



SOCIEDADE E POLÍTICA: A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO PANDEMICO¹

Isadora Alves Rncarelli²

Nilda Stecanela³

Resumo

O texto discute a educação do Brasil em 2020 e 2021, na pandemia da Covid-19. Objetiva relacionar o contexto sociopolítico com as diretrizes federais de educação para a pandemia. Concebemos sociedade a partir de Elias (1994), traçando relações com os aspectos políticos discutidos por Santos (2021). Analisamos as orientações dos documentos federais da Educação Básica, a partir de Bacellar (2010), para refletir sobre as aprendizagens possíveis com o vírus. Concluimos que os discursos de soberania da economia interferiram em como as diretrizes foram pensadas, ignorando as desigualdades.

Palavras-chave: Sociedade. Educação e pandemia. Políticas educacionais.

SOCIEDAD Y POLÍTICA: LA EDUCACIÓN BRASILEÑA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

Resumen

El texto trata sobre la educación en Brasil en 2020 y 2021, en la pandemia de Covid-19. Pretende relacionar el contexto sociopolítico con los lineamientos educativos federales para la pandemia. Concebimos la sociedad a partir de Elias (1994), trazando relaciones con los aspectos políticos discutidos por Santos (2021). Analizamos los lineamientos de los documentos federales de Educación Básica, de Bacellar (2010), para reflexionar sobre los posibles aprendizajes con el virus. Concluimos que los discursos de soberanía económica interfirieron en el diseño de los lineamientos, desconociendo las desigualdades.

Palabras clave: Sociedad. Educación y pandemia. Políticas educativas.

SOCIETY AND POLITICS: BRAZILIAN EDUCATION IN THE PANDEMIC CONTEXT

Abstract

The text discusses education in Brazil in 2020 and 2021, in the Covid-19 pandemic. It aims to relate the sociopolitical context with federal education guidelines for the pandemic. We conceived society based on Elias (1994), tracing relationships with the political aspects discussed by Santos (2021). We analyzed the guidelines of federal Basic Education documents, from Bacellar (2010), to reflect on possible learning with the virus. We conclude that economic sovereignty discourses interfered in how the guidelines were designed, ignoring inequalities.

¹ Artigo recebido em 08/02/2023. Avaliação em 18/08/2023. Aprovado em 10/08/2023. Publicado em 03/11/2023.

² Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Pesquisadora Associada ao Observatório de Educação da UCS. Docente do Centro Universitário Uniftec e da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. E-mail: isadorarncarelli@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6285-3979>

³ Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Ciências pela Universidade de Caxias do Sul e em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Coordenadora do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: nildastecanela@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9946-0848>

Keywords: Society. Education and pandemic. Educational policies.

Os fios que compõem a sociedade em rede

Ao pensar na formação da sociedade, Elias (1994) apresenta a “metáfora da casa” de Aristóteles para explicar que se uma casa não pode ser analisada por cada pedra que a compõe, individualmente, então uma sociedade não pode ser analisada por cada indivíduo isoladamente. Nessa perspectiva, ainda que cada sujeito e suas atitudes causem algum impacto para o todo, não há como pensar cada um individualmente, sem as relações que o compõe. Para o autor (1994, p.20, grifos do autor), “a ideia de [...] não existir sociedade, apenas uma porção de indivíduos, diz aproximadamente tanto quanto a afirmação de que, na ‘realidade’, não existem casas, apenas uma porção de tijolos isolados, um monte de pedras”.

Nessa ótica, a sociedade pode ser associada a uma rede: diversos fios individuais que tensionam para lados diferentes, mas que juntos formam uma ordem comum. Não é possível analisar a rede olhando apenas para a individualidade de um fio. O indivíduo cresce a partir de uma rede que surgiu antes dele e com uma rede que ele ajuda a formar. Essa rede é composta pelas relações familiares, escolares, de trabalho, amizade, e, atualmente, aquelas construídas pelas redes sociais.

Para Elias (1994) todos têm uma função para os outros na sociedade, para que a rede se mantenha conectada. Há sempre uma “ordem oculta” a que todos servem, mesmo aqueles que dizem andar sozinhos têm algum laço com os demais, ainda que de indiferença. Essa rede de funções que faz as pessoas dependerem umas das outras é o que chamamos de sociedade.

Mas que relações se estabelecem para compor a rede? Como as ações individuais contribuem para o bem comum? Qual o impacto das lideranças (boas ou ruins) na formação das sociedades? E os comportamentos individuais, podem se tornar comportamentos de massa?

Desde o nascimento os seres humanos começam a construir relações e já se estabelecem como seres sociais. Ao longo dos anos, essa constituição vai se ampliando com outras relações que se criam: a escola passa a ser um dos ambientes socializadores mais importantes para a criança. É na escola que as aprendizagens e relações estabelecidas na família se ampliam. Nesse ambiente, também, os seres humanos começam a compreender os impactos das suas atitudes individuais nas decisões coletivas.

Por mais que estejamos conectados em rede, ainda assim possuímos nossa individualidade. São essas características que fazem com que nos percebamos frente aos demais e, por consequência, constituímos ou não a noção de coletividade. De acordo com Elias (1994, p. 38, grifos do autor), “toda maneira como o indivíduo se vê e conduz em suas relações com

os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’”. Compreender que suas atitudes interferem na coletividade é parte importante de uma sociedade que respeita a individualidade, mas que compreende a necessidade da coletividade para o bem comum.

A sociedade se movimenta e modifica com o passar dos anos. As mudanças históricas têm origem na sociedade e seus comportamentos. Neste caso, é a coletividade que é responsável por gerar mudanças de comportamento, conflitos ou alterações nas estruturas sociais. A questão que se põe em tal cenário é como o comportamento de um único indivíduo pode influenciar os demais e modificar comportamentos, especialmente se pensarmos no contexto da internet. A margem individual de decisão, o poder, difere em diferentes sociedades ou mesmo em diferentes posições da mesma sociedade, por mais que a sociedade seja uma rede, decisões individuais de sujeitos com “mais poder” podem interferir mais drasticamente no curso da história. Com as redes sociais e a rápida circulação das informações, os comportamentos se amplificam e se transformam em comportamentos de massas, podendo desencadear grandes alterações na sociedade. Isso evidencia a relação de interdependência da qual nos fala Elias (1994, p.67):

Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo.

