



Esta obra está licenciada  
com uma Licença Creative  
Commons Atribuição-Não  
Comercial-Compártilha  
Igual 4.0 Internacional.

**Israel de Oliveira Junior**

Universidade do Estado da Bahia  
(UNEB)  
Secretaria da Educação do Estado da  
Bahia

[iojunior@gmail.com](mailto:iojunior@gmail.com)

**Marcelo Silva de Souza Ribeiro**

Universidade Federal do Vale do São  
Francisco (UNIVAFS)

[mribeiro27@gmail.com](mailto:mribeiro27@gmail.com)

**Anderson de Jesus Pereira**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

[anderson.j.pereira@unesp.br](mailto:anderson.j.pereira@unesp.br)

**Kezia Andrade dos Santos**

Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP)

[keziapeniell@gmail.com](mailto:keziapeniell@gmail.com)

Artigo recebido em:

31/01/2023

Artigo aprovado em:

13/06/2023

Artigo publicado em:

10/07/2023

## Educação pública, acesso às tecnologias digitais e ao ensino remoto na pandemia da COVID-19

*Public education, digital technology access, and remote education in the COVID-19 pandemic in Brazil*

*La educación pública y el acceso a las tecnologías digitales y la enseñanza remota en la pandemia del Covid-19 en Brasil*

*Éducation publique et accès aux technologies numériques et enseignement à distance pendant la pandémie de la COVID-19*

### RESUMO

Este estudo tem por objetivo traçar um panorama referente à disponibilidade e utilização de tecnologias digitais na educação básica durante a pandemia da COVID-19 e analisar as políticas educacionais no âmbito da rede pública brasileira de ensino. Os resultados da análise documental evidenciaram diferenças entre o uso de internet por estudantes das escolas públicas e privadas, devido à correlação entre o acesso às tecnologias digitais e à renda familiar. Além disso, marcantes desigualdades educacionais regionais e territoriais foram observadas, por exemplo, entre o Nordeste e o Sul e entre espaço rural e urbano. Os dados mostraram que cerca de um milhão de alunos da rede pública de Ensino Médio não teve acesso à internet em 2019, o que dificultou estabelecer um ensino remoto nas unidades educacionais públicas em 2020. A situação é ainda mais alarmante porque não visualizaram políticas públicas para ampliar e assegurar a oferta dos recursos educacionais digitais e promover uma educação para todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino básico; desigualdade social na educação; políticas públicas.

### ABSTRACT

This study endeavors to provide a comprehensive overview of the availability and utilization of digital technology in elementary education during the COVID-19 pandemic while analyzing the educational policies within the Brazilian public education system. By analyzing relevant documents, the findings expose disparities in internet usage among students from public and private schools, which is attributed to the correlation between digital technology access and family income. In addition, pronounced regional and territorial inequalities in education emerge, notably between the Northeast and South regions, as well as between rural and urban areas. The data further revealed that approximately one million students enrolled in public high schools lacked internet access in 2019, posing major challenges for public educational institutions in implementing remote teaching in 2020. The gravity of the situation is exacerbated by the absence of envisioned

public policies aimed at providing extensive and secure digital resources to nurture inclusive education for all.

**KEYWORDS:** basic education; social inequality in education; public policy.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo trazar un panorama acerca de la disponibilidad y el uso de las tecnologías digitales para la educación básica durante la pandemia del Covid-19, así como analizar las políticas educativas en la red pública de enseñanza brasileña. Los resultados del análisis de documentos destacaron las diferencias entre el uso de la internet entre alumnos de escuelas públicas y privadas, debido a la correlación existente entre el acceso a las tecnologías digitales y la renta familiar. Además, fueron observadas otras grandes desigualdades educativas, tanto regionales como territoriales, por ejemplo, entre el Noroccidente y el Sur del país, y entre zonas rurales y urbanas. Los datos mostraron que cerca de un millón de alumnos de la red pública de enseñanza media no tuvieron acceso a internet en 2019, lo que dificultó el establecimiento de la enseñanza remota en las unidades educativas públicas en 2020. La situación es aún más alarmante porque no se han concebido políticas públicas para ampliar y asegurar la oferta de los recursos educativos digitales y promover una educación para todos.

**PALABRAS-CLAVE:** educación básica; desigualdad social en educación; políticas públicas.

## RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif de dresser un panorama sur la disponibilité et l'utilisation des technologies numériques dans l'éducation de base pendant la pandémie de la Covid-19 et d'analyser les politiques éducatives au sein du réseau brésilien d'éducation publique. Les résultats de l'analyse documentaire ont mis en évidence des différences entre l'utilisation de l'internet par les élèves des écoles publiques et privées, l'accès aux technologies numériques étant lié au revenu familial. En outre, des inégalités régionales et territoriales marquées en matière d'éducation ont été observées, par exemple, entre le Nord-Est et le Sud et entre l'espace rural et urbain. Les données ont montré qu'environ un million d'élèves du réseau public de niveau secondaire n'avaient pas accès à internet en 2019, ce qui a rendu difficile la mise en place d'un enseignement à distance dans les unités de l'éducation publique en 2020. La situation est d'autant plus alarmante étant donné l'absence de politiques publiques prévues pour étendre et assurer l'offre de ressources éducatives numériques et promouvoir l'éducation pour tous.

**MOTS-CLÉS :** éducation de base ; inégalité sociale dans l'éducation ; politique publique.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

## INTRODUÇÃO

Nos planos políticos, é costumeiro recorrer ao discurso de que a educação é o caminho para o desenvolvimento (em suas diversas dimensões e visões), sustentabilidade, democracia, crescimento econômico etc. (UNITED NATIONS, 2015; BRASIL, 1996, 2017a, 2017b, 2018; BAHIA, 2020). Atribuem-se diversos significados ao processo educativo, perceptíveis nos conceitos, teorias, investimentos e programas. A educação se envolve com as diferentes dimensões da sociedade ao permear e ser resultado do jogo das relações sociais referenciadas geográfica e historicamente.

