os números de mortos e contaminados, que, segundo o placar funesto, continua a crescer.

Com essa manutenção de um discurso negativo nas redes de divulgação de notícias, associada a uma crise sanitária, comparável as situações de guerra, este autor se viu em palpitações mentais do que poderia fazer nesse momento e concluiu: estamos atualmente sem vida própria. A partir desse ponto, as informações que surripiavam em um dia normal de sol de outono no Rio de Janeiro, foram transformadas em conhecimentos nas leituras e estudos que estivessem sendo divulgados no mundo acadêmico no campo da educação, sobrevoando a atual pandemia, e culminando em um processo de pesquisas e novos resultados a serem apresentados a discussões.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), com mais de 1,5 bilhão de estudantes afetados pela pandemia em todo o mundo, a educação enfrenta uma crise sem precedentes, representando 87% da população mundial de estudantes. Audrey Azoulay, sua diretora-geral no Brasil, assevera que “Nós nunca antes havíamos testemunhado a interrupção educacional em uma escala como esta”. O que de imediato podemos afiançar, quando foram determinadas o fechamento das escolas em um período de ano letivo, é que não estávamos preparados para tal situação, pois não havia ações efetivas e de imediata execução para a continuação do processo de ensino e aprendizagem, sem escolas e nesse novo contexto, com certeza uma disruptura mundial muito sentida.

O fechamento das escolas, retirando o estudante de um ambiente de construção social, de convívio com os demais colegas,

requer uma avaliação da aprendizagem nas ações e soluções que foram e estão sendo apresentadas como possíveis de serem implementadas. Nesse contexto sem precedentes, é importante refletir sobre como enfrentar o processo educacional e como conciliá-lo com as demais áreas da vida impactadas pela emergência.

O presente estudo, portanto, tem como objetivo principal apresentar as principais lições que estão surgindo como possíveis de se transformarem em ações a serem empreendidas pelos gestores escolares, professores e legisladores de políticas públicas educacionais no que tange ao maior desafio que o mundo está vivenciando desde a II Guerra Mundial. Este estudo não entra nos aspectos ligados à emergência sanitária que vivemos, nem sobre o aspecto político, social e econômico da temática de um mundo pós-pandemia. Os aspectos abordados são do campo da educação e no aprendizado do alunado em questão.

O capítulo está estruturado em quatro seções principais, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira seção trata da metodologia empregada na pesquisa. A seção seguinte apresenta o quadro teórico construído, com especial atenção aos artigos publicados sobre as ações de políticas públicas e educação a distância desenvolvidas na China. A terceira parte discute propriamente dita a educação e a pandemia, dividindo em duas subseções, uma que trata dos aspectos verificados no mundo e outra específica do Brasil. A última seção apresenta os resultados e as discussões.

Assim contextualizado inicialmente, a seguinte questão de estudo norteou este trabalho: Que lições poderiam ser aprendidas pelos envolvidos com a aprendizagem discente após a reabertura das escolas?

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abrangência qualitativa, pois se preocupa com uma visão sistêmica do objeto de estudo, tenta explicar a realidade verificada nos desveladas por intermédio dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais e, em especial, os educacionais. Oliveira (2016, p. 59) deixa transparente que a pesquisa qualitativa é caracterizada como “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade [...] o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica”.

Em relação aos objetivos, a presente pesquisa se caracteriza inicialmente como exploratória, cujo propósito é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (GIL, 2010, p. 27). A pesquisa exploratória foi escolhida pois o tema em estudo é pouco explorado, o que requereu um levantamento bibliográfico, análise em documentos, observações de fatos e fenômenos (OLIVEIRA, 2016). A pesquisa documental e bibliográfica buscou estabelecer relações sobre a educação e a pandemia da COVID-19, com um levantamento de artigos em sítios acadêmicos na internet, que trouxessem a luz sobre o que está sendo apresentado como soluções institucionais e políticas educacionais durante o fechamento das escolas e a continuidade do ensino e aprendizagem dos estudantes.

De posse dos resultados levantados, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – pandemia, COVID-19, educação, estudante, professores, aprendizagem, família e ensino remoto.

REFERENCIAL TEÓRICO

O levantamento do estado da arte sobre um tema conjuntural como esse contou, como não poderia deixar de ser, em matérias da crise sanitária na China e sua reação diante da maior população escolar do planeta em um território de grandes proporções. Assim, foram trabalhados dois artigos de autores chineses complementados por duas notícias de jornais.

Os artigos acadêmicos foram de Wunong Zhang *et al.*, cujo título é “Suspending Classes Without Stopping Learning: China’s Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak”; e Longjun Zhou *et al.*, intitulado: “School’s Out, But Class’s On’, The Largest Online Education in the World Today: Taking China’s Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example”. As duas notícias diretas da China, em tradução livre, são: “Não deixe uma pessoa para trás! 9.262 estudantes pobres em Guangdong receberam aulas online em tablete” (SHAOMIN; LIMIN, 2020) e “O que pode ser feito para aliviar o problema de ‘estudantes pobres que não podem fazer cursos online?’” (CHINA CENTRAL TELEVISION, 2020).

Como estamos também na “quarentena das *lives*”, a nossa investigação caminhou por diversas entrevistas e reportagens em tempo real, mas uma teve um caráter todo especial. Este autor pode participar de uma transmissão ao vivo com professores e gestores do Chile, com a moderação do professor Fernando M. Reimers, um dos autores do e-book “Un marco para guiar una respuesta educativa a la Pandemia del 2020 del COVID-19”, que tem como objetivo principal o de apoiar as tomadas de decisões no campo da educação no desenvolvimento e aplicação de respostas educativas efetivas ante a pandemia de COVID-19. Na *live* em si, diversos pontos foram discutidos com grande similaridade ao vivenciado no Brasil.

Outro importante documento foi obtido por intermédio da professora Marcela Duarte Herrera, da *Universidad del Valle*, da cidade de Cali, Colômbia, sobre o desenvolvimento das políticas públicas educacionais emanadas pelo seu Ministério da Educação e de caráter geral. O documento, denominado “Sector Educativo al Servicio de la vida: juntos para Existir, Convivir y Aprender” (COLÔMBIA, 2020). Um documento bem completo e detalhado que traça orientações aos diretores e professores para a prestação do serviço educacional em casa durante a emergência sanitária.

Continuando pela quarentena das *lives*, participamos de uma videoconferência do professor Carlos Bravo Reyes, da Universidade Autônoma Gabriel René Moreno, da cidade de Santa Cruz de La Sierra, Bolívia. A apresentação foi organizada pela Universidade do Panamá, cujo título era: “Encuentro de Educación Virtual para Latinoamérica em tempos del COVID-19”. O professor Carlos tratou do tema da “Microaprendizaje mediante el trabajo em redes sociales – el caso de *facebook* y *WhatsApp*”. Um comentário interessante apresentado foi que no último ano da licenciatura em educação em sua universidade, os estudantes tem uma disciplina denominada “Tecnología educativa”, assim foi-nos disponibilizado o “Rediseño de la Licenciatura em Ciências de La Educación” (UNIVERSIDAD, 2016), ou seja o currículo de formação em Ciências da Educação, e que é discutida em seção posterior.

Em relação ao que está acontecendo em nosso país para a continuação da aprendizagem dos estudantes com as escolas fechadas, fomos caminhar por uma revista recém lançada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, cujo título é “Em defesa da Educação Pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas”. Outro documento utilizado foi a “Declaração pela Aprendizagem em Tempo de Pandemia” da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em que são

propostas estratégias de ofertas remotas de aprendizagem com a mediação tecnológica.

A Educação a Distância (EaD) ou Educação Virtual (MILL, 2012), no Brasil, também pode ser conhecida como Ensino a Distância, Treinamento a Distância, ou mesmo Educação online, este um conceito mais restrito. Para este estudo, entende-se que Educação a Distância abarca todos os demais vocábulos sem distinção. Moran (2002, p. 41) também expõe seu conceito, como sendo o “conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas via meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”. Tem-se também a expressão *e-learning*, outra forma utilizada para expressar a EaD fora e dentro do país.

O caminho escolhido pelas redes de ensino nos estados e municípios foi partir para o que ficou denominado de “ensino remoto”. O Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da LDB que trata especificamente da Educação a Distância (EaD). Considera-se EaD a modalidade educacional na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros [...]” (BRASIL, 2017, p. 1). Foi realçado por este autor que o pessoal tem que ser qualificado.

Durante a leitura do material teórico levantado, este autor elaborou uma nuvem de palavras que, em sua essência estruturante, são importantes na compreensão do objeto deste estudo. As palavras-chave, em ordem alfabética, são: alunos, aprendizagem significativa, aprendizagem da pobreza, currículo, desigualdade social, didática, Educação, Educação a Distância, ensino remoto, escolas eficazes, estudantes, interdisciplinaridade, metodologias ativas, professor, redes sociais, relação professor-aluno e sala de aula.

A EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNDO

Nesta seção apresentaremos o que está ocorrendo no restante do planeta, quando temos o distanciamento social com as escolas compulsoriamente fechadas, impactando cerca de 87% da população estudantil do mundo, em um total de 182 países. Segundo a UNESCO (2020), como informação de caráter geral, apenas os seguintes países mantinham, em 30 de abril, as escolas abertas: Belarus, Turquemenistão, Tadjiquistão, Burundi e Nicarágua.

Procuramos apresentar o que foi estabelecido em relação às ações de políticas públicas no mundo, sendo que a China, foco inicial da COVID-19, ganhou uma amplitude maior em virtude de ser também, como o Brasil, um país de enormes desigualdades sociais e dimensões continentais. Além disso, partiu-se de Reimers e Schleicher (2020), que estudaram, entre os dias 18 a 27 de março, 98 países diferentes identificando as necessidades educacionais mais importantes e os desafios que vários sistemas educacionais enfrentam ao contar com a educação *on-line* como uma modalidade alternativa de ensino.

República Popular da China

A China possui o maior sistema educacional do mundo. Com quase 260 milhões de estudantes e mais de 15 milhões de professores em cerca de 514.000 escolas (NBSC, 2014 *apud* OCDE, 2016, p. 9). A responsabilidade principal pela educação é dos condados, que gerenciam e oferecem ensino primário e secundário, enquanto o ensino superior fica sob a jurisdição das autoridades provinciais. Na China, os estudantes devem completar nove anos de escolaridade obrigatória. A educação primária começa aos seis anos

para a maioria das crianças. Seguem-se três a quatro anos de ensino médio. Depois de concluir o ensino obrigatório, os alunos podem optar por continuar com o ensino médio.

Em relação ao fechamento das escolas e universidades ocorrido em 04 de fevereiro, o governo chinês, por intermédio do seu Ministério da Educação, estabeleceu a política pública emergencial “Suspensão das aulas sem interromper o aprendizado” (*Suspending Classes without Stopping Learning*). A política consiste em combater a propagação da epidemia, suspendendo o ensino nas escolas e voltando-se para a educação on-line (ZHANG *et al.*, 2020). Uma situação apresentada pelas autoras foi se a educação on-line poderia substituir adequadamente a educação tradicional.

Na implementação dessa política, segundo essas autoras, foram realizados cinco movimentos: (i) integrar recursos e planejamento nacionais, com a manutenção de plataformas de serviço público e redes escolares em diferentes níveis; (ii) capacitação dos professores, fornecendo treinamento on-line; (iii) permitir que as autoridades e escolas locais realizem o ensino on-line de acordo com as suas condições; (iv) formular diretrizes para a preparação de uma transição suave de volta à educação tradicional após a pandemia; e (v) Elaborar um plano para reabertura da escola após a pandemia (ZHANG *et al.*, 2020). Interessante ponto a destacar foi que os professores foram aconselhados a utilização de recursos de ensino on-line em plataformas abertas, como os “Massive Open On-line Course” (MOOC), que na China são conhecidos como “Cursos Abertos Online da Elite Nacional” (ZHANG *et al.*, 2020, p. 3).

Verificaram-se dificuldades na implantação dessa política, como: (i) o ensino on-line é limitado pela infraestrutura; (ii) a proporção e a eficiência do uso de recursos de ensino on-line ainda são bastante baixas; (iii) dependência da capacidade e experiência dos professores; (iv) professores e alunos enfrentam problemas de

estudarem em casa (ZHANG *et al.*, 2020). Uma questão exposta por Zhou e outros (2020, p. 503) é que “precisamos melhorar ainda mais a construção de plataformas de aprendizado on-line de escolas de ensino fundamental e médio, enriquecer continuamente os recursos de aprendizado e impedir que as salas de aula normais sejam copiadas [...]”.

Para atender os alunos da zona rural e montanhosa, o governo chinês normatizou em primeiro lugar a utilização geral dos recursos de televisão e rede para a obtenção de vantagens complementares e compartilhamento de recursos de cobertura mais abrangente (ZHOU *et al.*, 2020). Os 9.262 estudantes pobres do ensino médio da província de Guangdong, localizada na parte continental da China do Sul, receberam computadores tablets para garantir o seu progresso na educação on-line. Foi estipulado que nenhum aluno ficaria para trás, inclusive por meio de métodos de ensino de áudio, como telefone e rádio, “[...] devemos prestar atenção aos alunos com dificuldades financeiras em casa e garantir que ninguém seja deixado para trás” (SHAOMIN; LIMIN, 2020).

O jornal internacional Toutiao, que apresenta diversas notícias da China, no dia 04 de março de 2020, apresentou uma matéria cujo título em tradução livre é “O que pode ser feito para aliviar o problema de ‘estudantes pobres que não podem fazer cursos on-line?’”. A reportagem em sua introdução, informa-nos que um condado do oeste da China disse a repórteres que, após investigação, havia mais de 2.000 estudantes que não puderam ter aulas on-line por motivos como falta de smartphone, computador e internet. O autor da matéria foi enfático: “Os alunos pobres não podem participar de cursos on-line, o que merece nossa consideração” (CHINA CENTRAL TELEVISION, 2020).

O relatório do 19º Congresso Nacional do Partido Comunista da China apontou que, para promover o desenvolvimento da integração da educação urbana e rural obrigatória, é necessário

permitir que todas as crianças desfrutem de uma educação justa e de qualidade. Hoje, estamos cada vez mais conscientes de que a educação é a chave para adquirir conhecimento e promover um ponto de partida justo. "Internet + educação" pode permitir que crianças em áreas pobres ouçam as palestras de bons professores, expandam seus horizontes e aumentem suas ideias. Só alterando o atraso de algumas infraestruturas de informação rurais e a dificuldade de acesso é que as “crianças pobres podem mudar o seu destino através da educação e alcançar uma vida melhor” (CHINA CENTRAL TELEVISION, 2020).

Segundo Zhang *et al.* (2020), as seguintes lições futuras poderão ser vislumbradas como propostas de políticas públicas: (i) promover e melhorar as redes da informação educacional, a fim de atender a demanda de ensino on-line; (ii) equipar os professores e os estudantes com dispositivos eletrônicos padronizados para o ensino on-line; (iii) fornecer treinamento sistemático para os professores sobre o uso de plataformas on-line para ensino; (iv) apoiar e solicitar pesquisas em educação on-line; e (v) investigar a educação on-line especialmente no que diz respeito ao apoio ao aluno.

Demais países pesquisados

A base desta seção foi o estudo de Reimers e Schleicher (2020) já citado anteriormente. Porém, existe a necessidade de apresentar especificamente o que está ocorrendo na América Latina e Caribe, por isso mesmo também utilizamos o informe especial n^o 1 da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) (2020) sobre os efeitos da COVID-19 em termos econômicos e sociais, além do documento oficial do Ministério de Educação Nacional da Colômbia aos seus docentes e estabelecimentos educativos.

O estudo de Fernando Reimers, do *Harvard Graduate School of Education*, e Andreas Schleicher, da OCDE, em suas 50 páginas, tem por objetivo apoiar as decisões educacionais para desenvolver e implementar respostas efetivas de educação para a Pandemia COVID-19. Os autores em seu resumo deixam claro que “na ausência de uma estratégia internacional e eficaz para proteger as oportunidades para aprender durante este período, esta interrupção causará graves perdas de aprendizado para os alunos” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, p. 2).

O informe da CEPAL (2020, p. 11) reforça que “A interrupção das atividades nas escolas terá efeitos significativos no aprendizado, especialmente para os mais vulneráveis”. O que também é reforçado pelo governo colombiano ao considerar que cada proposta e cada decisão deve considerar “as condições em que meninos, meninas, adolescentes, jovens e suas famílias vivem hoje, seus sentimentos, suas experiências e as lições que podem ser derivadas para continuar seu processo de desenvolvimento e aprendizado durante e após o isolamento obrigatório” (COLÔMBIA, 2020, p. 3).

Reimers e Schleicher (2020, p. 14) argumentam que já existe uma perda considerável de aprendizagem durante as férias de verão. No caso dessa interrupção prolongada, sem uma data de retorno às atividades formais educacionais na escola, haverá uma perda de aprendizagem e também de conhecimentos e habilidades adquiridas. A conjuntura atual de fechamento das escolas e o distanciamento social urgiu desafios e estratégias alternativas ao ensino presencial. Uma conclusão que este autor também corrobora é que “a Pandemia atual é uma oportunidade para aumentar o envolvimento das famílias e apoiá-las na aquisição de competências para que exerçam uma paternidade mais afetiva e efetiva”.