A relação de interdependência ficou sobressalente na pandemia: os afetos, as relações emocionais, mas também o trabalho, e a necessidade da coletividade para a vida continuar. Além disso, os comportamentos intensificados pelas redes sociais e massificados pela velocidade da disseminação das informações (verdadeiras ou não) ajudaram a compor os rumos da pandemia na sociedade e em cada micro espaço.

Sociedade em rede e pandemia

Uma sociedade segue seu curso ao longo dos anos, muitas vezes sem grandes mudanças de estrutura e organização. Os avanços tecnológicos influenciam comportamentos, operações de trabalho e modos de construir conhecimento, mas não ditam sozinhos uma nova estrutura social. O que poderia então desfazer os nós da rede?

Ao longo dos séculos a sociedade passa por processos diversos de forma tímida, outras vezes rapidamente, impulsionada por acontecimentos que geram impactos significativos na estrutura social. É comum que os historiadores elejam grandes acontecimentos na história para

indicar o início ou final de um período, sem necessariamente associá-los às marcações temporais. Por exemplo, as análises de Santos (2021, p.16) indicam que:

[...] o século XX começou com a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. O XXI deu um primeiro sinal de vida em 2008, com a crise financeira global. Foi um falso alarme; o século XX continuou em vigor por mais uns anos. O novo século começa agora, em 2020, com a pandemia.

Pensar na perspectiva de que a pandemia da Covid-19 inaugura um novo século é compreender que se trata de um acontecimento de relevância mundial, que modifica as dinâmicas da sociedade, mas que, no geral, mantém privilégios e acentua desigualdades. Mesmo que o novo coronavírus tenha afetado o mundo de forma bastante globalizada, nem todos os locais responderam da mesma forma ao vírus. As decisões dos governos bem como as estruturas sociais de cada país ou região foram determinantes no enfrentamento à pandemia.

Diversos líderes governamentais optaram, em diferentes momentos, por privilegiar a economia frente à saúde, com o medo da crise econômica que poderia se apresentar “pós-pandemia.” De acordo com Santos (2021, p. 28, grifos do autor):

Durante algum tempo o poder político conseguiu passar a ideia de que entre a proteção da vida e a saúde da economia havia um *trade-off*, uma troca. Admitiu-se assim que a economia prosperasse em cima de um monte de cadáveres. Os casos patéticos dos EUA, Brasil e Índia vieram revelar cruelmente que tal troca não existia: as mortes não garantem o crescimento econômico. Também se pretendeu vender a ideia de que o coronavírus era democrático. A realidade mostrou tragicamente [...] que a realidade foi bem outra.

O Brasil, somando a crise pandêmica, econômica e política, acentuou e aprofundou suas desigualdades. No dia 19 de março de 2020 o país registrou a primeira morte oficial por Covid-19: Mulher, 63 anos, residente de Miguel Pereira, trabalhava como empregada doméstica no Leblon, bairro nobre do Rio de Janeiro. A idosa contraiu o vírus da patroa, que havia chegado da Itália contaminada e omitiu sua situação de saúde. A empregada, com hipertensão e diabetes, acabou acometida pelo vírus. (SANTOS, 2021)

Não há como prosperar em meio ao caos, às mortes e à insegurança sanitária. Os reflexos disso foram sentidos com o Brasil voltando ao mapa da fome, e piorando a crise política, econômica e social enfrentada pelo país. Conforme Santos (2021, p. 112) “para os moradores das periferias pobres do mundo a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências”. Ocorre que, ao longo dos anos de emergência sanitária, o discurso de preservação da economia, dos empregos e a manutenção do consumo foram bastante proferidos pelos líderes brasileiros, especialmente pelo governo federal. Mesmo com o número de mortes aumentando dia a dia, com os hospitais superlotados e profissionais da saúde sobrecarregados, o desejo de

proteger o capital acima das vidas prevaleceu, trazendo ainda mais dificuldades para as minorias.

As exclusões que já existiam cresceram na sociedade pandêmica. Quem pode fazer quarentena? Quem pode trabalhar de casa? As populações que dependem do trabalho informal, das vendas nas ruas, do deslocamento entre periferia e centro precisaram escolher: permanecer em casa e morrer de fome ou ir para a rua e morrer do vírus. É claro que muitos contaram com apoio de ONGs, coletivos, redes de apoio e com políticas como a Auxílio Emergencial⁴, porém muitos não tiveram acesso aos recursos ou esses foram insuficientes para atender as necessidades das famílias. Profissionais de serviços essenciais também não tiveram possibilidade de fazer isolamento social: trabalhadores de supermercados, farmácias, restaurantes, profissionais da segurança e da saúde no geral permaneceram se deslocando e arriscando sua saúde e de suas famílias para manter o máximo dos “nós” da grande rede atados e segurando os fios que os conectam.

Nesse contexto, como as escolas são afetadas? Quem pode auxiliar crianças e adolescentes no Ensino Remoto? A escola, como instituição que compõe a sociedade, é influenciada pelos acontecimentos externos e influencia seu meio, precisou se adaptar para atender estudantes remotamente, uma vez que a presencialidade foi suspensa em muitos locais do mundo, inclusive no Brasil.

A entrada em cena da escola “online” contribuiu para o aumento das desigualdades, excluiu minorias (ainda que tentando não o fazer) e fez crescer o abismo entre as escolas públicas e privadas. Muitos estudantes não conseguiram acessar as aulas e atividades organizadas pelas escolas, outros tiveram acesso, mas não possuíam os recursos necessários para acompanhar as atividades de casa, houve aqueles que dependiam de tecnologias assistivas ou terapias ocupacionais que se interromperam, e ainda aqueles que não contavam com familiares que pudessem acompanhar seus estudos em casa. De acordo com Santos (2021, p. 125), “as mulheres realizam 76,2% do trabalho não remunerado, uma porcentagem três vezes maior que a dos homens”, e estiveram à frente do atendimento aos contaminados, do atendimento nas casas de repouso, nas enfermarias, no atendimento aos doentes das suas famílias, no cuidado com as crianças e na docência. Dessa forma, muitas das dificuldades das

⁴ O Auxílio Emergencial aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República é um benefício para garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação mais vulnerável durante a pandemia. O valor inicial aprovado foi de R\$ 600,00 para trabalhadores informais de baixa renda, de acordo com o PL 1.066/2020. Em 2021, o auxílio passou a ser limitado a uma pessoa por família, sendo que mulher chefe de família monoparental recebia R\$ 375,00, e indivíduo que mora sozinho recebia R\$ 150,00, os demais recebiam R\$ 250,00. Os dados apresentados podem ser acessados no portal gov.br.

crianças e jovens em acompanharem o Ensino Remoto se relacionam também com a dificuldade das mães e avós, principais cuidadoras das crianças no âmbito familiar no contexto brasileiro, de acompanhar e auxiliar os estudantes em suas tarefas.