As principais contribuições, em síntese e dentro do escopo deste estudo, foram: (i) estabelecer um comitê gestor para

desenvolver e implementar a resposta educacional; (ii) garantir o aprendizado acadêmico e dar apoio emocional aos alunos e ao corpo docente; (iii) priorizar os objetivos curriculares; (iv) identificar os meios de ensino; (v) definir claramente os papéis dos professores; (vi) criar um sítio para comunicação entre professores, alunos e responsáveis sobre objetivos curriculares, estratégias e sugestões de atividades e recursos adicionais; (vii) estratégias de educação on-line, e se esta não for viável, incluir programas de TV; (viii) assegurar apoio adequado aos estudantes e famílias mais vulneráveis durante o plano de educação alternativa; (ix) as escolas devem desenvolver um sistema de comunicação com cada aluno; e (x) o uso seguro do tempo de tela e ferramentas on-line para preservar o bem-estar e a saúde mental dos estudantes.

Em relação às recomendações dos autores, a primeira é conspícua ao tema deste estudo: “os líderes educacionais devem adotar uma abordagem proativa para contribuir para a mitigação do impacto da Pandemia e para prevenir a perda de aprendizagem durante o período de distanciamento social necessário” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, p. 10, tradução livre). Um ponto recorrente nas recomendações tratou do currículo escolar, sendo esse um período de exceção e ruptura, há a necessidade de reorientação das metas curriculares, que em suma quer dizer: chegar a um denominador comum do que deve ser ensinado e aprendido pelos estudantes.

Não nos cabe apresentar todo o relatório de Reimers e Schleicher, mas uma pergunta retrata bem o que este estudo se propôs: Quais necessidades os 330 entrevistados identificaram como mais críticas neste momento? O maior percentual de respostas caminhou por “garantir o aprendizado acadêmico para os alunos, apoiar os alunos que não possuem habilidades para estudo independente, garantir o bem-estar dos alunos, fornecer suporte profissional aos professores e garantir o bem-estar dos professores,

assim como assistência médica” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020, p. 23).

O Ministério de Educação Nacional da Colômbia (2020, p. 6) lembra aos seus setores educacionais e docentes “de que o serviço educacional será prestado nas residências e que suas estratégias serão integradas ao cotidiano das famílias (de alunos e professores) que enfrentam uma situação isolada e ao desenvolvimento de rotinas de cuidados e higiene que protegem suas vidas.”

O importante ponto a ser destacado foi a necessidade de um equilíbrio entre as atividades digitais e as sem tela. No relatório do PISA 2018, cerca de 9% dos estudantes de 15 anos não têm sequer um lugar tranquilo para estudar. Um dos desafios expostos pelos entrevistados foi a disponibilidade de infraestrutura tecnológica. O aprendizado on-line requer, além da ferramenta digital (*desktops, tablets, notebook, smatphone* etc), o acesso à internet e um lugar específico para estudar. No boletim da CEPAL (2020, p. 11), sobre o mesmo tema, “existem disparidades no acesso a dispositivos digitais e Internet de banda larga entre populações urbanas e rurais, entre os sexos, entre populações que falam ou não a língua oficial (espanhol ou português) e entre populações com e sem deficiência.”

A América Latina enfrenta desafios na formação de professores em Tecnologia de Informação e Conhecimento (TIC). Por exemplo, no Brasil em 2018, apenas 20% dos professores participaram de um curso de educação continuada para o uso de computadores e da Internet para o ensino. “Em relação ao uso da Internet, 16% relataram que a usavam uma ou mais vezes ao dia; enquanto 20% o fazem uma vez por semana e 18% pelo menos uma vez por mês” (COMITÊ DE GESTÃO DA INTERNET NO BRASIL, 2019 *apud* CEPAL, 2020, p. 11). No mesmo diapasão, os autores Reimers e Schleicher (2020, p. 31) destacam que “[...] as enormes necessidades de formação daqueles que estão à frente dos sistemas educacionais para se prepararem para o uso da tecnologia

educacional”.

Em relação ao tema currículo e o que deve ser ministrado, os professores colombianos foram avisados que durante a pandemia da COVID-19, o desenvolvimento do conteúdo deve ser revisto no plano de estudos que foi concebido para ser desenvolvido pessoalmente, para tempos e circunstâncias não normais. Devemos motivar e aprimorar suas capacidades, aproveitando sua experiência de vida, conhecimentos familiares e culturais, sonhos e projetos, a fim de definir mecanismos de comunicação e monitoramento de estabelecimentos de ensino para apoiar a continuidade do processo educacional em casa.

A questão do meio copo cheio aparece: Existe um lado positivo do momento vivido por todos no campo da educação? Segundo os autores Reimers e Schleicher (2020) seriam a possibilidade de introdução de tecnologias e outras soluções inovadoras e com certeza um aumento na autonomia dos alunos para gerenciar seu próprio aprendizado. O documento do Ministério de Educação Nacional da Colômbia também assevera que o momento é de “fortalecer a autonomia, tomar decisões responsáveis e motivar neles a esperança de fortalecer seus projetos de vida” (COLOMBIA, 2020, p. 15). Esse documento também cita o objetivo 4 da agenda de Desenvolvimento Sustentável (Educação de Qualidade), que reconhece o potencial humano da aprendizagem ao longo da vida: aprenda sempre, em qualquer lugar, em qualquer tipo de espaço e por todos os meios possíveis.

Aspectos verificados no Brasil

Iniciamos pelo Quadro 1, constante da Revista da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2020, p. 11-13), em que são expostas as ações de 22 estados brasileiros e Brasília no

contexto da pandemia da COVID-19, não sendo citados Paraná, Roraima, Tocantins e Paraíba. Porém, para termos uma ideia do que está ocorrendo em certa medida das ações públicas, o número de estados representados nos é atendido. O que podemos verificar de imediato é que cada município tem uma solução para o seu problema de fechamento das escolas e a continuação da aprendizagem do seu estudante.

Em relação às plataformas de apoio desenvolvidas para o ensino *on-line*, dos respondentes: (i) dezesseis se utilizam da plataforma Rede Escola, que foi desenvolvida pelos Institutos Natura, Inspirare e Fundações Lemann, Vanzolini e Telefônica Vivo; (ii) cinco estados se utilizam da plataforma *Google Classroom*; e (iii) o Estado da Bahia da plataforma Anísio Teixeira pertencente ao próprio governo baiano. O estado do Rio Grande do Norte está disponibilizando para a aprendizagem a distância tanto da Rede Escola como do *Google*. O Piauí é o único estado que não apresenta informações do uso de plataformas digitais de aprendizagem, “As escolas utilizam aulas com transmissão ao vivo pela internet, gravadas para a televisão, lista de exercícios por e-mail, fóruns de discussão” (UFRJ, 2020, p. 12).

Existem diversos programas inerentes e específicos em cada rede de ensino estadual. No Amazonas, por exemplo, um estado cuja via de comunicação e deslocamento é o rio, existe o “Programa Aula em Casa”, que se utiliza da retransmissão de programas em três canais de TV aberta, conforme apresentado pelo estudo da UFRJ citado anteriormente. A Secretaria de Educação de Goiás desenvolveu um portal “Net Escola”, onde disponibiliza textos, vídeos e listas de exercícios. Outro exemplo é o estado do Pará que implementou o “Projeto Todos em Casa pela Educação”, com transmissão de conteúdos por canal de TV aberta.

O que podemos verificar no Brasil é a utilização de plataformas de pacotes de conteúdos educacionais e a utilização dos

canais de TV aberta. Para aqueles alunos que não têm acesso a internet, estados produziram atividades impressas que são enviadas via correios. Um fato relevante em relação ao Distrito Federal e aos estados do Amapá e Minas Gerais, é que foram os únicos que citaram oferecerem curso de capacitação ou treinamento para educadores para utilização de plataformas on-line.

Sendo este autor do Rio de Janeiro, foi possível o acesso ao documento emanado pela Secretaria de Educação, que em suma trata das medidas tomadas pela própria SEEDUC em consonância com recomendações da UNESCO, ou seja, a busca por “atividades de aprendizagem remota, mediadas pelos professores da Rede e fazendo uso de diversas tecnologias e abordagens que garantiriam maior mobilização e engajamento de todos: alunos, professores e pais”. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 3). As propostas foram:

1. Salas de aulas virtuais no Sistema de Gestão de Aprendizagem *Google Classroom*, garantindo a autonomia pedagógica de professores e o controle de atividades desenvolvidas;
2. Disponibilização de Material Didático impresso (mídia impressa);
3. Divulgação de conteúdo pedagógico via Televisão – Canal Futura (tele- aprendizagem); e TV Aberta e TV Alerj (tele- aprendizagem); e
4. Mediação de equipe pedagógica para contato direto com os estudantes.

O professor seria o condutor e mediador do ensino, propondo a criação de trilhas de aprendizagem que podem e devem ser enriquecidas com o uso de variadas ferramentas educacionais. “Ressalte-se que é tempo para a aprendizagem mais flexível, bem

menos conteudista, mas alinhada com o Currículo Básico e a Base Nacional Comum Curricular” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 4).

No documento da Secretária de Educação, em que a aprendizagem móvel (*mobile learning*) é a via de aprendizagem durante o fechamento das escolas e distanciamento físico, aos estudantes com dificuldades de acesso à internet seria garantido o uso de seus aparelhos de telefonia e de dados móveis, pois haveria a disponibilização de “chips” com pacote de dados de Internet para que todos os professores e alunos tenham a oportunidade de utilizar os recursos digitais para fins pedagógicos. Não foi possível depreender a real capacidade e conhecimento dos professores no trato das ferramentas digitais disponíveis, ou mesmo, se houve a sua capacitação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sala de aula é o *lócus* onde a relação professor-aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. “A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações alunos com o mestre” (HONORATO, 2020, p. 4). Outro ponto prejudicado é a relação direta professor-aluno. Importante aspecto dessa relação é que a conduta do professor influencia diretamente sobre a motivação e a dedicação dos seus alunos ao aprendizado.

O imperativo mandatário do desempenho é deslocado para o espaço virtual, onde só alguns têm acesso e aptidão (DALTRO; SEGUNDO, 2020, p. 7). Essa relação se distancia, fica mediada pelo ensino remoto. Precisamos procurar uma nova forma de ensinar

e aprender pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. Conteúdo sem contexto não gera significado. Isso sempre foi (e continua sendo) verdade na aprendizagem, por isso se faz necessária uma rotina positiva para apoiar os alunos neste momento de incerteza.

Ocorre um aumento nas atividades do professor, um sujeito que em sua formação acadêmica não foi preparado no trato das novas ferramentas de aprendizagem digital. Este autor analisou os currículos de licenciatura em Pedagogia, História, Português, Matemática e Ciências Biológicas da UFRJ. Não foram encontradas disciplinas ligadas a EaD ou informática aplicada à educação nas licenciaturas de História e Português. Em Ciências Biológicas, em turma semipresencial, foi encontrada a disciplina de Introdução à Informática, ministrada à distância. A licenciatura em Matemática apresentou a disciplina de Computação, com foco em programação. Em Pedagogia, as três disciplinas encontradas eram optativas, a saber: Educação a Distância, Informática Aplicada à Educação e Educação e Novas Tecnologias. Mesmo sendo optativa, o ponto positivo foi a disciplina de Informática Aplicada à Educação, com 45 tempos de carga horária, trata do tema da formação de professores, recursos tecnológicos e softwares educativos.

Os nossos docentes não são preparados durante sua formação para a utilização das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e em especial as redes sociais como ferramenta educacional. Em diálogo via *WhatsApp* com o Professor Carlos Bravo Reyes, conseguimos o currículo de formação superior em Ciências da Educação da Universidad Autónoma Gabriel René Moreno, na qual a disciplina de Tecnologia Educativa é lecionada no último período da graduação. Da leitura do documento curricular, podemos extrair pontos importantes para a licenciatura nacional, como claro que há a necessidade do uso estratégico e

inovador de recursos tecnológicos para melhorar a qualidade do processo educacional.

Este autor como professor e interessado, participou de aulas sobre o *WhatsApp Open Online Course* (WOOC), do Professor Carlos Bravo Reyes, da Bolívia. O curso é livre e aberto aos docentes em geral, suas bases didáticas são a micro aprendizagem, os micros conteúdos e o micro meio. Utiliza-se preferencialmente o *smartphone* para o ensino dos alunos. Outra metodologia de aprendizagem e divulgação de aulas via as redes sociais é o *Massive Open Online Course* (MOOC), sendo utilizado a plataforma do *Facebook*. Também é disponibilizado este curso gratuitamente na internet.

Segundo Relatório Digital de 2019 (PAGBRASIL, 2020), existem 215,2 milhões de conexões móveis no Brasil, o que representa uma penetração de 102%, 81% dos brasileiros com 13 anos ou mais estão ativos nas redes sociais e o Brasil está em segundo lugar em termos de horas gastas em plataforma de redes sociais por dia: 3h e 34 min. As redes sociais mais utilizadas são *Youtube*, 95%; *Facebook*, 90%; *WhatsApp*, 89%; e *Instagram* com 71%.

O clima socioemocional na sala de aula é tão importante para o ensino e a aprendizagem, e na situação atual a relevância na sala de jantar ou outro ambiente familiar em que momentos de diálogos podem ser criados pela quarentena. Educadores, professores e pais descobrem aulas *on-line*, a falta de políticas públicas nesse setor e o desafio de tentar criar alguma forma de rotina familiar nessa nova maneira de viver isolados socialmente.

As condições objetivas de acesso ao material pedagógico criarão tratamentos diferenciados entre aqueles que acessam e não acessam as tecnologias digitais. Em recente reportagem do jornal O Estado de São Paulo, a jornalista Anna Barbosa, em 26 de abril,

apresentou o tema da EaD no pós-pandemia, em que as plataformas de ensino a distância veem dobrar o número de clientes e abrem oportunidades para novos negócios. As empresas que trabalham nessa fatia de mercado, ou seja, o educacional, são conhecidas como *edtechs*, que são 434 no Brasil (DISTRITO EDTECH REPORT, 2020), e não param de crescer, uma questão importante para futuras discussões.

Em estudo do Banco Mundial intitulado: “Pobreza na aprendizagem: como mudar isso?”, é apresentado o conceito de aprendizagem da pobreza, onde “Todas as crianças devem poder ler aos 10 anos” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 5). A motivação da publicação desse estudo foi pelo atingimento das metas estabelecidas para 2030 dos objetivos para o desenvolvimento sustentável no planeta da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Assim, sem uma base sólida em alfabetização, crianças e jovens não podem prosperar mais tarde na escola ou no local de trabalho, pois carecem das habilidades e do capital humano necessários para alimentar suas carreiras e economias.

A temática sobre se o currículo precisa ser cumprido ou em sua plenitude não ganha espaço quando não temos como prever o término da quarentena com a abertura das escolas. Segundo Schmidt (2003, p. 60), “O currículo é o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, ele é o elemento nuclear do projeto pedagógico da escola, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem”. Assim, a primeira preocupação dos gestores educacionais seria pelo seu cumprimento, mesmo que pelo ensino remoto. Tal situação se torna improdutiva, pois conteúdos serão massificados nos estudantes sem uma avaliação da sua aprendizagem, pois o currículo previsto para uma escola presencial não se alinha com a metodologia de uma educação a distância, principalmente pelos fatos já citados anteriormente.

Ao escolher entre alternativas seguras para a aprendizagem

dos nossos estudantes, devemos nos perguntar não apenas como superar a ameaça imediata, mas também que tipo de mundo habitaremos quando a tempestade passar, uma importante reflexão. Roesler e Pandolfo (2020) apresentam o que é preciso fazer para não parar o calendário letivo: (i) Defina o modelo a ser utilizado: síncrono ou assíncrono; (ii) Escolha as plataformas; (iii) Capacite professores e alunos; (iv) Comunique intensamente todos os envolvidos; (v) Acompanhe e avalie; (vi) Cronograma semanal de estudos; (vii) as sessões de aulas; (viii) a postagem dos conteúdos de estudos; (ix) a entrega e o recolhimento das tarefas e atividades; (x) sessões de dúvidas dos alunos; (xi) Mesmo que virtualmente (olho no olho); (xii) Crie informativos e anúncios; (xiii) Tenha um canal de atendimento; e (xiv) Verifique o aprendizado por meio de avaliações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise inicialmente sanitária mostrou a profunda transformação que os sistemas educacionais precisaram para se adaptar as escolas fechadas e distanciamento social, e procurar soluções para que a aprendizagem de todos os estudantes não seja prejudicada. Ao agirmos de forma apressada em soluções paliativas e improvisadas, apenas estamos adiando um problema e colocando nos ombros dos professores, estudantes e família o ônus de continuar o ensino, em ambiente que nem sempre é o apropriado, que nem sempre é o desejado, que nem sempre atende aos anseios tecnológicos de um ensino remoto, que nem sempre conseguirá atingir um mínimo de qualidade na aprendizagem do estudante, ainda mais que suas relações sociais e educacionais estão prejudicadas pela falta de olho no olho do professor, do espaço lúdico e amigo do recreio, das brincadeiras e da sala de aula.