Muito desse cenário desigual que sustenta a rede que compõe a sociedade tem relação, também, com as lideranças que ocupavam o poder no momento da pandemia. De acordo com Santos (2021), os governos de direita ao redor do mundo usaram três estratégias (nem sempre todas juntas) para lidar com a pandemia: o negacionismo; os bodes expiatórios; e os poderes (Estado) de exceção.

No Brasil, o negacionismo compôs a maior parte dos discursos do Governo Federal desde o início da pandemia. Mesmo com o país sendo epicentro do vírus na América Latina, batendo recordes diários de novos casos e óbitos, sendo reconhecido mundialmente pela má gestão da pandemia, o ex-presidente Jair Bolsonaro seguiu dando declarações falsas, de minimização das consequências do vírus.

Com o intuito de eximir o Governo Federal da culpa pela má gestão da pandemia, muitos bodes expiatórios foram utilizados: cientistas, profissionais da saúde, políticos contrários ao discurso do governo, todos que se posicionaram contrários à cloroquina, a Organização Mundial da Saúde (OMS)... Diversas pessoas e instituições foram atacadas e culpabilizadas pela pandemia, especialmente, pela crise econômica que foi produzida e vivida durante e após a pandemia. Tal estratégia ajudou a garantir que o Governo Federal continuasse tendo apoiadores, mesmo sem conseguir gerir a crise.

A terceira estratégia foi utilizada pelo Governo Bolsonaro de forma um pouco diferente das demais. O Governo teve poucas ações de combate à pandemia, contradizendo orientações da OMS e optando por não dar diretrizes em nível nacional quanto ao isolamento social. Por conta disso, não utilizou de forma concreta do “Estado de Exceção”, mas aumentou consideravelmente o número de militares em cargos governamentais ou administrativos, como nunca ocorreu em governos democráticos. Com isso, Santos (2021) considera que o Brasil deixa de ser democrático e passa a viver um regime híbrido, nomeado pelo autor como “democradura”.

Seja pela desigualdade, pela má gestão da crise, ou pelos diversos problemas somados, a sociedade brasileira foi fortemente afetada pela pandemia e suas consequências. A superlotação dos sistemas de saúde, a dificuldade econômica das populações pobres intensificada, as mortes das populações mais carentes e o afastamento das crianças e adolescentes das escolas fizeram com que diversos nós da rede que compõem a sociedade se

desfizessem. Seja por pessoas que perderam familiares, seja pela falta de acesso aos bens básicos para a manutenção da vida, ou pela impossibilidade de estudar remotamente, muitos dos nós rompidos não se reatam facilmente.

Isso ficou evidente também no cenário educacional. As orientações emitidas pelos órgãos gestores da educação no país não contemplaram as necessidades de todas as escolas, apresentaram alguns discursos ambíguos e contestados por pesquisadores da área. A reação da sociedade frente à educação na pandemia foi afetada pelo discurso político que perpassou os órgãos do governo. Tampouco os professores figuravam entre as prioridades dos calendários iniciais para a vacinação.

As diretrizes nacionais da Educação Básica na pandemia

Desde que a pandemia ganhou mais intensidade no país, ações começaram a ser tomadas a fim de conter o vírus. No âmbito da educação, Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação passaram a emitir, a partir de março de 2020, algumas orientações. Para analisar estes documentos, apoiamo-nos em Bacellar (2010), que nos permite compreender os documentos do Estado como fontes de pesquisa, mas que não são fontes imparciais ou neutras, pois carregam as percepções políticas e educacionais dos legisladores. Cabe destaque que os documentos estão implicados também pelas concepções sociais vividas pelo país. As reflexões sobre sociedade e pandemia feitas anteriormente ajudam a compreender o cenário em que tais documentos foram produzidos.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) declarou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, pelo tempo em que perdurasse a pandemia da Covid-19, para instituições Federais de Ensino Superior. No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou-se ampliando a medida a todos os níveis e modalidades da educação. Dessa forma, a Portaria 343, já mencionada, recebeu acréscimos através das Portarias 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. Frente a esse cenário, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação passaram a buscar estratégias de reorganização do calendário escolar e a emitir orientações às instituições de ensino para a adoção de atividades não presenciais.

Em seguida, a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 estabeleceu a dispensa do cumprimento dos 200 dias letivos referentes ao ano de 2020, para as escolas de Educação Básica, desde que garantido o cumprimento de, no mínimo, 800 horas letivas. Para tanto, as instituições de ensino que ainda aguardavam definições a nível federal, passaram a reorganizar

seus calendários escolares, a fim de contabilizar as horas-letivas referentes ao período de Ensino Remoto Emergencial.

No dia 1º de julho de 2020 foi homologado o Parecer CNE/CP Nº 05/2020, a respeito da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante período de pandemia da Covid-19. A partir disso, as escolas de Educação Básica precisaram adaptar suas práticas de Ensino Remoto, ou iniciar, já que algumas redes aguardavam essa orientação do CNE, a fim de garantir “[...] propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (PARECER CNE/CP Nº:5/2020, p.3). Tarefa essa que requer mapeamento das situações de vulnerabilidade das famílias, do acesso à internet em diferentes regiões dos estados/municípios, da disponibilidade de recursos digitais por parte dos(as) docentes, escolas e estudantes, do reconhecimento dos familiares e responsáveis que realizam o acompanhamento dos(as) estudantes em casa, a fim de detectar situações de baixa escolaridade e dificuldade de suporte, além de diferentes situações econômicas, sociais e psicológicas de cada família em cada rede de ensino.

O Parecer referido anteriormente, aborda também aspectos relacionados às consequências que a suspensão das aulas presenciais poderia acarretar:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
- abandono e aumento da evasão escolar. (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº:5/2020, p.3)

Considerando esse possível cenário futuro, as escolas precisaram buscar estratégias e reorganizar os objetivos de aprendizagem e habilidades previstos para os anos letivos de 2020 e 2021. A nota do CNE

indicou possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EaD) previstas no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Portaria Normativa MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, os quais indicam também que a competência para autorizar a realização de atividades a distância é das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital. (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº:5/2020, p.7-8)

Cabe destacar que, pelo que preconiza a legislação brasileira, a Educação a Distância possui regulamentação própria, uma vez que se define como uma modalidade de ensino. Para

que fosse efetivada seria necessário atender às prerrogativas legais, que incluem credenciamento e autorização de funcionamento, uma organização político-pedagógica específica, com diretrizes próprias, além de possuir uma equipe técnica responsável pela organização e produção dos materiais que serão estudados. Portanto, o que foi adotado no país no período pandêmico foi o Ensino Remoto Emergencial, a perdurar durante a emergência sanitária decorrida da Covid-19. As mantenedoras das redes municipais, estaduais e particulares, passaram a organizar possíveis estratégias de retomada, seja para um futuro presencial, para um momento de Ensino Remoto ou, para a possibilidade de Ensino Híbrido.

Como a emergência perdurou por um longo período, o foco para enfrentamento da pandemia pelas instituições de Educação Básica centrou-se na utilização do Ensino Remoto, por meio de atividades não presenciais. Para isso,

Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 5/2020, p.11)

Essa estratégia passou a ser adotada por diversas instituições, mas logo outras possibilidades passaram a ser construídas, pensando em um planejamento a longo prazo. Para que essa nova reorganização fosse possível, as políticas educacionais puderam ser evocadas pelas mantenedoras, uma vez que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (LDB) há a possibilidade de um “ciclo emergencial”, citado no artigo 23, o qual se configurou em uma saída para cumprir as habilidades programadas em 2020 e também em 2021, realizando uma espécie de ciclo contínuo (*continuum* curricular) entre os dois anos letivos. Além disso, o artigo 32 da LDB prevê a possibilidade de ensino a distância como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais, como a vivenciada. Ambas as situações demandam um tempo para adaptação, além da observação das condições de escolas, docentes e estudantes para tal. Portanto, apesar de previsto em lei, esse tipo de modalidade estava distante da Educação Básica, especialmente da rede pública de ensino, por isso, algumas redes precisaram de um tempo maior de adaptação.

Para atender ao Ensino Remoto, o acesso às tecnologias digitais é fundamental, tanto pelas instituições de ensino, quanto pelos(as) estudantes, por isso, o CNE sugeriu:

a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível. (BRASIL, PARECER CNE/CP N°:5/2020, p.8)

Frente ao exposto, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais permitiu às redes de ensino a adaptação das atividades de cada instituição escolar, de acordo com as realidades enfrentadas. De certa forma o parecer permitiu liberdade de adaptação e inovação por parte das escolas, porém, evidenciou as desigualdades entre as redes: algumas instituições oferecendo aulas síncronas e acompanhamento *online* imediato (WENCZENOVICZ, 2020), outras apenas com material impresso organizado quinzenalmente ou até mensalmente, dependendo das possibilidades de acesso das famílias e de atuação docente (MENDES, 2021).

O Parecer também apresentou orientações acerca dos processos avaliativos a serem adotados durante a pandemia, enfatizando a necessidade de pensar em estratégias ao abandono escolar que poderia se intensificar dependendo do cenário:

as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio. (BRASIL, PARECER CNE/CP N° 5/2020, p.20)

No dia 09 de julho de 2020 foi homologado o PARECER CNE/CP N° 09/2020, com o reexame do PARECER CNE/CP N° 5/2020, com considerações a respeito das avaliações externas, especialmente no que diz respeito ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), frisando que as decisões sobre o ENEM cabem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com supervisão do MEC.

Em 03 de agosto de 2020, o CNE publicou o PARECER CNE/CP N° 11/2020, com Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. O Parecer ampliou as orientações anteriores e apresentou aspectos sobre a Educação Especial.

No referido Parecer, o CNE propõe uma análise em relação às ações que já foram efetivadas no país, e reforça que:

os estudos disponíveis sobre a situação recente revelam que a maioria das redes públicas de ensino busca implementar atividades não presenciais alinhadas com as recomendações do Parecer CNE/CP n° 5/2020. Os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais. (BRASIL, PARECER CNE/CP N° 11/2020, p.7)

Frente a isso, o Parecer sugeriu algumas estratégias de organização para que as instituições pudessem resolver, ainda que em parte, as situações de desigualdade evidenciadas, já que caberia aos estados e municípios analisar a segurança sanitária para possibilitar, ou não, o retorno presencial. Como estratégia para redução das perdas de aprendizagens durante a situação de emergência, o CNE propõe:

Flexibilização acadêmica: a flexibilização curricular deverá considerar a possibilidade de planejar um *continuum* curricular de 2020-2021, quando não for possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no calendário escolar de 2020, como indicado no Parecer CNE/CP nº 5/2020. É importante que o replanejamento curricular do calendário de 2020 considere as competências da BNCC e selecione os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das redes e escolas e, no caso de opção para continuidade de 2020-2021, as instituições deverão definir o planejamento de 2021 incluindo os objetivos de aprendizagem não cumpridos no ano anterior. Recomenda-se também a flexibilização dos materiais e recursos pedagógicos; ênfase no ensino híbrido e o aprendizado com base em competências de acordo com as indicações da BNCC. [...] Flexibilização regulatória: [...] revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar. O CNE reconhece que as decisões acerca dos critérios de promoção são de exclusiva competência dos sistemas de ensino, das redes e de instituições, no âmbito da autonomia respectiva, responsáveis pela aplicação do processo avaliativo. No entanto, recomenda fortemente adoção de medidas que minimizem a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020. Os estudantes não podem ser mais penalizados ainda no pós pandemia. [...] Flexibilização da frequência escolar presencial: recomenda-se a possibilidade de opção das famílias pela continuidade das atividades não presenciais nos domicílios em situações específicas, como existência de comorbidade entre os membros da família ou outras situações particulares, que deverão ser avaliadas pelos sistemas de ensino e escolas. (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 11/2020, p.21)

Essas orientações auxiliaram a regulamentar e reorganizar os anos letivos de 2020 e 2021, pensando em uma perspectiva de recuperação das aprendizagens de forma contínua ao longo dos anos, bem como a “não punição” com reprovação dos(as) estudantes que não realizaram atividades pedagógicas ou não atingiram os objetivos propostos. Além disso, reforça a escolha da família em relação a presencialidade dos(as) estudantes em um possível retorno presencial.