Conforme descrito na epígrafe introdutória, todos nós, independente de que local no mundo habitemos, temos bom senso, em menor e maior grau, mas todos temos. Diversas lições podem ser desveladas no campo da educação do que está acontecendo com o fechamento das escolas. O que não está correto é o improvisado ou mesmo a falta de um mínimo discernimento quando tratamos, em especial, de crianças e jovens que precisam ser guiados pelos familiares, professores, todos que, em certa medida, estão construindo um cidadão social, crítico, autônomo e com ações positivas e ativas em nossa sociedade. O maior desafio está na seguinte afirmativa: Educação não se improvisa.

As seguintes lições, portanto, podem ser desveladas: (i) necessidade de se estabelecer um plano alternativo para o fechamento das escolas e a continuação das aulas; (ii) Os cursos virtuais são diferentes e são preparados no tempo e espaços e em uma situação muito diferente daquela em que estamos agora; (iii) despreparo dos professores para as novas tecnologias educacionais; (v) programas de aumento na adoção de ferramentas digitais por escolas e por professores; (vii) uma política pública de democratizar o acesso à internet para as famílias em todo o Brasil; (viii) aproveitamento do EaD como metodologia viável e de qualidade também na educação básica, um ensino se possível híbrido; (ix) condução de orientações de aprendizado e aulas por meio do uso da televisão aberta, por exemplo; e (xi) revisão dos marcos regulatórios da EaD, de forma que os pacotes de ensino remoto de entidades empresariais ou *startups* sejam primeiramente avaliados e em seguida reconhecidos como uma alternativa à instrução presencial na contagem dos dias letivos.

A escola tornou-se um *locus* importante e essencial no funcionamento diário das sociedades, não apenas para os professores e estudantes, mas com certeza para as famílias e seu entorno geográfico e informal. A passagem das atividades formais

e presenciais para a virtual, infere-se que trará diversas consequências, em especial um aumento nas desigualdades educacionais. Devemos refletir acerca de tudo que está acontecendo e, no final, procurarmos não repetir os mesmos erros e transmitir adequadamente os possíveis acertos, pois sabemos que a tecnologia é importante, mas não é tudo.

Termino com uma frase de Paulo Freire (2008, p. 26) que pode ser muito bem contextualizada aos dias atuais: “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, porque temos condições de reforçar as costuras da educação de qualidade, com aprendizagem verdadeira, retirando, posteriormente, os alinhavos que ficaram. Precisamos voltar a ter vida própria.

REFERÊNCIAS

BM - Banco Mundial. **Ending learning poverty: What will it take?** 2019. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org>>. Acesso em: 30/04/2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26/05/2017.

CCTV - China Central Television. “O que pode ser feito para aliviar o problema de ‘estudantes pobres que não podem fazer cursos online?’” **CCTV** [04/03/2020]. Disponível em: <<https://toutiao.china.com>>. Acesso em: 28/04/2020.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina. “América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: Efectos

económicos y sociales”. **Informe Especial COVID-19**, n. 1, 2020.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación. **Sector Educativo al Servicio de la vida: juntos para Existir, Convivir y aprender** [2020]. Disponível em: <<https://www.mineducacion.gov.co>>. Acesso em: 29/03/2020.

DALTRO, M.; SEGUNDO, J. D. B. “A pandemia que nos mostra quem somos?”. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, vol. 9, n. 1, 2020.

DISTRITO. **Distrito Edtch Report** [2020]. Disponível em: <<http://conteudo.distrito.me>>. Acesso em: 04/05/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

HONORATO, H. G. “A educação brasileira e a pandemia covid-19: alinhavos entre o ensino remoto e a aprendizagem dos estudantes”. *In*: SENHORAS, E. M. (org.). **COVID-19, Pedagogia e o Ambiente Escolar**. Boa Vista: EdUFRR, 2020.

LIBÂNEO, J. C. “As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação”. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. “Orçamento de guerra no enfrentamento à COVID-19: entre manobras parlamentares e batalhas políticas”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Editora Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. São Paulo: EdUSP, 2002.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. “Education in China: a snapshot”. **OECD Website** [2016]. Disponível em: <<https://www.oecd.org>>. Acesso em: 17/04/2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

ONU - Organização das Nações Unidas. “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. **Convenção Quadro sobre Mudança do Clima**. Nova York: ONU, 2015.

PAG-BRASIL. “Brasil: Os números do relatório *Digital in 2019*”. **Portal Eletrônico Pag-Brasil**. Disponível em: <<https://www.pagbrasil.com/pt-br/>>. Acesso em: 04/05/2020.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19** [2020]. Disponível em: <<https://globaled.gse.harvard.edu>>. Acesso em: 18/04/2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Declaração pela Aprendizagem em Tempo de pandemia na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro** [2020]. Disponível em: <<http://abre.ai/a3J2>>. Acesso em: 25/04/2020.

ROESLER, J.; PANDOLFO, J. “COVID19 e a reinvenção da sala

de aula”. **Portal Eletrônico Hoper Educação** [2020]. Disponível em: <<https://www.hoper.com.br>>. Acesso em: 02/05/2020.

SCHMIDT, E. S. “Currículo: uma abordagem conceitual e histórica”. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, vol. 11, n. 1, jun. 2003.

SHAOMIN, W.; LIMIN, M. “Não deixe uma pessoa para trás! 9.262 estudantes pobres em Guangdong receberam aulas online em tablete”. **Southern Net**, março, 2020.

UFRJ - Universidade Federal de Rio de Janeiro. “Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas”. **Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação [Colemarx]**. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Educação: da interrupção à recuperação**. [26/05/2020]. Disponível em: <<https://pt.unesco.org>>. Acesso em: 29/04/2020.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA GABRIEL RENÉ MORENO. “Carrera de Ciencias de la Educación”. **Rediseño de la Licenciatura en Ciencias de la Educación**. Santa Cruz de La Sierra: UAGRM, 2016.

ZHANG, W. *et al.* “Suspending Classes Without Stopping Learning: China’s Education Emergency Management Policy in the

COVID-19 Outbreak”. **Journal of Risk and Financial Management**, vol. 13, n. 55, 2020.

ZHOU, L. *et al.* “School’s out, but class’s on, the largest online education in the world today: taking Cchina’s practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example”. **Best Evid Chin Edu**, vol .4, n. 2, 2020.

CAPÍTULO 4

*Medidas de prevenção à COVID-19
no retorno às aulas: protocolos de 13 países*

MEDIDAS DE PREVENÇÃO À COVID-19 NO RETORNO ÀS AULAS: PROTOCOLOS DE 13 PAÍSES

Letícia Farias Soares

Teresa Helena Schoen

O SARS-CoV-2 é um novo vírus da família dos coronavírus, que causa infecções que começaram a ser reportadas em Wuhan, China, a partir do meio de dezembro de 2019 (WHO, 2020a). O vírus é transmitido por partículas respiratórias no contato próximo, principalmente em ambientes fechados. O quadro infeccioso causado pelo vírus é chamado de COVID-19 [Coronavirus Disease 2019], e o surto da doença foi classificado como uma pandemia no dia 11 de março de 2020 (WHO, 2020a). Políticas de isolamento social foram adotadas por diversos países a fim de controlar a contaminação de suas populações. A Organização Mundial da Saúde – OMS -, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef - e a Federação Internacional das Sociedades da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho – IFRC - emitiram orientações para manter as escolas seguras (UNICEF; WHO; IFRC, 2020).

A maioria dos países fechou temporariamente instituições educacionais na tentativa de conter a disseminação da pandemia da COVID-19 (UNESCO, 2020a). No Brasil, as decisões sobre medidas de quarentena ficaram a cargo dos governos estaduais; em São Paulo, por exemplo, o governo decretou estado de quarentena a partir do dia 24 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020), e as escolas suspenderam as aulas gradualmente.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco (2020a) -, escolas foram fechadas em mais de 190 países por mais de dois meses, afetando

1,57 bilhões de indivíduos, cerca de 90% da população estudantil do mundo. Os fechamentos ocorreram em rápida sucessão como uma medida para conter o vírus. Os diferentes Ministérios da Educação (ou equivalentes) implementaram propostas de educação à distância, por meio de plataformas da internet, televisão, rádio, e tarefas enviadas para o lar. De toda forma, o fechamento global de escolas em resposta à pandemia representa um risco sem precedentes para a educação, proteção e bem-estar dos estudantes, já que escolas não são apenas locais de aprendizado: elas fornecem proteção social, nutrição, saúde e apoio emocional.

Considerando que o acesso à educação à distância é desigual, especialmente em países com grandes problemas sociais, e que efeitos adversos como aumento de violência contra crianças, trabalho infantil e gravidez na adolescência já foram observados em epidemias anteriores, quando instituições educacionais precisaram ser fechadas (ARMITAGE; NELLUMS, 2020), cabe ponderar em quais situações manter os alunos fora das escolas causa mais prejuízos sociais do que exerce uma forma efetiva de prevenção à COVID-19. A interrupção do ensino presencial impacta o desenvolvimento dos estudantes (UNESCO, 2020a). Além do risco de evasão escolar e das vulnerabilidades já citadas, o fechamento das escolas interrompe serviços de alimentação, saúde e apoio psicossocial e interação entre pares (UNESCO *et al.*, 2020), culminando em impacto negativo na formação do indivíduo que vai muito além do déficit de conteúdo escolar, motivo pelo qual buscase ficar o menor tempo possível com as escolas fechadas.

Um documento elaborado pela OMS (2020a) destaca que três pontos principais devem ser levados em consideração quando se cogita fechar ou reabrir as escolas: (i) o conhecimento sobre transmissão e gravidade da COVID-19 em crianças e adolescentes, (ii) a situação epidemiologia em cada local específico, e (iii) a capacidade das escolas de manter medidas de prevenção e controle

da doença. Por haver menos casos reportados envolvendo a população infanto-juvenil do que adultos, e este grupo geralmente desenvolver uma versão mais amena da doença, segundo referências até julho de 2020, há pouco conhecimento sobre o papel de crianças/adolescentes na transmissão da COVID-19 (WHO, 2020b). É essencial que a reabertura de escolas se dê da forma mais segura possível para alunos, funcionários e suas famílias.

O momento de reabertura das escolas deve ser orientado, tanto por considerações gerais de saúde pública, quanto pelo melhor interesse dos estudantes, tendo em vista os benefícios e os riscos associados (UNICEF, 2020). A retomada das atividades deve ser realizada em um complexo equilíbrio entre segurança - em termos de conter o risco de contágio -, bem-estar socioemocional de estudantes e funcionários da escola, qualidade de contextos e processos de aprendizagem e respeito aos direitos constitucionais à saúde e à instrução (MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, 2020).

O presente trabalho teve por objetivo arrolar as medidas de biossegurança adotadas por outros países no retorno às aulas de alunos, na faixa etária dos 10 aos 19 anos (adolescência).

MÉTODO

Trata-se de uma revisão narrativa de protocolos para reabertura de escolas publicados até o dia 10 de julho de 2020. Pesquisou-se, em plataforma de busca (Google), documentos para identificar quaisquer medidas relevantes, utilizando-se as palavras “COVID-19” “escola” (em alemão, inglês, italiano, holandês, norueguês, português e espanhol) e “ministério da educação” (nos diferentes idiomas e versões oficiais). Na página oficial do país (ou unidade do país), fez-se uma busca ativa dos protocolos pertinentes.

Os documentos elegíveis para o estudo foram 1) documentos de organismos internacionais que pautam os protocolos nacionais, como os da OMS, Unicef, Unesco e Comunidade Europeia, 2) protocolos dos ministérios de educação (ou similares); 3) comunicados de escolas enviados aos pais de alunos adolescentes operacionalizando as diretrizes nacionais. Apesar de fundamentarem protocolos educacionais, não foram incluídos no estudo documentos dos ministérios da saúde, assim como protocolos de países que não chegaram a fechar suas escolas. Mesmo sem abertura de escolas, também se buscou documentos de países da América do Sul e países de língua portuguesa.

Segundo a Unesco (2020b), no dia 10 de julho de 2020, já haviam retomado às aulas, com abertura total das escolas, alguns países, como Japão, Nova Zelândia, Uruguai, Equador, Holanda, Dinamarca e Suíça. Outros países, como Alemanha, Inglaterra, Espanha, Portugal e China, reabriram as escolas de forma localizada: algumas regiões/províncias estavam totalmente abertas, outras parcialmente e algumas fechadas.

Documentos de 13 países foram analisados por duas pesquisadoras que, separadamente, listaram as medidas de biossegurança adotadas na Educação Básica, para alunos a partir dos 10 anos de idade. Em reunião de consenso, as medidas relevantes foram sintetizadas por área temática (risco de transmissão/gravidade; higiene da escola e pessoal; máscaras; e distanciamento social). Os dados são apresentados em quadros e narrativamente.

RESULTADOS

Os países europeus vêm seguindo um roteiro proposto pela União Europeia (COMISSÃO EUROPEIA, 2020) para cogitar a

reabertura das escolas, que envolve três critérios: (1) epidemiológico (uma redução considerável da propagação do vírus); (2) sistema de saúde (um sistema de saúde suficientemente equipado para dar conta dos casos, especialmente aqueles mais graves que necessitam de hospitalização e internação em UTI); e (3) monitoramento (capacidade de realizar testes de detecção em larga escala, para identificar surtos/focos locais).

No período da coleta de dados (documentos divulgados até 10 de julho de 2020), não foram localizados documentos oficiais de protocolos de reabertura das escolas em países como Argentina (ARGENTINA, 2020), Chile (CHILE, 2020), Colômbia (COLÔMBIA, 2020), Paraguai (PARAGUAI, 2020), Angola (ANGOLA, 2020), Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2020) e Cabo Verde (CABO VERDE, 2020). Os gestores educacionais desses países vêm promovendo estudos para a retomada das aulas com segurança. Nas páginas dos Ministérios da Educação desses países há informes sobre a continuidade das aulas à distância, sem previsão de retomada presencial, com exceção da Angola, Colômbia e Cabo Verde, que estão prevendo o retorno gradual das aulas a partir do final do mês de julho, agosto e setembro, respectivamente.

Como a situação da COVID-19 não é a mesma em todos os países, nem mesmo em todas as regiões de um mesmo país, medidas distintas podem ser implementadas. Ressalta-se também que medidas podem ter sido tomadas tendo em vista o período do ano escolar em que as aulas foram suspensas, o sistema escolar, o número de alunos por escola/sala e a estrutura física dos prédios escolares. Este trabalho focou as recomendações dirigidas a séries a partir do equivalente brasileiro ao 6º ano.

Os países, cujos documentos foram analisados são os seguintes:

- **Alemanha** (BÄUERLE, 2020a, 2020b; GEIGER, 2020; SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG JUGEND UND FAMILIE, 2020; UNFALLKASSE BERLIN, 2020),
- **Austrália** (AUSTRALIAN HEALTH PROTECTION PRINCIPAL COMMITTEE, 2020; DEPARTMENT OF EDUCATION SKILLS AND EMPLOYMENT/AUSTRALIAN GOVERNMENT, 2020),
- **Canadá** (HOSPITAL FOR SICK KIDS, 2020; QUÉBEC.CA, 2020),
- **Espanha** (GOBIERNO DE ESPAÑA; MINISTERIO DE SANIDAD; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2020a, 2020b),
- **Equador** (DIRECTORIA NACIONAL DE GESTIÓN DE RIESGOS, 2020; MINISTERIO DE EDUCACION EC, 2020),
- **Holanda** (GOVERNMENT OF THE NETHERLANDS, 2020; RIJKSOVERHEID, 2020a, 2020b),
- **Inglaterra** (UK DEPARTMENT OF EDUCATION, 2020),
- **Itália** (MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, 2020; PRESIDENTE DELLA REGIONE LAZIO, 2013),
- **Noruega** (NORWEGIAN INSTITUTE OF PUBLIC HEALTH, 2020),
- **Nova Zelândia** (NEW ZELAND MINISTRY OF EDUCATION, 2020),
- **Portugal** (DIREÇÃO GERAL DA SAÚDE, 2020; FREITAS, 2020),
- **Suíça** (DER SCHWEIZERISCHE BUNDESRAT, 2020; LEYBOLD-JOHNSON, 2020; WOOD, 2020; ZÜRICH INTERNATIONAL SCHOOL, 2020) e
- **Uruguai** (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2020).

Importante observar que os países podem possuir mais de um protocolo para a retomada das aulas, de acordo com o critério epidemiológico, possibilitando que cada região escolar possa se adequar e promover tanto saúde quanto instrução. Em relação à Espanha foram encontrados dois protocolos, um para a retomada parcial do ano letivo 2019/2020 e um para o novo ano letivo 2020/2021, sendo ambos analisados neste artigo. Em geral, cada estado/província/cantão/unidade tem autonomia nas questões educacionais.

Risco de infecção/transmissão/agravamento

Uma forma de combater a disseminação do vírus é a triagem de quem poderá ingressar na instituição escolar. Não está permitida a presença de pessoas alheias à escola, como pais (que devem deixar seus filhos do lado de fora do portão da escola). A Holanda já liberou a presença dos pais na escola, desde que os adultos mantenham entre si uma distância mínima de 1,5m. Um dos protocolos canadenses (QUÉBEC.CA, 2020) informava que a frequência escolar não foi recomendada para funcionários que apresentavam vulnerabilidade à saúde (doença crônica, deficiência imunológica grave, gravidez ou idosos [70 anos ou mais]) no primeiro semestre de 2020, mas que seria obrigatória no segundo semestre. Na Holanda, a equipe pedagógica tem a oportunidade de fazer um teste acessível para o vírus se tiverem queixas (PAÍSES BAIXOS, 2020). O Quadro 1 descreve quem poderá frequentar a escola, tanto alunos quanto profissionais.

Quadro 1 - Providências tomadas por pais em relação a alunos e profissionais, de acordo com o risco de contrair/transmitir COVID-19

Característica	Providência	País
Com sintomas de COVID-19	Não ir à escola	Todos
Cujo familiar apresenta sintomas	Não ir à escola	Todos
Indivíduos com doenças Crônicas/deficiências	Verificar risco/benefício*	Noruega, Alemanha, Inglaterra, Canadá, Itália
Alunos sem sintomas	Medir a temperatura na entrada da escola	Noruega, Itália (não é obrigatório)]
Temperatura	Pais medem a temperatura em casa	Canadá
Sintomas em geral	Pais respondem a um questionário sobre a saúde do filho	Canadá, Inglaterra, Uruguai
	Orientações aos pais e funcionários	Todos
	Triagem dos pais	Holanda** (permite entrada de pais na escola, desde respondam a uma ficha de triagem para Covid-19)

Fonte: Elaboração própria.

Notas: *Pode ser que esta mesma medida seja tomada em outros países, em documentos diferentes dos analisados neste artigo. **Decisão para o ano letivo 2020/2021.

Higiene da escola e pessoal

Está presente nos protocolos as medidas de higiene a serem implementadas de rotina pela instituição escolar, tendo como premissa a forma de transmissão do SARS-CoV-2. Os protocolos alemão (ALEMANHA, 2020) e holandês (PAÍSES BAIXOS, 2020c) preveem a supervisão de adultos para que as medidas de higiene sejam realizadas corretamente. A Noruega pediu que os

alunos não trouxessem material de casa (NORUEGA, 2020), e a Austrália (AUSTRÁLIA, 2020) colocou restrições de uso de celulares. Em geral, o compartilhamento de material foi proibido em todos os países. O Quadro 2 reflete os cuidados em relação à higiene.

Quadro 2 - Providências tomadas em relação à higiene da escola e dos estudantes/profissionais, por país

Característica	Providência	País
Lavagem das mãos	Postos para higienizar as mãos*	todos (incluindo postos na entrada da escola)
	Após atividades específicas	Austrália, Canadá, Portugal
	Papel toalha (descartável)	Austrália, Canadá, Uruguai
	lixeiras sem toque	Canadá
	Tempo de lavagem das mãos	Alemanha (30"), Espanha (40"), Equador, Holanda, Austrália e Portugal (20")
Etiqueta da tosse	Ensinada e incentivada	todos
Não tocar no rosto	Incentivado	todos
Higiene do local	Antes da reabertura, uma limpeza mais intensa**	Nova Zelândia, Alemanha (se o local esteve sem uso por mais de três dias, limpeza normal)**)
	Aumentar a frequência da limpeza com atenção às superfícies mais tocadas	todos (sinalizam maçanetas, interruptores, superfícies... e frequência)
	Material de limpeza dentro das salas de aula	Alemanha, Canadá, Equador
	Só materiais essenciais na sala de aula	Alemanha, Suíça, Portugal
	Tapetes para limpeza dos calçados, na entrada da escola	Uruguai
	Cuidados com o banheiro	Alemanha, Portugal, Suíça
Portas	Reduzir a necessidade de tocar (portas abertas)	Canadá, Alemanha
Circulação de ar	Encorajadas aulas/lanche ao ar livre	Alemanha, Austrália, Canadá, Espanha (nos dois protocolos), Holanda, Inglaterra, Itália, Noruega, Nova Zelândia,
	Abrir as janelas (e/ou portas)	Alemanha, Espanha, Itália, Portugal, Uruguai

Fonte: Elaboração própria.

Notas: * Para evitar aglomerações, o uso álcool em gel na sala de aula também é recomendado. ** Os protocolos orientam sobre os materiais de limpeza a ser utilizado ou indicam um protocolo/orientação do Ministério/Secretaria da Saúde.

Uso de máscaras

A Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS e a OMS, na sua Orientação Provisória para o uso de máscaras, datada de 05 de junho de 2020, sugere que, em escolas, se use máscaras não-cirúrgicas (OPAS, 2020).

A obrigatoriedade do uso de máscaras foi observada no protocolo português (FREITAS, 2020), mas só seria potencialmente benéfica se utilizada de forma adequada; e no canadense (QUÉBEC.CA, 2020), pelo docente, em atividades que exigem sua proximidade. O Canadá também reconheceu que alguns pais podem querer que seus filhos mais velhos usem máscaras e esta escolha não deve ser desencorajada (HOSPITAL FOR SICK KIDS, 2020). A Itália (ITÁLIA, 2020) solicitou que os profissionais da instituição escolar utilizem máscaras cirúrgicas, mas os alunos podiam usar máscaras caseiras, medida obrigatória para alunos mais velhos e em algumas atividades. A Espanha (ESPAÑA, 2020b, 2020a) considerou a máscara dispensável quando houvesse uma distância $\geq 1,5\text{m}$, e recomendou sua utilização no transporte, para os alunos mais velhos, como o Canadá (QUÉBEC.CA, 2020). O Uruguai acrescentou seu uso na entrada e saída da escola (URUGUAI, 2020). A Suíça deixou esta decisão para cada cantão (LEYBOLD-JOHNSON, 2020).

Distanciamento Social

Distanciamento Social refere-se a medidas tomadas para restringir onde e quando as pessoas podem se reunir, e a qual distância podem ficar, a fim de impedir ou retardar a propagação de uma doença infecciosa. O Ministério de Instrução da Itália

(ITÁLIA, 2020) deixou claro que esta é a medida primordial de prevenção. A Alemanha (ALEMANHA, 2020) sugeriu que os alunos usem a bicicleta para ir à escola; a Holanda (PAÍSES BAIXOS, 2020a) pediu aos alunos irem direto para suas casas, ao término da aula.

No protocolo uruguaio (URUGUAI, 2020) estava previsto no máximo quatro horas de aula e a proibição de internato, a frequência à escola não foi obrigatória, neste primeiro momento. Por sua vez, no protocolo de uma escola suíça, os alunos ficaram no máximo duas horas dentro da instituição (JOLLY, 2020; ZURICH INTERNATIONAL SCHOOL, 2020). Também neste sentido, a fim de reduzir a concentração de alunos das séries mais avançadas, nos ambientes escolares, formas de ensino a distância também poderiam ser parcialmente propostas pelas escolas italianas (ITÁLIA, 2020).

O Quadro 3 explicita algumas medidas de distanciamento sugeridas nos protocolos analisados. Embora a educação seja um direito dos adolescentes, na fase inicial de reabertura, os protocolos facultaram a frequência dos alunos nas aulas presenciais. Entretanto, retomaram a obrigatoriedade de assistência às aulas na instituição, no período letivo 2020/2021 em países como Canadá, Holanda, Noruega, Nova Zelândia e Austrália. Alguns protocolos analisados previram a suspensão das aulas e retomada do ensino à distância caso surgisse algum foco de COVID-19.

Quadro 3 - Providências tomadas em relação ao distanciamento social, por país

Característica	Providência	país
Distanciamento social	Manter os alunos a pelo menos 1 metro de distância	Noruega, Portugal, Canadá (Quebec), Itália, Nova Zelândia (entre alunos do mesmo grupo)
	Manter os alunos a pelo menos 1,5m de distância	Canadá (Ontário), Alemanha, Itália, Espanha (novo protocolo), Uruguai, Portugal, Suíça
	Manter os alunos a pelo menos 2 metros de distância	Inglaterra, Espanha (protocolo antigo), Equador, Nova Zelândia (entre alunos de grupos diferentes)
	Distanciamento não é obrigatório entre alunos	Holanda, Canadá
	Distanciamento somente entre os alunos mais velhos	Canadá
	Distanciamento entre alunos e adultos	todos (Holanda*)
Organização da classe	Alunos sentados em fila	Portugal, outros países informam que os alunos não poderão sentar juntos
Diminuição do número de alunos por sala de aula	Grupos permanentes	Canadá, Holanda*, Austrália, Noruega, Portugal, Itália, Espanha (novo protocolo), Suíça, Portugal, Alemanha, Nova Zelândia
	Rodízio por turno/dia	Canadá* Austrália*, Suíça, Alemanha, Itália (só se a estrutura escolar não permitir outro rearranjo), Portugal
	Número máximo de alunos	Dinamarca e Alemanha (10, em alguns lugares 15) Itália (cada faixa etária um número máximo, adolescentes: 10), Espanha (inicialmente 15, depois 20), Suíça (15), Nova Zelândia (20 em cada grupo permanente)
Salas temáticas	Não haver mais rodízio de salas, só de professor	Noruega, Canadá, Espanha, Alemanha, Suíça
Rodízio nas atividades	Entrada e saída por portões diferentes	Alemanha, Noruega, Espanha (novo protocolo) Holanda, Portugal
	Entrada em diferentes horários	Alemanha, Noruega, Itália, Austrália, Nova Zelândia, Portugal, Holanda, Espanha, Uruguai
	Horários diferentes para o recreio	Noruega, Canadá, Holanda
Fechamento de áreas	Uso da biblioteca	Alemanha, Itália e Portugal (com maior distanciamento), Suíça (fechou**)
	cantina (escalonar o uso, se esta medida não for suficiente, o alimento poderá ser consumido em sala de aula ou ao ar livre)	Itália, Portugal, Canadá, Suíça (fechou**, trazerem o lanche e a água de casa). Demais países: sugerem refeições mais simples, pratos prontos, e menos pessoas na cantina.
	educação física (evitar esportes de contato e/ou atividades em ambientes fechados)	Canadá, Itália, Alemanha, Uruguai
	Sem aulas de coral	Alemanha, Canadá, Noruega e Itália (permitido, com distância, ventilação...) Noruega e Itália (com maior distanciamento)
Circulação	Movimento nos corredores em uma direção por vez	Canadá, Alemanha, Inglaterra

Fonte: Elaboração própria.

Notas: * Já retornaram à rotina de antes da pandemia. **Comunicado de uma escola, não necessariamente reflete outras escolas do país.

DISCUSSÃO

As instalações comunitárias, como escolas, são de particular importância higiênica, pois há convívio próximo de um grande número de pessoas, isso exige muita atenção para garantir o bem-estar, a saúde e a prevenção de doenças infecciosas. Essas instituições devem ter um protocolo de higiene e saúde, como os propostos na Alemanha (HOFMANN *et al.*, 2018; ALEMANHA, 2018) para promoção de melhor qualidade de vida e boa saúde entre estudantes e funcionários escolares. No geral, as medidas propostas por esses protocolos são pertinentes também para a diminuição do risco de contaminação pelo SARS-CoV-2 e sua adoção pode ser uma medida preventiva para possíveis surtos de outras doenças.

Os sistemas educacionais baseiam-se no reconhecimento de que a educação é melhor ministrada por professores profissionais a alunos em sala de aula ou em diferentes espaços escolares. Estudo, planejamento e implementação das medidas preventivas necessárias para diminuir a disseminação da COVID-19 são fundamentais para que haja um retorno à educação presencial. A disponibilidade de atividades educacionais presenciais pode ajudar os membros da comunidade estudantil tanto em relação aos conteúdos educacionais quanto na sociabilidade, além de colaborar na redução de problemas de saúde mental ou de violência doméstica.

Primordialmente, educação envolve planejamento. O estudo e implementação das medidas preventivas necessárias para diminuir a disseminação da COVID-19 é fundamental bem antes do retorno às aulas, para as escolas terem tempo de fazerem as modificações que forem necessárias. No Brasil, país de dimensão continental, é provável que estados e municípios tenham certa autonomia na elaboração dos protocolos de volta às aulas, levando em conta as recomendações dos órgãos de saúde e a situação epidemiológica de

cada local. A decisão de como o protocolo de prevenção será implementado, na prática, poderá ficar nas mãos dos diretores das escolas (GEIGER, 2020; ITÁLIA, 2020), o que pode trazer um peso muito grande para esses profissionais, assim como uma maior insegurança em toda a comunidade escolar. Portanto é primordial que toda a comunidade escolar – gestores, professores, apoio, funcionários da limpeza, família e alunos – discutam o protocolo de retorno às aulas, especialmente porque muitas modificações na rotina da escola, como por exemplo, corredores de mão única, ou implementação da lavagem das mãos, precisam da cooperação dos alunos. No estágio desenvolvimental da adolescência, há frequentemente uma percepção de invulnerabilidade pessoal que acaba reforçando a adoção de comportamentos de risco (ELKIND, 1967 *apud* BERNARDES; LIMA, 2005), o que no momento atual pode aparecer no desrespeito às medidas sanitárias e preventivas. É fundamental que cada um assuma a responsabilidade de seguir as orientações das autoridades de saúde locais e as regras da escola.

Outra dificuldade que os adolescentes podem enfrentar pode ser a supervisão sugerida para que as regras de higiene sejam corretamente implementadas. Em um período de desenvolvimento da autonomia, pode parecer, para alguns, um retrocesso ter que ser supervisionado por adultos, ou ter que ir direto da escola para casa, sem ser caminhando com seu grupo de pares. É importante que as decisões sejam conversadas com os alunos desta faixa etária, para que haja uma melhor adesão e não sintam diminuídos em seus direitos.

Atividades laboratoriais e culturais dentro das escolas são importantes também neste período de pandemia, pois podem ser encaradas como um treinamento da cultura compartilhada de segurança, sensibilizando os alunos a proverem, de forma autônoma, o rearranjo e limpeza do local de trabalho (ITÁLIA, 2020). De forma semelhante, tanto Alemanha (ALEMANHA,

2020) quanto Equador (EQUADOR, 2020) e Canadá (HOSPITAL FOR SICK KIDS, 2020) compartilham a responsabilidade da higiene dentro da sala de aula com professores e alunos, o que vai ao encontro dos temas transversais em cidadania propostos pela educação brasileira, como ética, saúde e meio ambiente (MENEZES, 2001).

A OMS (WHO, 2020b) sugere que se crie uma lista de verificação sobre sintomas da COVID-19. Nos documentos analisados somente em três países essa indicação foi seguida. Os protocolos consideraram de fundamental importância a disponibilização de informações nas quais alunos e funcionários possam se basear para observar sua própria saúde. Em todos os documentos verificados há indicação de orientação constante a pais, alunos e funcionários sobre os sintomas da doença e sua prevenção, pois triar cada aluno na entrada da escola, seja medindo a temperatura ou respondendo a um questionário, pode gerar aglomeração, indo contra a principal medida de prevenção que é o distanciamento.

Os protocolos analisados observam políticas de distanciamento social, mantendo os alunos, quando possível, distantes entre si e, principalmente, distante dos adultos. Uma forma encontrada foi a organização dos alunos em grupos permanentes menores, limitando, desta forma, o número de estudantes e funcionários que convivem, entre si. A organização para entrada e da circulação nas escolas também favorece o distanciamento social. Em geral, os países estudados já possuíam turmas pequenas, sendo necessário apenas dois grupos por turma. Essa medida pode constituir um desafio para as escolas brasileiras, que possuem turmas com mais de 40 alunos, especialmente no Ensino Médio. Nesse caso, para a manutenção de pequenos grupos, a adoção do rodízio por dia/turma faz-se necessária. Esta opção pode comprometer a frequência escolar (HOSPITAL FOR SICK KIDS,

2020), afetando tanto o conteúdo quanto a minimização dos problemas decorrentes do fechamento das escolas. Entretanto, a adoção de pequenos grupos permanentes permite que, em caso de surto, somente o grupo fique suspenso, sem a necessidade de se fechar toda a escola. Essa medida vai ao encontro do terceiro critério para reabertura das escolas proposto pela Comunidade Europeia (COMISSÃO EUROPEIA, 2020) que é a possibilidade de monitoramento.

Uma questão polêmica é a utilização de máscaras. Em todos os protocolos analisados, é uma medida implementada apenas em determinadas atividades (professor muito próximo, transporte). Um dos motivos para tal providência é a necessidade do descarte correto das máscaras. Outro é que, em grupos pequenos permanentes, os alunos estão organizados como uma família, e, portanto, não há necessidade da utilização de máscaras, desde que, as outras medidas de biossegurança (entrada na escola em horários/portões diferentes, lavagem das mãos, limpeza das superfícies) esteja em execução. É importante estudos sobre a transmissão do SARS-CoV-2 entre essa população.