No mesmo parecer, o CNE fez recomendações gerais acerca das atividades pedagógicas presenciais e não presenciais. Cabe destacar que o documento apresenta cada uma dessas recomendações de forma detalhada, aqui, citamos brevemente cada ação:

observação dos protocolos sanitários nacional e local; [...] coordenação e cooperação de ações entre os níveis de governo [...]; estabelecimento de redes colaborativas entre níveis educacionais e entidades públicas e particulares [...]; coordenação territorial [...]; estabelecimento de calendário de retorno; [...] Planejamento do calendário de retorno [...]; comunicação [...]; formação e capacitação de professores e funcionários [...]; acolhimento [...]; planejamento das atividades de recuperação dos alunos; [...] Flexibilização acadêmica [...]; Coordenação do calendário 2020-2021 [...]; flexibilização regulatória [...]; flexibilização da frequência escolar presencial (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 11/2020, p. 19- 20 -21)

No documento, o Conselho Nacional de Educação também evidenciou aspectos importantes de observação das escolas em relação à avaliação: monitoramento das atividades não presenciais, registro das atividades, organização de avaliações diagnósticas e formativas, além da utilização de diferentes instrumentos e critérios que contemplassem a excepcionalidade do momento e não fossem um instrumento punitivo que desestimule os estudantes e incentive o abandono escolar.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 também abordou orientações sobre o retorno à presencialidade dos(as) estudantes público do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶, porém apresenta algumas contradições no documento, uma vez que ao mesmo tempo em que indica que o retorno deste público deve seguir as mesmas orientações dos(as) demais estudantes, compreende que os(as) estudantes não podem retornar sem um parecer da equipe técnica da escola. Em relação a algumas deficiências, ainda orienta que não deve existir retorno enquanto houver perigo de contágio pelo coronavírus. Conforme o Parecer:

Compete à área da Educação Especial, especificamente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim, o retorno à escola do público da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, de acordo com o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que possuem a liberdade de organização do fazer pedagógico. Enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente. (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 11/2020, p. 25)

Nos itens que seguem no Parecer, há uma ressalva que indica que estudantes surdos, cegos, com comprometimento intelectual, autistas, entre outros, não poderiam retornar para as escolas enquanto perdurasse a pandemia, pois teriam dificuldades com os protocolos necessários de prevenção ao coronavírus. Essa questão foi amplamente discutida e problematizada pelos coletivos e associações de pessoas com deficiência⁷, que apontaram os itens como capacitistas e inadequados quando pensados na perspectiva da educação inclusiva.

No dia 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública

⁶ A temática dos estudantes que são público-alvo do AEE é bastante específica e importante, e demanda pesquisas na área, especialmente no contexto de pandemia, por isso, faremos aqui uma contextualização do abordado no parecer sem a intenção de aprofundar o assunto, mas entendemos a importância de citar as orientações do CNE, uma vez que esses estudantes estão incluídos na escola e devem ter os direitos à educação e à aprendizagem garantidos.

⁷ A saber: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência; Fórum Paulista de Entidades de Pessoas com Deficiência; Associação Nacional de Pesquisa em Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; entre outros.

reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020. No parágrafo único do artigo 1º, a lei define que “o Conselho Nacional de Educação (CNE) editará diretrizes nacionais com vistas à implementação do disposto nesta Lei”. Por conta disso, foi emitido o Parecer CNE/CP Nº 15/2020, posteriormente reexaminado pelo Parecer CNE/CP Nº 19/2020 e efetivado na Resolução CNE/CP Nº 2/2020 (de 10 de dezembro de 2020), com as diretrizes a serem adotadas pelos estabelecimentos de ensino, durante o estado de calamidade pública.

O Parecer CNE/CP Nº 19/2020 (reexame do parecer Nº 15/2020) reforça as orientações veiculadas nos pareceres anteriores e apresenta outras especificidades a serem adotadas pelas instituições de ensino. Destacamos aqui: orienta a respeito da não obrigatoriedade dos 200 dias letivos para adaptar o calendário escolar, desde que garantida a carga-horária mínima de cada etapa de educação de forma presencial ou não presencial; orienta sobre a possibilidade de adoção do *continuum* curricular a fim de garantir as aprendizagens essenciais propostas pela BNCC; instrui acerca da necessidade de adaptação da avaliação no período de pandemia; orienta sobre a necessidade de retorno gradual com grupos de estudantes, seguindo os protocolos estabelecidos pelas autoridades sanitárias locais e promovendo o acolhimento de estudantes e professores(as); define diretrizes sobre as atividades pedagógicas não presenciais e suas especificações em cada etapa de ensino; determina às mantenedoras a formação de professores(as) para a utilização de tecnologias ou efetivação dos estudos não presenciais.

No Parecer CNE/CP Nº 16/2020, de 09 de outubro de 2020, o Conselho Nacional de Educação altera as orientações sobre o atendimento ao público do AEE durante a pandemia, que haviam sido divulgadas no Parecer CNE/CP Nº 11/2020. Nessa nova orientação, o CNE reforça a garantia do direito à educação para os estudantes com deficiência: “Os estudantes com deficiência devem ter o direito de retornar às escolas no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a COVID-19” (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 16/2020, p.8); e a necessidade de adaptação curricular e o atendimento desse público quando retomadas as aulas presenciais, desde que seguindo as orientações legais e os protocolos nacionais e locais quanto a prevenção em relação à contaminação por coronavírus. No documento há diversas disposições acerca do papel das escolas, dos(as) professores(as) do AEE, gestores(as) educacionais e famílias em relação às atividades não presenciais dos(as) estudantes com deficiência, bem como da (re)organização dos espaços, tempos e questões pedagógicas para o seu retorno presencial.

No dia 10 de dezembro de 2020 foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 2/2020, já supracitada, como última orientação do Conselho Nacional de Educação a respeito do ano de

2020. Após isso as mantenedoras e escolas se organizaram para encerrar o ano letivo, de acordo com as decisões locais de cada estado e município e aguardavam novas orientações sobre os encaminhamentos do ano letivo de 2021.

Durante o final de 2020 e o início de 2021 algumas redes de ensino no Brasil optaram pelo retorno presencial, de forma escalonada, adotando o Ensino Híbrido, orientado nos pareceres do CNE. Esse retorno dependeu de autorizações locais e da adoção de protocolos estabelecidos pelos municípios, por isso não pode ocorrer em todo país. Muitas redes continuaram atendendo de forma remota, seguindo as orientações do ano de 2020.

Em 06 de julho de 2021, o CNE emitiu o PARECER CNE/CP Nº 06/2021 com uma proposta de “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar”. No documento o CNE apresentou dados a respeito do Ensino Remoto no país, especialmente em relação às perdas de aprendizagem e à desigualdade evidenciada pela suspensão das aulas presenciais. De acordo com o Parecer:

Se chegarmos ao final de 2021 sem as escolas retomarem plenamente o atendimento presencial, será muito desafiador o processo de recuperação da aprendizagem. O retorno às aulas presenciais é urgente e indispensável para assegurar o direito à educação de todas as crianças e jovens do país. As circunstâncias impostas pela pandemia da COVID-19 à educação no mundo inteiro, a falta de engajamento dos jovens com o ensino remoto e a evasão escolar no Brasil, estão provocando perdas significativas de ensino que, se não mitigadas rapidamente, vão se traduzir em perdas socioeconômicas gigantescas para uma geração inteira de crianças e jovens brasileiros. É preciso definir ações urgentes no controle da pandemia para o retorno seguro às aulas presenciais e um compromisso social da nação para evitar que a defasagem da educação dos nossos estudantes roube as oportunidades de desenvolvimento futuro de toda uma geração com impactos gravíssimos para o desenvolvimento social e econômico do país. (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 06/2021, p. 10-11)

A necessidade de controlar a pandemia para poder retomar as aulas presenciais com segurança em todo país é evidenciada no Parecer, uma vez que no momento em que ele foi emitido o país contabilizava 527.016 óbitos e 18.854.806 casos de Covid-19, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa com dados das Secretarias de Saúde. Na mesma data, 27.795.289 pessoas completaram a imunização através da vacina no Brasil, o que representava 13,13% da população. Alguns locais já vacinavam professores(as) e profissionais da educação, mas estudantes menores de 18 anos ainda não tinham acesso às vacinas.

Ao mesmo tempo, diversos movimentos se formaram na sociedade exigindo a reabertura das escolas⁸. O discurso da defasagem de aprendizagens, que de fato se confirma por algumas pesquisas já realizadas (LEITE, RAMALHO, CARVALHO, 2020; MENDES, 2021; ÁVILA, 2021; COSTA, 2021), ficou em evidência e serviu como pressão aos governadores e prefeitos exigindo o retorno das aulas presenciais. Em contrapartida, pouco foi feito pelo Governo Federal em relação ao combate à pandemia, o que deveria ser prioridade para a abertura segura de todas as escolas do país, que apresentam realidades distintas.

De acordo com o Parecer do CNE:

A gravidade da situação desencadeou um movimento nacional de Governadores e Prefeitos com o objetivo de estabelecer um Pacto Nacional Pelo Retorno Gradual, Seguro e Efetivo das Aulas Presenciais na Educação Básica de modo a garantir: a proteção dos estudantes e profissionais da educação e uma resposta educacional de qualidade para todos os sistemas de ensino. A proposta destaca os seguintes desafios:

- Aceleração da vacinação dos profissionais de educação;
- Parâmetros nacionais para orientar a reabertura segura;
- Protocolo-base sanitário;
- Estratégias Educacionais de curto prazo;
- Cooperação Estado-Municípios; e
- Atos públicos nacionais e campanhas de esclarecimento à população mostrando o caráter inadiável da reabertura e as condições de segurança das escolas. (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 06/2021, p. 11)

A proposta foi apresentada embasada na afirmativa de que “Se a defasagem na aprendizagem já se constituía como o maior desafio da educação brasileira, tais desafios foram acentuados com a pandemia.” (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 06/2021, p. 12). Para efetivar a proposta, o parecer apresenta um Projeto de Resolução que “Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar” (BRASIL, PARECER CNE/CP Nº 06/2021, p. 16). O documento propôs uma resolução que contemplou os principais aspectos já orientados nos pareceres anteriores, mas reforçou a necessidade de retorno presencial das escolas e instituições de ensino superior assim que as autoridades locais autorizassem⁹. O parecer foi homologado no dia 05 de agosto de 2021.

⁸ Cabe ressaltar que a maior parte das escolas não estavam fechadas nesse período, apenas atendendo de forma remota, a fim de garantir a saúde de docentes, funcionários e estudantes. Houve uma grande onda da sociedade exigindo “reabertura” com o discurso de que professores(as) e trabalhadores da educação estavam sem trabalhar há mais de um ano e, erroneamente, afirmando que estudantes ficaram todo esse período sem aulas.

⁹ Muitas das instituições de Educação Básica já recebiam estudantes presencialmente de forma escalonada no ato de publicação do referido Parecer, porém, como a situação da pandemia é diferente em cada local, nem todas as escolas do Brasil retomaram o ensino presencial.

Após a homologação do referido parecer não houve a publicação de novas orientações no ano de 2021. A necessidade de retorno à presencialidade foi, portanto, a última orientação geral emitida pelo Conselho Nacional de Educação no período pesquisado.

Com as diretrizes apresentadas foi possível perceber que as orientações a nível nacional foram ocorrendo de forma gradativa, algumas vezes sendo necessária a publicação de alterações nas mesmas, fazendo com que as escolas precisassem se (re)adaptar constantemente ao longo de 2020 e 2021. Cabe destacar que o período foi vivido de forma distinta pelas instituições, uma vez que a realidade educacional brasileira é bastante diversa.

As redes municipais e estaduais precisaram adaptar as orientações do CNE para suas realidades, como de fato era previsto, porém isso fez com que muitos(as) estudantes do país não tivessem acesso à educação de qualidade no período. Como já discutido, os aspectos econômicos, políticos e sociais influenciaram diretamente na forma como a pandemia foi vivida por cada família, tendo interferência direta na educação das crianças e jovens. Os embaraços causados pelas políticas, nem sempre pensadas dentro das realidades possíveis das escolas brasileiras, juntamente com as desigualdades, produziram o que Elias (2004) denomina de configuração social, em decorrência das redes de interdependência estabelecidas no contexto vivido.