A pandemia da COVID-19 vem trazendo para discussão as mazelas da educação e da sociedade. Faz-se necessário transformar as dificuldades deste momento histórico em verdadeira força motriz para reorganização da estrutura educacional. Aumentar e utilizar educacionalmente os espaços ao ar livre (que não é uma cultura nacional); instituir bicicletários, para incentivar os adolescentes a utilizarem outros meios de transporte na ida ao colégio; e diminuir o número de alunos em sala de aula, são algumas medidas que favorecem o distanciamento social (tão necessário para controle da COVID-19) e que trarão benefícios aos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento das escolas é uma medida com altos custos diretos e indiretos, que se podem ser mensurados e também alguns que são impossíveis de se verificar, que afeta tanto alunos e suas famílias quanto a sociedade como um todo. A determinação do período de fechamento das instituições educacionais depende dos dados epidemiológicos locais, mas as escolas devem se planejar para a reabertura, implementando medidas de prevenção cabíveis à sua estrutura e organização. A análise de protocolos internacionais pode ajudar os gestores a operacionalizarem medidas de biossegurança de acordo com a realidade de cada escola, de forma que elas possam cumprir os objetivos educacionais e sociais, favorecendo o desenvolvimento dos adolescentes e sanando as brechas instrucionais e emocionais geradas com o fechamento, tentando minimizar o abandono escolar e garantindo a equidade do ensino. É importante salientar que as providências adotadas devem ser baseadas nas recomendações da Saúde Pública, norteadas pelo que se vem descobrindo sobre a infecção e transmissão do SARS-CoV-2 na população pediátrica, e nas características epidemiológicas de cada região.

REFERÊNCIAS

ALEMANHA. Landeszentrum Gesundheit Nordrhein-Westfalen. **Rahmen-Hygieneplan für Schulen und sonstige Ausbildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche.** LZG.NRW, 2018.

ALEMANHA. Senatsverwaltung Fur Bildung Jugend Und Familie. **Musterhygieneplan Corona für die Berliner Schulen.** Berlin:

Berlin.de, 2020.

ANGOLA. Ministério da Educação da República de Angola. **Decreto Executivo Conjunto n° 201/20**. Luanda, 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. **Ministerio de Educacion - Homepage**. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/educacion>>. Acesso em: 10/07/2020.

ARMITAGE, R.; NELLUMS, L. B. “Considering inequalities in the school closure response to COVID-19”. **The Lancet Global Health**, vol. 8, n. 5, 2020.

AUSTRÁLIA. Australian Health Protection Principal Committee. **Australian Health Protection Principal Committee (AHPPC) advice on reducing the potential risk of COVID-19 transmission in schools (24 April 2020)**. Disponível em: <<https://www.health.gov.au>>. Acesso em: 8/07/2020.

AUSTRÁLIA. Department of Education Skills and Employment/Australian Government. **Coronavirus (COVID-19) information for schools and students**. Disponível em: <<https://www.dese.gov.au/covid-19/schools>>. Acesso em: 8/07/2020.

BÄUERLE, P. **Hygiene-Plan Corona**. Berlin: Oskar-Heinroth-Schule, 2020a.

BÄUERLE, P. **Ergänzung Hygiene-Plan Corona**. Berlin: Oskar-Heinroth-Schule, 2020b.

BERNARDES, S. F.; LIMA, M. L. “Otimismo comparativo e percepções de controle face à saúde na adolescência: existirão

diferenças etárias?”. **Estudos de Psicologia**, vol. 10, n. 3, 2005.

CABO VERDE. Ministério da Educação de Cabo Verde. **Funcionamento do 3º trimestre do ano letivo 2019/2020**. Disponível em: <<http://portal.minedu.gov.cv>>. Acesso em: 10/07/2020.

CHILE. Ministerio De Educación Chile. **Ministro de Educación: “La seguridad es el principio fundamental del plan de vuelta a clases”**. Disponível em: <<https://www.mineduc.cl>>. Acesso em: 10/07/2020.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. **DIRECTIVA No. 011 - Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19**. Bogotá: Ministério de Educación Nacional de Colombia, 2020.

COMISSÃO EUROPEIA. **Roteiro Europeu Comum com vista a levantar as medidas de contenção da COVID-19**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2020.

EQUADOR. Directoria Nacional de Gestión de Riesgos. **Lineamientos Generales para hacer frente a Infecciones Respiratorias o Coronavirus en el sistema educativo**. Quito: Ministerio de Educación, 2020.

EQUADOR. Ministerio de Educacion Ecuador. **Ministerio toma las medidas necesarias para el regreso opcional y progresivo a las escuelas rurales que tienen régimen Costa**. Disponível em: <<https://educacion.gob.ec/>>. Acesso em: 10/07/2020.

ESPAÑA. Gobierno De España. Ministerio de Sanidad; Ministerio de Educación Y Formación Profesional. **Medidas De**

Prevención, Higiene Y Promoción De La Salud Frente A COVID-19 Para Centros Educativos En El Curso 2020-2021. Madri, 2020a.

ESPAÑA. GOBIERNO DE ESPAÑA. Ministerio de Sanidad; Ministerio de Educación Y Formación Profesional. **Medidas de prevención e higiene frente a Covid-19 para la reapertura parcial de centros educativos en el curso 2019-2020.** Madri, 2020b. Disponível em: <<https://www.educacionyfp.gob.es>>. Acesso em: 08/07/2020.

FREITAS, M. G. G. **Regresso ao Regime Presencial dos 11º e 12º Anos de Escolaridade e dos 2.º e 3.º Anos dos Cursos de Dupla Certificação do Ensino Secundário.** Portugal, 2020.

GEIGER, M. “Corona-Hygieneplan in Schulen: Erst Händewaschen, dann Lateinvokabeln”. **Zdfheute** [2020]. Disponível em: <<https://www.zdf.de/nachrichten>>. Acesso em: 08/07/2020.

HOFMANN, A. *et al.* **Rahmenhygieneplan für Schulen und sonstige Ausbildungseinrichtungen.** Berlin, 2020.

HOSPITAL FOR SICK KIDS. **Recommendations for School Reopening.** Toronto, 2020.

ITÁLIA. Ministero Dell ’ Istruzione. **Piano scuola 2020-2021.** Roma: Ministero dell ’ Istruzione, 2020. Disponível em: <<https://www.miur.gov.it>>. Acesso em: 10/07/2020.

ITÁLIA. Ministero Dell’istruzione. **Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione** [2020]. Disponível em: <<https://www.miur.gov.it>>. Acesso em:

10/07/2020.

ITÁLIA. Presidente Della Regione Lazio. **Bollettino Ufficiale della Regione Lazio - N. 79**. Lazio: Repubblica Italiana, 2013.

JOLLY, C. **Further information for Monday**. Zurique-Suíça: Zurich International School, 2020.

LEYBOLD-JOHNSON, I. **Swiss cantons move forward on obligatory masks at schools** [2020]. Disponível em: <<https://www.swissinfo.ch>>. Acesso em: 6/07/2020.

MENEZES, E. T. **Temas Transversais**. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br>>. Acesso em: 27/07/2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique. **Condições para o retorno faseado das aulas presenciais**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/MCTESTP/>>. Acesso em: 8/07/2020.

NORUEGA. Norwegian Institute of Public Health. **Information for schools, after school programmes and childcare centres** [2020]. Disponível em: <<https://www.fhi.no/>>. Acesso em: 10/07/2020.

NOVA ZELANDIA. New Zeland Ministry Of Education. **Health and safety in schools for COVID-19** [2020]. Disponível em: <<https://www.education.govt.nz>>. Acesso em: 10/07/2020.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Orientação sobre o uso de máscaras no contexto da COVID-19**. Disponível em: <<https://iris.paho.org>>. Acesso em: 10/07/2020.

PAÍSES BAIXOS. Government of the Netherlands. **From 1 July:**

staying 1.5 metres apart remains the norm. Disponível em: <<https://www.government.nl/lates>>. Acesso em: 6/07/2020.

PAÍSES BAIXOS. Rijksoverheid. **Het coronavirus en basisonderwijs en speciaal onderwijs**. Disponível em: <<https://www.rijksoverheid.nl>>. Amsterdã: Rijksoverheid, 2020a.

PAÍSES BAIXOS. Rijksoverheid. **Protocol basisonderwijs**. Amsterdã: Rijksoverheid, 2020b.

PAÍSES BAIXOS. Rijksoverheid. **Protocol basisonderwijs**. Amsterdã: Rijksoverheid, 2020c.

PARAGUAI. Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay. **Paraguay.pdf**. Assunção: Gobierno Nacional del Paraguay, 2020.

PORTUGAL. Direção Geral da Saúde. **Orientação nº 024/2020. Regresso ao Regime Presencial dos 11.º e 12.º Anos de Escolaridade e dos 2.º e 3.º Anos dos Cursos de Dupla Certificação do Ensino Secundário**. Lisboa: República Portuguesa, 2020.

REINO UNIDO. UK Department of Education. **Coronavirus (COVID-19): implementing protective measures in education and childcare settings [2020]**. Disponível em: <<https://www.gov.uk/>>. Acesso em: 10/07/2020.

SUIÇA. Der Schweizerische Bundesrat. **Verordnung über Massnahmen in der besonderen Lage zur Bekämpfung der Covid-19-Epidemie**. Suíça: Der Schweizerische Bundesrat, 2020.

QUÉBEC.CA. **Questions et réponses sur l'éducation et la famille dans le contexte de la COVID-19**. Disponível em: <<https://www.quebec.ca>>. Acesso em: 10/07/2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020.**
Disponível em: <www.al.sp.gov.br> . Acesso em: 10/07/2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **Framework for reopening schools** [2020]. Disponível em: <<https://www.unicef.org/>>. Acesso em: 10/07/2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **COVID-19 Impact on Education.** Disponível em: <<https://en.unesco.org/>>. Acesso em: 10/07/2020a.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. **Education: From disruption to recovery.** Disponível em: <<https://en.unesco.org/>>. Acesso em: 10/07/2020b.

UNFALLKASSE BERLIN. “Empfehlungen zum Schutz vor einer Infektion mit dem neuen Coronavirus (SARS-CoV-2) in Schulen”. **Paul-und-Charlotte-Kniese-Schule Website** [2020]. Disponível em: <<http://www.kniese-schule-berlin.de/hygieneplan.html>>. Acesso em: 10/07/2020.

UNICEF / WHO / IFRC. **Key Messages and Actions for Prevention and Control in Schools.** Disponível em: <<https://www.who.int>>. Acesso em: 10/07/2020a.

URUGUAI. Administración Nacional De Educación Pública. **Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos.** Montevidéo: Administración Nacional de Educación Pública, 2020.

WHO – World Health Organization. “Timeline of WHO’s response to COVID-19”. **WHO Website** [2020]. Disponível em: <<https://www.who.int>>. Acesso em: 10/07/2020a.

WHO – World Health Organization. “Considerations for school-related public health measures in the context of Annex to Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19”. **WHO Website** [2020]. Disponível em: <<https://www.who.int>>. Acesso em: 10/07/2020b.

WOOD, D. **Middle School virtual meeting**. Zurique: Zurich International School, 2020.

ZURICH INTERNATIONAL SCHOOL. **BACK ON CAMPUS Continuous Learning Plan Guidelines for the ZIS Community**. Zurique: Zurich International School, 2020. Disponível em: <<https://docs.google.com/document>>. Acesso em: 10/07/2020.

CAPÍTULO 5

*Educação brasileira e sua realidade
contextualizada pela pandemia da COVID-19*

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA REALIDADE CONTEXTUALIZADA PELA PANDEMIA DA COVID-19²

Wagner Feitosa Avelino

Jessica Guimarães Mendes

O Brasil tem enfrentado diversos problemas educacionais ao longo dos anos, apontados principalmente por baixos salários dos educadores, infraestruturas precárias das escolas, diversos tipos de violências, evasão e reprovação, desvios de repasses de verbas, amplo analfabetismo informal e resultados cada vez mais catastróficos nas avaliações internas e externas. Na lista do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018, os alunos de 15 anos ficaram mal classificados em quesitos básicos como Leitura 57º, Ciências 66º e Matemática 70º, em um total de 79 países (OCDE, 2019).

Além dos problemas educacionais, o país também enfrenta crises na área da economia, saúde e política, onde a maioria dos representantes tomam decisões de interesses próprios e partidários, uma guerra de poder, e quem perde é a população. São reflexos da má administração, com pessoas despreparadas que assumem cargos importantíssimos, remetendo ao descaso com a qualidade educacional do país.

Embora, um dos fatores mais apontados pela população da grave situação da educação brasileira esteja ligado ao fator econômico, entorno de 6% de parte do Produto Interno Bruto (PIB) de 2019, que foi de 7,3 trilhões de reais (IBGE, 2019), não

2 Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. “A Realidade da Educação Brasileira a partir da Covid-19”. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 2, n. 5, 2020. .

conseguiu resolver a crise instaurada a décadas. Assim, destinar esses bilhões na educação não tem representado resultados satisfatórios nacionalmente e muito menos internacionalmente, conforme apontam os resultados das avaliações em larga escala em que o Brasil participa.

Como abordagem, assuntos de políticas educacionais são muito complexas, surgem questionamentos acerca de como utilizar de fato esses investimentos. Pesquisas apontam (LIMA, 2012; MARQUES, 2012) que o melhor investimento seria em infraestrutura das escolas e/ou equipamentos tecnológicos; na formação inicial ou continuada dos professores, outros sugerem melhor remuneração dos educadores e conseqüentemente a valorização da profissão para torná-la mais atrativa.

A realidade da educação brasileira sempre foi precária, porém o país enfrenta diversos novos problemas na educação em função das paralisações por conta do novo coronavírus, Sars-Cov-2, causador da doença COVID-19 (LUIGI; SENHORAS, 2020; MARANHÃO; SENHORAS, 2020), tornando o *status* precário da educação ainda mais evidente. Além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade.

É importante ressaltar que as questões sociais, econômicas e culturais dos alunos, também influenciam diretamente nos resultados da aprendizagem. A construção do conhecimento da criança está relacionada principalmente ao meio que está inserida e quando essa convive em um lar desestruturado com agressões, drogas ou estupro, os educadores pouco têm a oferecer, exceto denunciar aos responsáveis, que infelizmente em muitos casos, são os próprios familiares. E diante desse contexto de isolamento social, estão diretamente expostos nesses ambientes hostis e com pouco apoio pedagógico. Pois, os responsáveis não têm preparação

pedagógicas para acompanhar o desempenho educacional dos pupilos.

O meio social e cultural são agentes ativos na relação de saber (BOURDIEU, 1999; CHARLOT, 2003), crianças e jovens com acessos a museus, teatro, cinema, recursos tecnológicos, viagens, carregam em si uma bagagem maior em relação aos que não dispõem desse capital cultural. Famílias com grau de escolaridade baixa, crianças cujos responsáveis não possuem a Educação Básica, ficam em desvantagem em relação àqueles, cujo os pais concluíram o Ensino Superior e entendem que o maior investimento é o apoio cultural e educacional dos filhos. Alunos com mais acesso aos recursos tecnológicos estão em vantagem, frente a essa nova modalidade de ensino *homeschooling* (Educação Domiciliar), ratificando o quanto a relação de saber e poder constroem uma hierarquia de conhecimento.

A partir dessas linhas introdutórias, fica perceptível os sérios problemas que a nação enfrenta, e que os mesmos ocorrem desde o Ensino Infantil e se arrastam até o Ensino Superior. Mesmo com obrigatoriedade, da Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ainda existem crianças sem frequentar a escola, por questões de vagas, questões econômicas e por locais de difícil acesso. Se o objetivo dessas leis, normas ou decretos estaduais ou federal, seja um ensino de qualidade, são nesses ciclos de ensinos que devem existir os maiores investimentos das políticas públicas educacionais. A falta de recursos tecnológicos destinados à educação acaba por inviabilizar ainda mais o acesso à educação durante a pandemia, se antes a dificuldade estava em chegar até as escolas, agora muitos alunos vão enfrentar o fato de não terem recursos suficientemente para acompanhar as aulas online e executar as atividades solicitadas.

A Cultura Digital ou Cibercultura é um grande desafio do Ministério da Educação, dos estados e municípios, pois sabem que a proposta tange a favor da educação de qualidade. É notório que escolas públicas ou privadas sem o fomento a essas culturas, dificilmente se estenderá aos lares, pois há uma lacuna entre o uso pessoal como divertimentos (redes sociais ou jogos) e o uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. De fato, a mediação pedagógica quanto essas tecnologias fazem toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética e em prol da educação. Percebe-se que diante da atual conjuntura sobre o COVID-19, os responsáveis educacionais buscam manter as aulas a todo custo. Contudo, diante do exposto, e professores sem formação em tecnologias, muitos alunos no país sem conexão à internet e o conhecimento de aplicativos educacionais, a tentativa não atingirá as metas ou a qualidade do ensino, que o país tanto carece.

Os países que possuem os melhores resultados nos quesitos educacionais têm uma política de valorização e de investimentos certos na Educação Básica (OCDE, 2018). Os investimentos não se resumem apenas em recursos financeiros, mas em manter os alunos em maior tempo nas escolas, formação docente, tecnologias, pesquisas, experiências e vivências de outros países no campo educacional.