Em nível nacional, de acordo com a análise realizada dos documentos supracitados, podemos afirmar que faltaram políticas assertivas de incentivo à educação neste período, especialmente relacionadas ao acesso às tecnologias digitais e aos bens básicos de sobrevivência, para que a rede pudesse se manter conectada e atendessem a todos os fios de forma justa. Os discursos políticos e sociais contribuíram para o sentimento de impotência e conformismo social, impedindo outras configurações e organizações na educação. Além disso, as desigualdades já presentes nas redes promoveram a ampliação do abismo social entre os estudantes das escolas públicas e privadas, uma vez que o enfrentamento das dificuldades educacionais geradas pelo vírus foi bastante distinto. Conforme Wenczenovicz (2020), nas escolas particulares, além dos estudantes possuírem maior acesso às tecnologias digitais, os professores tiveram mais oportunidades de formação para uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), bem como maior apoio das gestões escolares na efetivação do trabalho remoto, enquanto nas escolas públicas o uso das ferramentas digitais foi escasso e a formação docente teve foco na instrumentalização e não na discussão do uso pedagógico das ferramentas.

Mesmo com todos os desafios e desigualdades evidenciados, algumas aprendizagens foram possíveis durante o período. Algumas delas vividas com mais intensidade de forma individual, outras intensificadas no coletivo da vida em sociedade.

Conclusões: As aprendizagens possíveis com o vírus

Apesar das grandes consequências que a pandemia deixou em diversos setores da sociedade, como as vidas perdidas, o colapso na saúde, a defasagem na educação e as inseguranças econômicas, houve aprendizagens que puderam ser construídas com esta experiência. Algumas aprendizagens individuais, de cada fio integrante da rede, outras aprendizagens coletivas, que ajudam a atar novos nós na rede que compomos.

Além da metáfora da rede e de seus fios, associada às contribuições de Elias (1994), relativamente às relações de interdependência que conformam as sociedades, evocamos nesta reflexão final as três metáforas do vírus apresentadas por Santos (2021): o vírus como inimigo; o vírus como mensageiro; e, o vírus como Pedagogo. No primeiro cenário, o vírus é visto como inimigo, para combatê-lo trava-se uma guerra. Essa perspectiva tem dois vieses diferentes: o primeiro com a luta centrada no Estado, nesse caso se ignora quem realmente luta: profissionais da saúde, Ongs, coletivos, movimentos sociais... O segundo viés trata mais do “pós-guerra”: quando a guerra acaba, tudo volta ao normal, ainda que seja utópico pensar em um fim total do vírus (ou das pandemias), visto que é provável que ocorram tréguas e em seguida novas pandemias. Conforme Santos (2021), a vantagem para os governantes, especialmente aqueles que buscam afastamento da democracia, é que o tempo de guerra é um tempo de Estado de exceção em que as ordens são obedecidas sem que haja diálogo ou questionamento.

Na perspectiva das aprendizagens, ver o vírus como inimigo talvez possa ter colaborado no combate às consequências deste, uma vez que uma parte da população se engajou em combater o inimigo e afastá-lo da sua rede. Por outro lado, o Estado de exceção que a guerra impulsiona pode levar a regimes antidemocráticos que se estendem durante e após a pandemia (SANTOS, 2021).

O cenário do vírus como mensageiro de certa forma se aproxima da ideia do vírus como inimigo. A grande diferença é que a sociedade se preocupa em matar o mensageiro, ou seja, aquele que traz más notícias, e não em derrotar o inimigo: a sociedade não pensa em acabar com o que trouxe o vírus, com as causas desta e das demais pandemias que surgirão, concentra-se apenas em matar o mensageiro. De acordo com Santos (2021, p.37) essa perspectiva “serve

para nos defender no presente, mas não para nos defender do futuro”. Nas pandemias que estão por vir, as dificuldades e dilemas surgirão novamente.

Já, na última metáfora, o vírus como Pedagogo, a ideia é converter o vírus em um sujeito com quem possamos dialogar e aprender *com*. Essa é a perspectiva que acreditamos ser interessante para pensarmos a educação no pós-pandemia.

Para que haja diálogo, no que nos ensina Freire (2015), é necessário que saibamos escutar o vírus. Por escutar o vírus entendemos, com inspiração em Santos (2021), que é preciso atentar-se a todas as nuances que atravessam o cotidiano da pandemia: como o vírus circula, quem o carrega, como se fortalece, quem sofre mais com suas consequências, os motivos pelos quais o vírus não é democrático, que comportamentos humanos ajudam a disseminar o vírus, que comportamentos humanos ajudam a disseminar a desigualdade que caminha lado a lado com o vírus, que comportamentos humanos em relação ao planeta facilitam o aparecimento de novas doenças.

No que tange ao vírus como Pedagogo, como um sujeito que ensina, ainda que de forma cruel, é preciso compreender a perspectiva dialógica desta aprendizagem. De acordo com Santos (2021, p.39):

As melhores teorias pedagógicas nos dizem que toda a aprendizagem deve ser co-aprendizagem, aprendizagem recíproca para uma educação mútua. Estando nós disponíveis para aprender com o vírus, em que medida podemos saber se o vírus quer aprender conosco? Se aplicarmos a essa aprendizagem a teoria de Paulo Freire, a justamente celebrada pedagogia do oprimido, quem é neste caso o oprimido, nós ou o vírus?

Se compreendemos que há diálogo entre o indivíduo e o vírus, ou entre a sociedade e o vírus através das atitudes coletivas, conseguimos compreender que essa relação, em alguns momentos, se aproxima da relação opressor-oprimido de Freire (2015). A questão, como bem coloca Santos (2021), é refletir sobre quem é o oprimido da relação em causa. Em muitos momentos o vírus oprime individualmente, coloca-se como aquele que manda, que determina, que apequena os demais: quando obriga que os indivíduos se mantenham isolados fisicamente, quando modifica as relações afetivas, quando afasta trabalhadores de suas ocupações e crianças e jovens da escola. Ainda que não seja o vírus que efetivamente determine tais medidas, é o medo causado por ele que gera a reorganização das sociedades e a necessidade de isolamento.