Basicamente o aluno no Brasil é codificado desde muito cedo a absorver conhecimentos para passar no vestibular, e em concursos públicos posteriormente. Esses discursos são recorrentes em âmbito escolar, pois acreditam que só assim, esses jovens podem alcançar os seus Projetos de Vida. Não há um interesse em formar alunos autônomos, que tenham o interesse em buscar conhecimento, fruto de uma pedagogia bancária (FREIRE, 1996), e agora esses alunos se encontram em uma situação onde devem buscar os conhecimentos sozinhos, mas os mesmos, não foram preparados

para tal exercício, devido a falha do *modus operandi* que é característica da educação brasileira.

O mercado de trabalho exige um jovem protagonista, empreendedor, com espírito de liderança, e que na maioria das vezes, a escola sufoca-os com todos os conteúdos metódicos e com aulas totalmente tradicionais. Ter uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) em busca de desenvolver as habilidades e competências, não tem agradado alunos e professores no que tange o processo de ensino e aprendizagem, ao dar real sentido a escola contemporânea.

A formação continuada deveria ser bem valorizada no cotidiano escolar, e tem afetado diretamente a qualidade do ensino no país. Pois, uma vez que o mesmo não é incentivado por parte dos responsáveis, mantêm a mesma jornada de trabalho e sem apoio financeiro para concluir cursos de extensão ou especialização, em que o educador almeja em prol da qualidade do ensino. Contudo, em sua maior parte, toma a iniciativa individualmente buscando fazer cursos com recursos próprios. Há aqueles que defendem a formação continuada em âmbito escolar principalmente nas reuniões pedagógicas. Porém, o tempo destinado para esse fim, não é suficiente para tais formações, ficando a mercê de desabafos de educadores por questões ligadas à indisciplina ou aprendizagens dos alunos.

O mundo está em constante movimento, tudo se atualiza muito rápido, a todo momento surgem novos métodos de ensino ou novos conceitos. Para manter uma educação de qualidade é preciso que todos os profissionais da educação discutam os problemas e busquem soluções coletivas. Nesse caso, melhorar a educação por meio das metodologias ativas (MORAN, 2017). Pois, um professor nunca deixa de aprender, pelo contrário, essa prática da aprendizagem deve ser seu combustível. Ao buscar conhecimentos, mais profissionais qualificados e motivados existirão.

Conseqüentemente mais alunos terão um futuro promissor e um reconhecimento positivo sobre a instituição escolar e Projeto de Vida.

O Brasil precisa urgentemente de uma reformulação na educação, pois é evidente que o sistema de ensino vigente não tem dado bons resultados. É lógico que depende de muitos outros fatores, mas é inegável que uma mudança seja necessária. Para essas mudanças acontecerem é preciso de uma boa guinada nas políticas públicas educacionais e maior compromisso individual, onde as pessoas realmente estejam dispostas a melhorar o ensino no país. Todos precisam ter acesso a escola, e que essas escolas estejam em condições de receber todas as crianças, inclusive as de inclusão. Para isso, é necessário uma boa administração pública e um modelo de ensino eficiente, capaz de ensinar na construção do ser humano e que aprenda ler, escrever e resolver problemas em seu cotidiano.

A sugestão é que as escolas tenham currículos mais flexíveis, salas de aulas interativas, trabalhar a interdisciplinaridade, fazer com que a escola seja o lugar do saber, que desenvolvam suas habilidades e que remetam as competências. E talvez o principal, ou seja, a valorização do educador. Esse profissional carece de investimentos psicológico, de formação e financeiros para contribuir com o avanço da nação. Por isso, ter um programa de formação inicial e continuada é tão relevante nesse momento, justamente por conta do novo coronavírus (Sars-CoV-2), que emergiu e sequenciou uma pandemia no país, ao qual a comunidade escolar estava despreparada.

Essa pandemia, que surgiu no final de 2019 e início do ano de 2020 no mundo e posteriormente no Brasil, fez com que muitos responsáveis pela educação repensassem nos métodos de ensinamentos pouco tradicionais, diante da problemática do isolamento social.

Com praticamente todas as instituições de ensinos fechadas, milhares de alunos no país estão sem aulas presenciais, o que de fato prejudica o cumprimento dos 200 dias letivos conforme a Leis de Diretrizes e Bases no artigo 31 (BRASIL,1996). Mas, para isso, foi decretado a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, em que “estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior” (BRASIL, 2020).

Assim, secretarias educacionais de ensinos pelo país recorreram às plataformas digitais e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para que os alunos da Educação Básica, desenvolvam em suas casas as atividades pedagógicas complementares. Todos esses acontecimentos recentes por conta da pandemia, estão revelando um problema crítico no Brasil já citado no presente ensaio, ligados a falta de formação inicial e continuada dos professores ou recursos tecnológicos no cotidiano escolar. O *Google Education*, pacote do *Google Suite*, voltado para a área da educação, está sendo usado para dar continuidade às aulas, no formato de Educação a Distância (EAD), a plataforma conta com diversos aplicativos que podem transformar a sala de aula em um espaço online, mas isso exige um certo conhecimento, para que possa ser utilizado da melhor forma. Desse modo, a falta de formação para utilização das TICs dificulta os trabalhos desses docentes, o que conseqüentemente prejudicará a formação dos alunos.

Contudo, com a dimensão continental do país, nem todas as crianças têm acesso a internet e as atividades propostas pelos educadores não chegam a elas. Além do mais, o ambiente de casa nem sempre é propício, repletos de violência doméstica, alimentação inadequada, iluminação precária, falta de orientação dos educadores para as atividades, entre outros problemas recorrentes no âmbito familiar que prejudicam a conclusão dessas atividades.

As consequências maiores dessa pandemia em relação a educação, dificilmente serão analisadas com precisão durante o pico da pandemia no Brasil. Pois, os alunos ainda permanecem sem aulas e as atividades são enviadas via Facebook, e-mail, Whatsapp, ou correios que parcialmente chegam aos alunos para serem concluídas e sem amplas orientações dos educadores. Embora, acredita-se que essas atividades sejam desenvolvidas sem acompanhamentos docentes, dificilmente serão retomadas as correções, devido às incertezas do tempo de retorno às aulas e o volume que essas proporcionarão com o decorrer da gravidade da propagação do vírus.

Portanto, pais, alunos e professores que tiveram suas rotinas alteradas no ano letivo de 2020, por conta do novo coronavírus (SARS-CoV-2), começam a sentir a importância dos quatro pilares da educação, ou seja, aprender a conhecer, fazer, viver e ser, primordiais nas TICs e competências socioemocionais (DELORS, 2003). De fato, essas dificuldades sempre existiram, a diferença é que foram somadas a outros problemas de amplitudes mundiais.

A reflexão nesse momento é, como ficará a educação após o fim do isolamento social provocado pelo coronavírus? Servirá apenas para impulsionar novas políticas públicas que sejam mais efetivas? Por fim, os resultados dessa pandemia, mostrou o quanto a escola exerce um papel fundamental na vida do aluno, por inseri-lo ao convívio social; por mostrar a importância do papel do professor como mediador, e que repense na relevância da formação inicial e continuada no que tange às novas tecnologias. Mais do que saber reconhecer os problemas, cabe aos políticos, corpo docente, alunos, responsáveis e população em geral, uma mudança de comportamento, ao ter consciência que, educar vem atrelado a uma ação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. ALICE, M.; CATANO, A. (orgs.). Petrópolis: Editora: Vozes, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho, 1990**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394, 20 de dezembro, 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2020.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 01 de abril, 2020**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2020.

CHARLOT, B. “O sujeito e a relação com o saber”. *In*: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

DELORS, J. “Os quatro pilares da educação”. *In*: DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “Produto Interno Bruto”. **Portal Eletrônico do IBGE** [2019]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16/04/2020.

LIMA, N. C. M. **Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir do projeto GERES** (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2012.

LUIGI, R.; SENHORAS, E. M. “O novo coronavírus e a importância das Organizações Internacionais”. **Nexo Jornal** [17/03/2020]. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br>>. Acesso em 21/04/2020.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. “Pacote econômico governamental e o papel do BNDES na guerra contra o novo coronavírus”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 4, 2020.

MARQUES, R. N. **Escolas bem sucedidas: como são?** Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UCB, 2012.

MORAN. J. M. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2018**. Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OCDE, 2019. Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org>>. Acesso em: 16/04/2020.

CAPÍTULO 6

*COVID-19 e as políticas públicas de avaliação
educacional em larga escala no Brasil*

COVID-19 E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NO BRASIL³

Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves

Karine Rocha Lemes Silva

Ramon Silva Ferreira

Josué Sergio de Souza

Luiz Carlos de Paiva

Juliana Martins Asevedo

Luana Lopes dos Santos Alves

A educação brasileira sempre se desenvolveu com inúmeros desafios, mas 2020 trouxe algo que era até então inimaginável. A pandemia de COVID-19 obrigou a um isolamento severo com o fechamento de inúmeras instituições, inclusive a escola. Se antes inimigos visíveis dificultavam a rotina escolar, o inimigo invisível, SARS-CoV-2, impossibilitou qualquer tipo de rotina. Tudo se iniciou próximo à abertura do ano letivo, diante de notícias do mundo todo sobre algo ainda desconhecido, mas sabidamente com potencial letal. Como seria a partir de agora? O fechamento das escolas seria apenas temporário? Como os dias perdidos seriam compensados?

De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), “186 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A

³ Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: GONÇALVES, L. F. A. *et al.* “As políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil diante da pandemia de Covid-19”. *Revista Com Censo*, vol. 7, n. 3, 2020.

decisão afeta cerca de 1,3 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 73,8% de todos os estudantes do mundo”. A alternativa foi buscar suporte nas tecnologias de informação. A Educação a Distância (EaD), que há anos buscava espaço no cotidiano escolar, se mostra agora a única alternativa existente. A solução se apresenta, contudo, como um problema a mais, diante do fato de nem a escola, o professor ou o aluno estarem adequadamente preparados para esta nova modalidade, salvo algumas instituições, sobretudo privadas, que já utilizavam plataformas digitais como complementação ao ensino presencial. O Estado, a escola, os professores e os alunos, por outro lado, foram em sua maioria pegos de surpresa. No tocante à rede pública de ensino, a preocupação se estendia ao debate de que a tecnologia não poderia agravar ainda mais as diferenças sociais já existentes que a escola presencial tentava minimizar:

Os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EAD em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis (SENHORAS, 2020, p. 134).

Como alcançar todos os alunos, visto que nem todos possuem as condições materiais necessárias? Qual seria o papel do Estado? Como os professores se adaptariam a uma realidade totalmente nova? Como ocorreriam as aulas? A qualidade da educação nesse período atípico se veria prejudicada? Multiplicam-

se as questões e angústias, e, em meio a tudo isso, cada instituição e cada estado da federação busca sua solução. Em um contexto normal, uma entre várias políticas públicas voltadas à educação básica é vista como aliada do diagnóstico, replanejamento de ações, estabelecimento de metas e da garantia do mínimo de padrão de qualidade: a avaliação em larga escala. Seja o *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*, sejam políticas avaliativas estaduais ou municipais, são elas que levantam indicadores de qualidade, como os de desempenho e de contexto, para promoção de ações focalizadas em prol da melhoria da qualidade educacional. Não obstante, em um contexto pandêmico, em que calendários escolares são alterados, currículos adaptados e o ensino é híbrido, que impacto teria uma política de avaliação? Quais decisões os estados e municípios tomarão a respeito da continuidade de seus sistemas avaliativos?

Diante de tantas incertezas, vem à tona a necessidade de pensar nas estratégias que serão utilizadas para atenuar os impactos da crise provocada pela pandemia. Assim, surgem vários questionamentos, não só dos que estão na linha de frente executando as atividades – gestores escolares, professores e toda a equipe multiprofissional envolvida no processo educacional como, por exemplo, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, etc. –, mas também daqueles que tem o “poder da caneta”, no sentido de definir as diretrizes a serem seguidas (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 16).

Esta pesquisa tem como objetivo interrelacionar o contexto da pandemia de COVID-19 e as políticas avaliativas do País para a educação básica. Os resultados aqui levantados poderão servir como auxílio para tomadas de decisões de gestores envolvidos direta ou

indiretamente com sistemas avaliativos, alguns dos quais, inclusive, foram participantes do presente estudo, ajudando desse modo os estados e municípios a definirem os rumos de suas políticas avaliativas durante e pós pandemia.

Considerando o cenário atual, qualquer pesquisa que se proponha a investigar as relações entre a pandemia de COVID-19 e uma dada realidade é provavelmente inédita. O problema está sendo vivenciado e pensado concomitantemente, o que é bastante visível na educação e, por conseguinte, nas pesquisas da área. Sendo assim, com base no objetivo supracitado, este trabalho é classificado como uma pesquisa exploratória, a qual, conforme Gil (2002, p. 41), “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições”. Nesse momento em que os parâmetros de reação a uma pandemia estão sendo construídos, é preciso que qualquer tomada de decisão política seja fruto de diálogo entre os agentes envolvidos. Logo, para sistematizar as informações sobre o replanejamento das políticas avaliativas do Brasil, adotou-se a abordagem qualitativa, que é considerada um estudo dinâmico e flexível no qual a realidade é analisada a partir da visão dos sujeitos (SOUZA; FEITOSA, 2012).

O percurso de levantamento e análise de dados, por sua vez, se deu por meio de (i) levantamento bibliográfico sobre a nova realidade das escolas em contexto de pandemia e sobre os sentidos e significados de políticas avaliativas; e (ii) aplicação de questionário em julho de 2020⁴ a interlocutores regionais do Saeb que relacionam-se direta ou indiretamente a quatorze políticas

⁴ As perspectivas que este trabalho apresenta sobre as políticas avaliativas devem ser consideradas dentro do recorte temporal de julho de 2020, o que significa que após este mês deliberações distintas são passíveis de ocorrer.

avaliativas do País⁵. Para analisar as respostas, recorreu-se à análise de conteúdo sob a perspectiva de Bardin (2004, p.40), ou seja: “ao armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Sendo assim, na sequência, fazemos um panorama sobre a realidade do ensino diante da pandemia; depois, contextualizamos as motivações e aspirações das avaliações externas; e, finalmente, apresentamos as projeções de políticas avaliativas representativas de cada região do País para o contexto atual, terminando nas considerações finais.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL EM TEMPOS DE COVID-19

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu art. 80, já respaldava a utilização da EAD no ensino:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a

⁵ A identidade dos sujeitos participantes do estudo foi preservada.

distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996).

Há previsão para o uso da EaD no ensino fundamental e médio, com exceção da Educação Infantil e Ensino Especial. Dessa forma, reza o Artigo 32, §4º que: “[o] ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Em relação ao Ensino Médio, dispõe o Artigo 36, § 11, que: “[p]ara efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 1996).

As alternativas encontradas para a continuação do ano letivo, no que tange aos recursos de EaD, se deram em várias frentes: utilização das redes sociais, materiais impressos disponibilizados na escola, teleaulas veiculadas por canais abertos e utilização de plataformas de videoconferência. Grosso modo, pode parecer que o problema foi contornado, mas se uma análise pormenorizada for executada em cada elemento desse processo, pode-se observar o tamanho do desafio vivenciado e as implicações possíveis.

Os professores não necessariamente recebem formação na graduação para atuarem no ensino a distância. A maioria das escolas públicas no Brasil não tem recursos tecnológicos suficientes para o atendimento dos professores nas demandas de tecnologia da informação para o planejamento e ministração das aulas. Alguns profissionais que se aventuram a implementar novidades tecnológicas em suas aulas frequentemente o fazem com recursos próprios, apesar da falta de incentivo e dos baixos salários da categoria, de forma geral.

É importante considerar também que a performance utilizada em uma aula presencial é totalmente diferente da aula online, não somente na transmissão de conhecimentos, mas também na linguagem corporal, timbre e entonação de voz, recursos visuais, tempo de aula, dinâmica de exposição e instrumentos aplicados. De acordo com Monteiro (2020, p. 244), “não basta que se tenha os recursos tecnológicos, é imprescindível saber fazer uso dos mesmos como apoio ao estudo e a aprendizagem. Talvez seja esse mais um grande desafio do momento atual”. Isso implica em uma outra concepção de conhecimento e estratégia avaliativa.

Não raro encontra-se no meio escolar profissionais com pouca familiaridade com a cultura digital e, portanto, essencialmente alheios ao processo de modernização tecnológica da informação. De um dia para o outro, porém, os professores foram submetidos a uma situação totalmente inusitada que implicava em uma mudança de vida e de trabalho, sem o necessário preparo prévio. Devido ao perigo do contágio, as aulas, reuniões e todas as relações se restringiram ao contato digital. Sua casa se transformou no estúdio de trabalho e seu celular e computador em um instrumento de transmissão e contato com o mundo. Aqueles que não possuíam a ambientação com a tecnologia precisaram aprender, muitas vezes sozinhos, de forma rápida para que o ano letivo tivesse prosseguimento.

Na montagem estrutural das aulas remotas, nesse momento pandêmico, professores em regime de urgência tiveram que dominar ferramentas do Google Meet, plataforma Moodle, BigBlueButton, chats e lives. Vivenciando um processo de formação continuada, instantâneo e colaborativo com seus pares para adaptação aos novos recursos (ROSA, 2020, p. 2).