Ao mesmo passo em que oprime, o vírus é oprimido. Parece utópico pensar que a sociedade tenha força para oprimir um vírus que causa complicações de saúde e inclusive leva à morte, porém há brechas para que indivíduos e, especialmente, coletivos resistam. Quando os protocolos sanitários são seguidos, quando consegue-se diminuir o contágio, quando há uma

reorganização efetiva para que todos consigam continuar (sobre)vivendo mesmo com as dificuldades enfrentadas, o cenário parece inverter um pouco. Porém o vai e vem da relação de opressor-oprimido se movimenta constantemente.

São as resistências coletivas que, de certa forma, mostraram seu poder de aprender *com* o vírus e superar a dicotomia apresentada. Será que viver o tempo todo na dualidade opressor-oprimido ajudou os movimentos sociais e coletivos a se (re)organizarem para auxiliar os seus? Como é para os que foram oprimidos pelo Estado e pelo sistema serem agora oprimidos também pelo vírus? E como esses coletivos conseguem ser resistência a ponto de trocar de papel com o vírus?

Os movimentos sociais foram fundamentais para a garantia de sobrevivência das minorias no período pandêmico. No Brasil, esses movimentos uniram forças para atender comunidades aonde o Estado não chegou. Exemplos disso foram as organizações das comunidades e favelas para garantir a sobrevivência de seus moradores, coletivos de combate às notícias falsas, distribuição de máscaras, criação de enfermarias de isolamento em academias e escolas, plataformas *online* de apoio financeiro para desempregados, distribuição de cestas básicas e kits de higiene, atendimento pedagógico para crianças e adolescentes e, cursos de primeiros socorros.

Ações organizadas contribuíram para que populações pobres e vulneráveis pudessem resistir ao vírus e, de algum modo, sobreviver aos impactos sociais e econômicos pelos quais foram acometidos durante e após a pandemia. Muitos dos impactos se somaram a outros que já eram enfrentados, ou pioraram ainda mais durante o período. A fome, o desemprego, a dificuldade de acesso à saúde, à educação, à segurança, ao transporte público, entre outros bens básicos, se somam ao enfrentamento da pandemia, mostrando que essa “aumentou a gravidade das exclusões e nessa medida mostrou como muitas delas configuravam exclusões abissais” (SANTOS, 2021, p.105).

Frente às resistências que se apresentaram ao vírus, de fortalecimento da rede e surgimento de novos “nós” entre os indivíduos, a escola mostrou-se como uma instituição fundamental na garantia dos direitos sociais de crianças e adolescentes. Durante boa parte da pandemia as escolas precisaram ficar com seu espaço físico fechado, atendendo seu público remotamente, por diferentes meios a depender de cada escola e comunidade. Essas adaptações também impactaram nos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, especialmente aqueles em vulnerabilidade social: o direito à educação foi impactado, o direito à alimentação, o direito à saúde e à assistência social. Em muitas comunidades a escola é a instituição central

que garante esses direitos ou, em algumas situações, auxilia as famílias a buscarem os órgãos competentes.

Conforme Santos (2021, p. 112), “se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças”. A alimentação de qualidade, completa e pensada para as crianças e adolescentes é somente um dos direitos garantidos pela escola e que esteve em risco durante a emergência sanitária. Além desse e dos já supracitados, o papel socializador da escola e sua contribuição para a formação da rede da qual as crianças e adolescentes fazem parte também foi violado no contexto vivido. Sem a escola e com a necessidade de isolamento social o individual prevaleceu em relação ao coletivo na vida de muitos(as) estudantes. Por mais que seguissem aprendendo, afinal estavam em relação com seus familiares, crianças e adolescentes foram privados do estabelecimento de novas relações sociais, das aprendizagens de viver em sociedade com grupos diferentes daquele do qual cada um tem origem, bem como de aprender sobre comportamentos e ações que perpassam a vida em sociedade.

Se pudéssemos olhar para o vírus como Pedagogo compreenderíamos a necessidade de, para possíveis futuras pandemias, “reduzir as assimetrias sociais e ampliar a coesão social” (SANTOS, 2021, p.170), termos um Estado com bases sólidas e socialmente justas. Com essa base sólida a probabilidade de os direitos sociais serem garantidos mesmo com a emergência sanitária, se intensifica. Se escolas pudessem ser priorizadas para pensar em um retorno seguro, se aspectos como acesso à internet e outros recursos necessários para acompanhar aulas fossem garantidos pelo Estado, muitas dificuldades seriam minimizadas. Esses aprendizados servem para as próximas pandemias, mas servem também para que políticas públicas sejam constituídas com a intenção de minimizar os impactos da(s) pandemia(s) para a sociedade, respeitando a individualidade de cada fio, mas também garantindo que a rede se fortaleça e continue estabelecida mesmo em situações emergenciais.

Com a tessitura desta reflexão foi possível perceber que os discursos de soberania da economia em relação à saúde se sobressaíram também no campo educacional, interferindo no modo como a sociedade enxergou as escolas durante a pandemia, bem como na forma como as diretrizes nacionais foram pensadas no período, ignorando os aspectos desiguais da educação nacional.

Referências

ÁVILA, Lucas Reis. *A pandemia de 2020 e a escola: análises sobre autonomia de estudantes em uma Escola da rede pública do Estado de Minas Gerais*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BACELLAR, Carlos. *Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos*. In: PINSKY, Carla Bassannezi (org). *Fontes Históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020*. (Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.)

BRASIL. *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020*. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Medida Provisória nº 934*, de 1 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 345*, de 19 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 356*, de 20 de março de 2020. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020*. (Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.)

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 6, de 06 de julho de 2021*. (Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.)

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de junho de 2020*. (Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19).

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020*. (Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.)

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 15, de 06 de outubro de 2020*. (Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.)

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 16, de 09 de outubro de 2020*. (Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.)

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 19, de 08 de dezembro de 2020*. (Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.)

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020*. (Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino,

instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.)

COSTA, Míriam Fernanda. *Os conflitos vivenciados em torno do trabalho docente na perspectiva de professoras da educação básica em contexto de pandemia*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Ramalho e Paulo Felipe Lopes de. Pandemia de Covid-19, projeto colonial e inflexões anticoloniais na educação escolar. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 711-728, set./dez. 2020.

MENDES, Marcos Venâncio. *Adolescência, escola e pandemia: contribuição da psicanálise à educação*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020.