Os estudantes geralmente desenvolvem um contato prévio com as mídias digitais de comunicação no meio extraescolar, não sendo a escola um local de referência para tal, justamente pela falta de estrutura e recursos, sobretudo no tocante à escola pública. Há ainda, todavia, aqueles que devido precárias condições econômicas não possuem qualquer meio digital para a visualização das aulas (computador, televisão). Já outros, embora possuam um aparelho celular em sua residência, não têm condições de pagar pelo fornecimento de internet ou possuem aparelhos e conexões de baixa qualidade, não compatíveis às necessidades colocadas. As escolas que possuem laboratórios de informática, por sua vez, frequentemente não conseguem ter apoio suficiente para as manutenções de rotina, o que deixa as máquinas obsoletas. Mesmo nas escolas privadas, não é a maioria que dispõe de recursos tecnológicos avançados para justapor ou combinar o ensino presencial e o ensino a distância. Em suma, a cultura de inclusão digital no meio escolar caminha a passos lentos e descompassados das modernidades sociais; e Perrenoud (2000 p. 139) já sinalizava isso.

O paradigma visado não diz respeito como tal às tecnologias. Concerne às aprendizagens. Trata-se de passar de uma escola centrada no ensino (suas finalidades, seus conteúdos, sua avaliação, seu planejamento, sua operacionalização sob a forma de aulas e de exercícios) a uma escola centrada não no aluno, mas nas aprendizagens.

O sentido da educação passa a ser repensado e algumas questões relativas à qualidade da educação adquirem um peso ainda maior no resultado do processo ensino-aprendizagem. O arquétipo de ensino repressivo, centrado somente na relação professor aluno e

reservado ao espaço da escola enquanto instituição física, é totalmente deslocado para uma liberdade educacional, que tem muito de almejada e pouco de experimentada até então. Juntamente com os instrumentos, faz-se necessário reinventar sentidos para a educação, de certo modo deslocando a atividade do campo da obrigação para o espaço da fruição.

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou em 24 de abril de 2020 diretrizes de orientação para a educação básica e superior a serem seguidas no período de pandemia do coronavírus. O material orienta estados e municípios sobre as práticas a serem adotadas, mas a reorganização de calendários, por exemplo, fica a critério dos sistemas de ensinos. O CNE autorizou que as atividades não presenciais, tais como videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de rádio e televisão e material impresso, pudessem ser contadas como carga horária computável de acordo com a deliberação de cada sistema de ensino. Autoriza também, caso necessário, a reprogramação de férias, reposição em contraturno e sábados letivos. Essa decisão transfere para os estados a responsabilidade pela conclusão do ano letivo e, como sobrepeso, propõe uma virtualização e tecnologização que o País nunca incentivou ou financiou nos sistemas de ensino estatais outrora.

O Estado atua, pois, como um conselheiro, e faz o que é possível diante da inexistência de planos anteriores para remediação desse tipo de situação ou diante do fato de nunca antes se ter investido tão profundamente em formação continuada de professores voltada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), assim como em informatizar o processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a fala de Chauí (2018, p. 255) a respeito da educação brasileira se faz atemporal: “não há um projeto político, econômico e cultural no país, mas pequenos planos de curto prazo para resolver situações críticas imediatas. Quando

surge uma crise num determinado ponto, se vê a maneira mais rápida de resolvê-la”.

Não se sabe se as decisões tomadas nesse momento foram as mais assertivas. Não obstante, é preciso ter em mente que qualquer medida é atravessada por aspectos que se moldam de forma singular em cada contexto: o medo e apreensão que a população sofre com uma doença nova e altamente contagiosa; a perda de familiares e pessoas próximas com a doença; o pânico gerado por algumas mídias especulativas; o desemprego provocado pelas sucessivas medidas de confinamento e fechamento dos comércios e atividades laborativas, o que acarreta grave crise financeira, mudanças de rotinas e adiamento de planos, impedindo qualquer planejamento, seja individual ou coletivo. Todos estes flagelos a que as pessoas foram submetidas agem no aspecto emocional, social e econômico, estando presentes na escola, seja no ensino híbrido, seja quando do retorno ao ensino presencial. Duas correntes de pensamento “acreditam que são possíveis transformações sociais a partir de mudanças na escola, ou de que é possível introduzir alterações significativas na escola sem que tais alterações estejam antes na sociedade. Uma terceira interpretação diz que a escola é o reflexo da sociedade naquele determinado momento” (GANDIN, 1994, p. 1). Vive-se, pois, um momento privilegiado para testar essas hipóteses; e o reflexo de todo esse contexto pode aparecer justamente nos resultados das avaliações externas.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA ANTES E APÓS A PANDEMIA

O Estado brasileiro, seguindo uma tendência mundial, enxergou nas avaliações externas uma maneira eficaz de estabelecer

um controle efetivo sobre a expansão educacional e assegurar a qualidade da educação.

Ao final dos anos 1980 chegam ao auge as discussões sobre os vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação. Com o debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (GATTI, 2009, p. 10-11).

Dessa maneira, o Estado passou a atuar “mais efetivamente dentro das instituições públicas, em especial nas educativas, pela introdução de novos sistemas gerenciais e pelo uso de estratégias de avaliação e autoavaliação, pautadas nas noções de eficiência e de qualidade dos serviços” (CUNHA, 2010, p. 22). Por conseguinte, na própria LDB já se explicitava a necessidade tanto de objetivos de aprendizagem comuns a todas as escolas brasileiras, como de avaliações do desempenho dos estudantes.

Para a referida lei era preciso “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está, atualmente, promovendo atualizações curriculares em todo o País e garantindo, gradativamente, o ensino de conteúdos mínimos. Por outro lado, a LDB também chama atenção para duas outras necessidades:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Tais medidas se fazem por meio da avaliação externa. “Avaliar o desempenho dos estudantes (e não o rendimento escolar) pela aplicação de testes em larga escala e, através dos seus resultados, estabelecer metas, diretrizes e referenciais curriculares, tornaram-se peças-chave da educação brasileira” (FRANÇA FILHO *et al.*, 2020, p. 18). Assim, tanto o Saeb como as políticas locais ganharam verdadeiro protagonismo enquanto políticas públicas e como fonte de dados para criação de outras políticas.

O que os documentos que regem o Saeb ou as políticas de avaliação em larga escala locais no Brasil apresentam em comum, por sua vez, é a compreensão de que a avaliação “não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional: necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos” (VIANNA, 2005, p. 16). Avaliação é, em qualquer documento normativo, um instrumento de mudanças em prol da qualidade educacional. Essa qualidade, todavia, é bastante particular a cada sistema de avaliação em larga escala.

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política

de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127).

O sentido e significado da avaliação externa, então, não é passível de generalizações ou definições precisas. A qualidade a que se quer chegar encontra-se nas entrelinhas da trajetória de cada política. São os instrumentos adotados, os recortes realizados, os agentes auscultados, a divulgação e o uso dos resultados que mostram, com o tempo, o projeto educacional do município, do estado ou mesmo do país. O que se tem que ter em vista neste momento de pandemia é que o mundo mudou e a escola muda com o mundo. O contexto é tão singular e desafiador que o estável e consensual pode não ser suficiente, devendo, pois, as políticas de avaliação observarem o efeito do que se está vivenciando e, a partir daí, reinventarem-se, na medida do possível.

De um mês para o outro todo o investimento público em banco de itens, calibragem, montagem de prova, impressões não fazia sentido; e nos aventuramos a dizer que, quando possível, o orçamento foi remanejado para as ações de retorno às aulas. Qual o melhor caminho a se tomar? O que propor a respeito? Como falar de prova quando alunos estão perdendo pais, avós e professores? A melhor decisão pareceu cancelar as aplicações de provas para o ano de 2020 e observar o contexto, aprendendo com ele (GONÇALVES; ALVES; ASEVEDO, 2020, p. 2).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), por exemplo, adiou para 2022 a aplicação da prova que seria

em 2021. Como previsto, o programa já pretendia avaliar “pela primeira vez, a criatividade e o pensamento crítico, o que já sinaliza para as escolas uma mudança importante de direção nos sistemas educacionais” (ROSA, 2020, p. 3). Agora, com a possibilidade de mais tempo de observação de como o ensino-aprendizagem se acomoda no novo contexto, outros critérios poderão surgir nesta avaliação? Como o Saeb reagirá a essas mudanças? E os demais sistemas avaliativos? As perguntas na educação mudaram; os sistemas avaliativos podem mudar também.

Uma pergunta que é sempre pertinente, mas, especialmente nesse momento é: educar para quê? O que desejamos com esse ensino a distância? O que está em jogo é a preocupação com o conteúdo escolar? Com a perda ou não do ano letivo? Ou criar uma possibilidade de se fazer presente, de cuidado e acolhimento? De criar sentidos saudáveis para o distanciamento social e encontrar sentidos em tudo isso, para a continuidade da vida, apesar das adversidades? Quais são os objetivos do Estado quando propõe o ensino a distância? Qual o nosso objetivo quando colocamos em ação esse ensino a distância? Ter clareza desse objetivo, mais do que nunca é fundamental. E, ainda, ter consciência que, especialmente nesse momento, esse objetivo é pessoal, subjetivo, íntimo. Aqui a tomada de consciência (FREIRE, 2016) sobre nossas ações educativas se fazem mister. Educar para quê? Fazer esse ensino a distância proposto pelo governo para quê? Que valores estão fundamentando essa prática? Que conteúdos deve ter esse ensino em um momento em que uma pandemia nos coloca cara a cara com a finitude da vida? (MONTEIRO, 2020, p. 247-248).

Para novas perguntas surgirão, provavelmente, novas ações. Todas as políticas avaliativas estão observando as possibilidades e

os caminhos para terem novos ou os mesmos sentidos e significados quando a pandemia passar.

AVALIAÇÕES ESTADUAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) publicou um documento com uma visão geral sobre a resposta de diversos países à pandemia de COVID-19, sobretudo no que se refere às avaliações educacionais de larga escala e exames. A partir do levantamento desse organismo internacional, nota-se que a maioria dos países optou por adiar as avaliações, tendo em vista a segurança, saúde e bem-estar emocional de estudantes e trabalhadores do setor educacional. Para a UNESCO (2020), os exames nacionais ou locais não devem aumentar ou fortalecer desigualdades:

Além das considerações de saúde e segurança, as decisões sobre como gerenciar o reconhecimento, validação e certificação da aprendizagem variam nos principais ciclos educacionais, tanto em contextos nacionais / locais, quanto em subsectores. Se exames específicos são mantidos, adiados, reagendados no modo presencial ou modificados para modo on-line, ou se forem cancelados e substituídos por modalidades alternativas de avaliação contínua ou abordagens alternativas aos exames e validação da aprendizagem, as decisões devem ser orientadas pela preocupação com justiça, equidade e inclusão. Avaliação e validação da aprendizagem do aluno durante o fechamento da escola devem considerar adequadamente as desigualdades no acesso a

instalações de ensino à distância, recursos e conexão de internet banda larga.

No Brasil, contudo, na contramão do que é mundialmente aconselhável, o Estado decidiu em um primeiro momento pela permanência da aplicação da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas datas previstas ainda quando antes do agravamento da pandemia. Na ocasião, se argumentou que a pandemia não duraria até novembro de 2020, o que gerou críticas, como é possível perceber na entrevista dada por Lucas Fernandes, gerente de estratégias políticas da organização Todos Pela Educação, à BBC News Brasil, em 11 de maio de 2020. O entrevistado considera que o acesso desproporcional aos meios digitais no momento de ensino-aprendizagem resulta em performances diferentes nas avaliações. Segundo ele:

Temos redes (estaduais e municipais) que conseguem oferecer ensino remoto e até oferecer pacotes de dados de internet para os alunos. E temos redes que ainda estão planejando o que fazer. Do ponto de vista dos alunos, as diferenças no acesso a computadores e à internet são as mais evidentes. Mas há também diferenças em literacia digital: pessoas mais vulneráveis podem ter acesso a celulares, mas não fazem uso frequente (para estudar) no dia a dia. As evidências mostram que, na hora das avaliações, esses estudantes menos letrados têm performance pior (FERNANDES, 2020).

Nesse contexto, o Senado Federal apresentou um projeto de lei propondo o adiamento do Enem, o que fez com que o governo federal decidisse pela sua aplicação em janeiro de 2021. Assim como o Enem, que é um exame, as políticas de avaliação também

estão diante de momentos de tomada de decisão importantes, a princípio a respeito do adiamento das aplicações de suas provas, pois mesmo que exista a possibilidade de realização virtual, não se pode negar que o processo educacional possivelmente será prejudicado pela suspensão das aulas em todo o País.

Para correlacionar a pandemia e as avaliações externas neste estudo, foram feitas três perguntas a representantes do Saeb envolvidos direta ou indiretamente com avaliações locais de todo o País, sendo que se obteve respostas, durante o mês de julho de 2020, de quatorze estados, garantindo uma representatividade de todas as regiões. Na região norte, contou-se com Amapá, Amazonas e Pará; na região nordeste, com Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe; na região centro-oeste, com Goiás; na região sudeste, com Minas Gerais; e na região sul, com Paraná e Santa Catarina. O primeiro questionamento foi: “você é representante de qual sistema avaliativo?” O segundo foi: “quais os efeitos do contexto atual de pandemia sobre esta política avaliativa?” E o terceiro: “vocês farão algum reajuste na política? Por quê?”

Dezessete respostas de representantes dos locais supracitados foram recebidas, as quais demonstram a preocupação geral pelos rumos da avaliação no contexto atual. Percebe-se que os efeitos da pandemia nas políticas avaliativas foram diversos, como demonstrado na sequência, em que se apresenta informações básicas sobre cada sistema – como ano de implementação, anos/séries avaliados, componentes avaliados, período de aplicação dos instrumentos –, assim como as perspectivas de adequações para o contexto atual, adotando-se a organização da exposição por região

e acrescentando às falas informações retiradas dos websites das políticas avaliativas⁶.

Região Norte

No Estado do Amapá, tem-se o Sistema Permanente da Avaliação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP), que foi recentemente instituído, em 2019. Ele conta até o momento com aplicação de provas de língua portuguesa e matemática para o 2º ano do ensino fundamental, as quais foram aplicadas no mês de dezembro. As ações de avaliação dos resultados e planejamento das atividades com base nesses dados, em conjunto com gestores de diferentes sistemas e representantes das escolas, estão sendo realizadas através de ferramentas de produtividade e trabalho remoto, segundo um representante local. No entanto, a incerteza gerada pelo momento faz refletir sobre as etapas que seguirão ao planejamento: “as etapas de execução que seguirão ao planejamento aparentam grande fragilidade, quer seja em virtude de não termos prazos definidos para o retorno das atividades, quer seja devido ao novo modelo de convívio em sociedade.” Segundo um informante local,

[C]omo os resultados da primeira avaliação pelo sistema próprio do estado do Amapá (SisPAEAP) é recente este ainda carece de estudos que evidenciem sua robustez e/ou fragilidades. Os primeiros dados remetem para necessidades de adequação dos projetos, atividades e organização pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

⁶ Percebemos que alguns websites estavam desatualizados. Logo, algumas informações presentes nas descrições das políticas avaliativas podem estar ultrapassadas.

Alicerçado nos dados de outras políticas de avaliação, acreditamos ser precoce qualquer mudança nas políticas de avaliação no âmbito do estado do Amapá.

No estado do Amazonas, tem-se o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam), criado em 2008. Este busca averiguar o desempenho educacional dos estudantes com aplicação de prova de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza ao 3º ano, 7º ano e 9º ano do ensino fundamental, 1º série e 3º série do ensino médio, geralmente no mês de dezembro. O Estado ainda não definiu se haverá ou não aplicação em 2020, dada a incerteza quanto ao andamento do ano letivo. Conforme um representante, “ainda está sendo analisado se [a aplicação] será realizada este ano ou início do ano de 2021”.

No estado do Pará, por sua vez, tem-se o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), implementado em 2013, com o objetivo de consolidar um instrumento de análise dos dados para que se possa subsidiar as ações do Estado e auxiliar no cumprimento da meta de ampliação dos resultados nos indicadores do Ideb. Esta política avalia o desempenho dos estudantes do 4º ano, 5º ano, 8º ano, 9º ano do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º séries do ensino médio nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de provas aplicadas geralmente no mês de outubro. Conforme um representante local, tinha-se previsto, para 2020, “duas avaliações, uma de perfil de entrada (início do ano letivo) e outra de perfil de saída (final do ano letivo), mas em função do momento, não serão realizadas.” Isso se deve, conforme ele, a três questões: (i) a avaliação envolver grandes investimentos; (ii) precisar do engajamento de todos e (iii) não ser prioridade do momento. Segundo o representante, “precisamos nos concentrar no retorno às aulas com todas as medidas de segurança, com apoio

e monitoramento das ações, principalmente no que se refere ao apoio emocional, pois estaremos recebendo alunos, professores e servidores que perderam entes queridos”.

Região Nordeste

No estado da Bahia, conta-se com o Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), criado em 2007 para auxiliar o monitoramento da qualidade da educação das redes públicas. Esse sistema avalia a Alfabetização, no 2º ano, com provas de língua portuguesa e matemática; e avalia o Ensino Médio, na 1º, 2º e 3º séries, por meio de provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo as aplicações entre os meses de outubro e novembro. Os gestores do SABE, conforme um representante local, não definiram se haverá ou não aplicação em 2020, dada a incerteza quanto ao andamento do ano letivo. Um representante afirma que “estamos estudando como, o quê e o objetivo da avaliação”. Já outro afirma que “a política precisa ser revista para atender o contexto escolar que ficará marcado pelas perdas, pelas novas formas de interagir, pelo atendimento aos protocolos de funcionamento das escolas e devido ao agravamento das desigualdades de aprendizagem”.

No estado do Ceará, conta-se com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), implementado em 1992. Seu objetivo é promover um ensino com qualidade e equidade para todos os alunos da rede pública do estado, avaliando os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 1º série e 3ª série do ensino médio por meio de aplicação de prova no mês de novembro sobre os componentes de língua portuguesa e matemática. Até o momento de aplicação do questionário desta pesquisa, aguardava-se um posicionamento do Comitê Estadual Intersetorial de Crise

para definir o calendário escolar e, a partir daí, se determinar sobre a manutenção ou não da edição de 2020. Conforme informante local,

A Política de Avaliação previa ajustes no desenho para 2020. O que temos de certo é a manutenção do desenho e o adiamento das mudanças para a edição de 2021 ou 2022. Os motivos se referem à racionalidade econômica; o vínculo dos resultados com o repasse do ICMS aos municípios e processos de premiação; comportamento da pandemia com heterogeneidade de calendários escolares de acordo com o momento que cada município enfrenta.

No estado do Maranhão tem-se o Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (SEAMA), implementado recentemente, em 2019, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da rede pública do Maranhão. Para tal, avalia-se os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de aplicações de provas nos meses de julho e agosto. Em virtude da pandemia, conforme representante local, “a Secretaria deixou de aplicar a avaliação diagnóstica, prevista para ocorrer no primeiro período letivo”. Quanto ao futuro, o Estado pretende seguir com mudanças já programadas:

Já estava previsto mudança no âmbito do público alvo, acrescentando avaliação da alfabetização e incentivo às redes e escolas municipais que alcançarem melhores desempenhos, com premiação e investimentos financeiros, em

infraestrutura e assessoria técnico-pedagógica, em regime de colaboração.

No Estado de Pernambuco, tem-se o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), criado em 2000 com o objetivo de incentivar mudanças no processo educativo do estado, que pudessem permitir um maior acesso a uma educação de qualidade. A política avalia estudantes do 2º ano, 5º ano, 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de aplicação de prova no mês de novembro. Os gestores responsáveis pelo SAEPE, conforme representante local, ainda não definiram se haverá ou não aplicação em 2020 ou qual seria a melhor data, dada as incertezas do presente momento em virtude da pandemia.

No Estado do Piauí, tem-se o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), criado em 2011 com o objetivo de produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino e para oferecer subsídios às políticas públicas educacionais. Ele avalia os estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental e 1ª série, 2ª série e 3ª série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de provas aplicadas no mês de novembro. Segundo o representante, prevê-se “modificações na sistemática de avaliação” em virtude do contexto atual da pandemia, mas nas respostas não consta menção ao adiamento de aplicações.

No Estado do Rio Grande do Norte, conta-se com o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), implementado em 2016. Ele tem o objetivo de apresentar indicadores mais precisos sobre a aprendizagem dos estudantes à gestão do ensino, permitindo assim um planejamento mais qualificado nas ações do Estado. Para tal, avalia os estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, com aplicações de

prova no mês de novembro. No Rio Grande do Norte, “a irregularidade e as precariedades do funcionamento do ano letivo em decorrência dos desafios e das incertezas trazidas pelo contexto da pandemia comprometeram a aplicação regular da avaliação, conforme previsto no calendário escolar”, diz um representante local. Pretende-se, conforme ele,

[...] fazer uma avaliação diagnóstica de toda a rede imediatamente após o retorno das aulas presenciais, com recursos de acesso rápido aos resultados pelos docentes, para o replanejamento das aulas. As razões para essas medidas é que, no RN, a avaliação é essencialmente destinada ao suporte pedagógico e ao processo de gestão do ensino. Desse modo, a avaliação deverá enfatizar alguns conhecimentos e habilidades do currículo para atender a atual realidade da aprendizagem e instrumentalizar melhor o professor para as intervenções necessárias.

No estado do Sergipe, por fim, conta-se com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (SAESE), instituído recentemente, em 2019. Ele tem o objetivo de diagnosticar os níveis de aprendizagem dos alunos das redes públicas estadual e municipais de ensino, avaliando os estudantes do 2º, 5º, 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, com aplicação de prova no mês de abril. Segundo representante local, “seria nossa primeira aplicação em abril de 2020 referente a 2019 e o ciclo de 2020 ao final do ano letivo. [...] Possivelmente, faremos apenas a aplicação de 2020 ao final do ano letivo com a priorização do currículo e o recorte das habilidades prioritárias”.

Região Centro-Oeste

No Estado do Goiás, tem-se o Sistema Avaliativo do Estado do Goiás (SAEGO), criado em 2011 com o objetivo de garantir aos alunos o acesso a uma educação de qualidade. Para tanto, avaliam os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, com provas no mês de outubro. Devido à pandemia da COVID-19, ainda não há definição quanto a aplicação ou não do exame em 2020, dada a incerteza quanto ao andamento do ano letivo.

Região Sudeste

No estado de Minas Gerais, conta-se com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), criado em 2000.

O SIMAVE atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB (MINAS GERAIS, 2013).

Avalia-se, assim, os estudantes 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, por meio de provas aplicadas no mês de novembro. Os esforços dos gestores deste sistema, conforme um

representante local, estão “concentrados na elaboração da avaliação diagnóstica de retorno” às atividades pedagógicas presenciais, a qual terá o objetivo de entender o impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes.

Região Sul

No Estado do Paraná, conta-se com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), criado em 2012, que tem o objetivo de disponibilizar informações significativas sobre o desenvolvimento cognitivos de seus estudantes, fornecendo uma análise dos resultados desde o nível do estudante até do próprio Estado. Para tanto, avaliam alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental, 1º série e 3º série do ensino médio, nos componentes de língua portuguesa e matemática, a partir de provas aplicadas no mês de outubro. Seus gestores preveem adaptações na avaliação para adequar aos procedimentos de aplicação adotados pelo Saep, ainda em 2020, em resposta ao cenário imposto pela pandemia de COVID-19. Segundo um representante local, “nosso sistema compreende 4 avaliações diagnósticas durante o ano. Por causa da pandemia, no ano de 2020, teremos somente duas avaliações.”

Finalmente, no estado de Santa Catarina, ocorre desde 2019 uma avaliação institucional para estudantes, professores e equipe técnica administrativa.

O objetivo é identificar áreas problemáticas, ou carentes de adequado investimento institucional e destacar os setores que requerem melhorias.

A avaliação institucional está ancorada na dimensão “ambiência”, da qual destacam-se quatro eixos: políticas pedagógicas; clima organizacional;

infraestrutura; e política de gestão. Dos eixos, depreendem-se os indicadores que compõem a estrutura da avaliação aos seus respondentes.

O instrumento da avaliação institucional foi aplicado no primeiro semestre em todas as escolas públicas estaduais e foi respondido por alunos, professores e equipe técnica administrativa das mesmas. Os alunos do ensino fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano) foram orientados a responderem o questionário juntamente com a família.

O resultado desta avaliação forneceu indicadores que poderão subsidiar o planejamento de ações nas escolas e de políticas públicas na oferta de um ensino de qualidade no Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019).

Apesar das boas perspectivas para a avaliação, em virtude da pandemia, diz o representante local que “a Avaliação não será aplicada, não haverá qualquer programação para esse ano”.

Nota-se em todos os casos analisados que a pandemia de COVID-19 alterou o andamento das ações relacionadas aos sistemas de avaliação. As respostas ao questionário revelam uma gama extensa de proposições, que vão desde o otimismo de se tentar aplicar provas ainda em 2020 à suspensão por tempo indeterminado de qualquer ação relacionada à avaliação. Em comum há, contudo, incertezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi interrelacionar o contexto da pandemia de COVID-19 e as políticas avaliativas do País para a educação básica, o que se logrou fazer por meio de levantamento

bibliográfico sobre avaliação e sobre os efeitos da pandemia na educação básica, bem como a partir da análise das respostas obtidas de aplicação de questionário a representantes de avaliações externas de todas as regiões do Brasil.

De dezessete respondentes, foi possível extrair perspectivas para a avaliação de quatorze estados. Da região norte, este trabalho apresenta informações sobre o SisPAEAP, do Amapá, o Sadeam, do Amazonas, e o SisPAE, do Pará; da região nordeste, sobre o SABE, da Bahia, SPAECE, do Ceará, o SEAMA, do Maranhão, o SAEPE, de Pernambuco, SAEPI, do Piauí, SAESE, do Sergipe, e SIMAIS, do Rio Grande do Norte; da região centro-oeste, sobre o SAEGO, de Goiás; da região Sudeste, o SIMAVE, de Minas Gerais; e da região Sul, as informações são sobre o SAEP, do Paraná, e a Avaliação Institucional de Santa Catarina. Em conjunto, os dados revelam um panorama nacional que marca a avaliação em larga escala com muitas incertezas.

Entre as quatorze políticas avaliativas em foco, até o momento de aplicação do questionário (julho de 2020), seis ainda não decidiram sobre a suspensão ou não da realização de provas em 2020; três já decidiram pela suspensão da aplicação de 2020; duas adaptarão, de forma excepcional, o sistema para uma avaliação diagnóstica a ser aplicada quando do retorno ao ensino presencial; duas já contavam com provas diagnósticas no sistema e apenas diminuirão a quantidade de aplicações em 2020 (sendo que uma passará de duas aplicações para uma, e outra passará de quatro para duas); e um sistema avaliativo não contou com menção a respeito do que pretendem fazer.

Na maioria das respostas, notou-se, ainda que de forma subtendida, a compreensão geral de que a avaliação externa, no momento vivenciado em virtude da pandemia de COVID-19, não é prioridade. Em seu lugar, foram citadas necessidades mais urgentes, como observar o contexto escolar, agora marcado por protocolos de

atendimento seguros, novas formas de interagir e, também, por mais desigualdades e perdas. Consequentemente, percebe-se os estados preocupados em se repensar o quê, para que e como avaliar nesta nova realidade ou na que está por vir após a pandemia.

É importante destacar também as especificidades que apareceram em algumas respostas, mas que podem servir para boa parte dos sistemas avaliativos. Percebe-se que neste momento de pandemia, o engajamento necessário entre os agentes que participam do processo avaliativo está prejudicado, o que pode interferir sobremaneira na participação e na fidedignidade dos resultados. Outra questão é que, dentro de um mesmo estado, cada município pode estar lidando de maneira distinta com a pandemia, acarretando diferentes calendários escolares e, logo, diferentes momentos de aprendizagem, dificultando a definição de uma data para aplicação de provas. Por fim, a questão orçamentária parece ser outro fator preponderante. Preocupa o investimento despendido à avaliação em um momento de nítida racionalidade econômica. Ademais, ainda há a incógnita de que tipo de resultados se alcançará na próxima aplicação, visto que algumas políticas vinculam os resultados ao repasse (i) do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos municípios ou (ii) de premiações aos professores.

A pandemia infectou milhões, nos fez lembrar de nossas fragilidades e do que é essencial. Infectou, também, e de forma mortal, dogmas, certezas e comportamentos naturalizados sem razão de ser. Temos outro contexto, agora, e para continuarmos a ensinar-aprender teremos que construir novas bases de relacionamento entre professores, estudantes e escolas/universidades (MARTINS, 2020, p. 250-251).

Não por acaso, muitos países optaram por adiar avaliações e exames em prol da segurança, saúde e respeito ao estado emocional dos estudantes, professores e demais profissionais do setor. Para um momento atípico, não cabe soluções desprovidas de observação e planejamento consistente. A avaliação já é consideravelmente relacionada ao controle e *accountability*, o que enfraquece a adesão e encobre seu potencial pedagógico. Ter clareza sobre o que se quer com uma avaliação neste momento e consciência sobre o efeito de qualquer decisão a médio e longo prazo é de extrema perspicácia. Se, até o momento, o sentido e significado da avaliação e, por conseguinte, a qualidade almejada não é algo visível facilmente, tudo indica que as medidas tomadas neste momento delatarão a essência das políticas avaliativas para todos que quiserem enxergar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10/07/2020.

CHAUÍ, M. **Em defesa da Educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CUNHA, D. A. **Avaliação da Educação Superior**: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA (Tese de Doutorado em Educação). Brasília: UNB, 2010.

FERNANDES, L. “Enem: adiado por causa da pandemia, exame será realizado em janeiro”. **BBC News Online** [08/07/2020]. Disponível em: <<https://www.bbc.com>>. Acesso em: 10/06/2020.

FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. “Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia”. **Revista Tamoios**, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, maio, 2020.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GATTI, B. A. “Avaliação de sistemas educacionais no Brasil”. **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/agosto, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GONÇALVES, L. F. A.; ALVES, L. L. S.; ASEVEDO, J. M. “Entre grandes expectativas e poucas possibilidades: o adiamento de um novo ciclo avaliativo em função da pandemia de COVID-19”. **Anais do Seminário Estado, trabalho, educação e desenvolvimento: para onde vai a educação?** Niterói: UFF, 2020.

MARTINS, R. X. “A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio”. **Em rede**, vol. 7, n. 1, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave**. [2013]. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 10/06/2020.

MONTEIRO, S. S. “(Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid”. **Revista Augustus**, vol. 25, 2020.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. “Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19)”. **Boletim da Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

ROSA, R. T. N. “Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19”. **Revista Científica Schola**, vol. 6, n. 1, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação Institucional 2019** [2019]. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br>>. Acesso em: 10/06/2020.

SCHNEIDERI, M. P.; NARDI, E. L. “O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira”. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 27, n. 1, 2014.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos”. **Boca: Boletim da Conjuntura**, vol. 2, n. 5, 2020.

SOUZA, S. Z. “Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar”. In: AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

SOUZA, F. S.; FEITOSA, M. L. O. **Metodologia do trabalho científico**. Manaus: ESBAM, 2012.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. “COVID-19: A glance of national coping strategies on highstakes examinations and assessments” **UNESCO**

Website [2020]. Disponível em: <<https://en.unesco.org>>. Acesso em: 10/06/2020.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Elói Martins Senhoras é economista e cientista político, doutor em Ciências e pós-doutor em Ciências Jurídicas. Professor associado da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Website: www.eloisenhoras.com. Email: eloisenhoras@gmail.com

Hercules Guimarães Honorato é bacharel em Ciências Navais e mestre em Educação. Professor e Chefe da Divisão Psicossocial da Escola Superior de Guerra (ESG). Email para contato: hghhhma@gmail.com

Jessica Guimarães Mendes é graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Americana (FAM) e pesquisadora iniciante sob a orientação do professor Wagner Feitosa Avelino. E-mail para contato: jessicagmendes95@gmail.com

Josué Sergio de Souza é licenciado em Matemática e especialista em Métodos Matemáticos aplicados à Economia e Finanças. Mestre em Matemática e servidor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. E-mail para contato: josuesergio@uol.com.br

Juliana Martins Asevedo é graduada em Graduada em Letras – Espanhol e Português e especialista em Docência Superior. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. E-mail para contato: julianamasevedo@yahoo.com

SOBRE OS AUTORES

Karine Rocha Lemes Silva é licenciada em Filosofia e mestre em Educação. Atualmente é servidora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Email para contato: karine.rlemes@hotmail.com

Letícia Farias Soares é psicóloga e pós graduanda no curso de especialização em Adolescência para Equipe Multidisciplinar da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Email para contato: leticiafpsi@gmail.com

Luana Lopes dos Santos Alves é licenciada em Matemática, mestre em Matemática e servidora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. E-mail para contato: luanamatematica@hotmail.com

Luiz Carlos de Paiva é graduado e licenciado em Letras – Português e mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Servidor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. E-mail para contato: luizcarlos@edu.se.df.gov.br

Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves é licenciada em Letras – Português e bacharel em Literatura. Mestre em Educação e servidora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Email para contato: lukellyf@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ramon Silva Ferreira é licenciado em Física e especialista pós graduado em Avaliação Educacional. Servidor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Email para contato: ramon.fisica@gmail.com

Ricardo Luigi é geógrafo e internacionalista, mestre e doutor em Geografia. Professor adjunto no Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail para contato: ricardoluigi@id.uff.br

Teresa Helena Schoen é psicóloga, pedagoga e psicopedagoga. Mestre e doutora em Ciências Aplicadas à Pediatria. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Email para contato: rpetrass@uol.com.br

Wagner Feitosa Avelino é mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), docente da Faculdade de Americana (FAM). Servidor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. E-mail para contato: wagnerhist@bol.com.br

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 150 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção “Comunicação & Políticas Públicas”

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.



+ 55 (95) 981235533 /



nupsbooks@gmail.com



www.livroeletronico.net