O limite do processo educativo não se encontra nos prédios escolares, nos programas governamentais, nas aulas dos componentes curriculares. A educação ocorre por e nesses meios, mas os ultrapassam ao continuar na casa, na rua, entre os familiares, os amigos, ao se refazer nas experiências vivenciadas pelo ser no mundo, sejam nos contextos físicos, sejam nos virtuais. Assim, a educação não está engessada nas diferentes etapas da escolarização, mas se constitui como um espaço múltiplo, compreendido por diferentes agentes sociais, dinâmicas formativas, nos processos sistemáticos e assistemáticos de construção de conhecimento (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A educação lista as relações macroprocessuais da sociedade, derivadas dos anseios e papéis

atribuídos, em uma conjuntura de sujeitar, condicionar e libertar os sujeitos da educação, nas dimensões cultural, política, econômica, ambiental, entre outras (MELLO, 1991; MOREIRA; CANDAU, 2003; SILVA; FERREIRA, 2014; DIAS; PINTO, 2019). Por isso, é um caminho importante de enfrentar as desigualdades sociais e todos os desafios (re)vividos, numa busca constante de refletir e de requalificar as ações humanas frente aos fatores de injustiça social e aos efeitos devastadores consequentes do modelo de desenvolvimento hegemônico adotado no mundo e, por conseguinte, no Brasil (SILVA; HASENBLAG, 2000; SEABRA, 2009; ARAÚJO, 2014).

Diante da pandemia da COVID-19, o mundo experimenta repercussões econômicas, sociais, culturais, ambientais e outras, que alteram o modo de conceber relações e exacerbam as já intensas desigualdades sociais (OLÍMPIO *et al.*, 2020; SANTOS, 2020; SANZ *et al.*, 2020). As estimativas globais em função da pandemia indicam a reversão das conquistas dos últimos anos na educação, que são agravadas para as meninas, em virtude, por exemplo, da falta de acesso à internet via rede de dados móveis, ao microcomputador e do aumento acentuado do tempo destinado às tarefas domésticas, muitas vezes somente delegadas a elas (OXFAM, 2021). Tudo isso causará a intensificação da pobreza e dos contrastes sociais.

No cenário da educação no Brasil, as situações visualizadas demonstram implicações sem precedentes na atualidade, seja pela (des)continuidade do ensino formal, seja pelo abismo aprofundado pela (in)existência das aulas entre as instituições públicas e privadas, seja por escancarar a posse desproporcional aos recursos educacionais (DIAS; PINTO, 2019; PEREIRA *et al.*, 2020). Parte do processo educativo transcorrido denota os contrastes sociais, frutos da concentração de renda e do acesso injusto aos bens (OXFAM, 2020), como aqueles que podem ser utilizados como ferramentas didáticas. Muitos brasileiros estão longe do uso domiciliar da internet, como os 4,8 milhões de crianças e jovens entre 9 e 17 anos, que correspondem a 18% da totalidade da população nessa faixa etária, em plena idade escolar (STEVANIM, 2020).

Em uma perspectiva científica, ainda existem espaços discursivos para evidenciar o quanto há de desigualdade na educação pública e privada por efeito das disparidades econômicas, sociais e culturais brasileiras. Destarte, as críticas sobre a (des)ordem estabelecida nos planos governamentais durante a pandemia da COVID-19 constituem caminhos para estabelecer conceitos e discursos importantes. Esses têm o propósito de reverberar no repensar sobre a ausência e/ou presença de ações políticas universais e equânimes no âmbito de uma educação inclusiva e de quali-

dade em um momento de agravamento de uma crise social.

Diante de tais situações, algumas questões emergem para constituírem-se como problema de pesquisa em uma perspectiva de conceber a escola como um espaço permanente, inclusivo e democrático de construção de conhecimentos. Os índices de acesso à internet e às demais tecnologias digitais identificadas entre os estudantes das escolas públicas brasileiras no período da pandemia da COVID-19 favorecem à continuidade da construção de saberes na ótica da educação formal em um contexto de ensino remoto emergencial? A análise da (in)existência de políticas públicas de ampla e segura disponibilidade aos recursos digitais passíveis de serem integrados ao processo educativo é um meio para identificar os efeitos da desigualdade social na educação brasileira e na estruturação do ensino remoto emergencial durante a pandemia.

Nesse período, variadas unidades educacionais localizadas nos diferentes espaços globais recorreram ao ensino remoto emergencial com a finalidade de as escolas fazerem-se presentes na vida de milhões de estudantes (REIMERS, 2022). Entende-se ensino remoto como a modalidade educacional desempenhada por professores e estudantes sem contato físico entre si e proporcionada pelo uso de tecnologias digitais, em que são desenvolvidas atividades síncronas e/ou assíncronas muito próximas às rotinas das



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

aulas presenciais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) – nesse contexto, a internet é um elemento primordial para o ensino remoto decorrer. Agregase o termo emergencial, pois configura-se como uma ação temporária, para assegurar, por exemplo, a continuidade das atividades escolares durante o distanciamento social no enfrentamento da pandemia da COVID-19.

Visto isso, por meio deste texto, objetiva-se traçar um panorama sobre uso e acesso às tecnologias digitais na educação durante a pandemia da COVID-19, para estabelecer uma abordagem crítica sobre a relação educação, tecnologias digitais e desigualdade social, a fim de desdobrar em elementos de análise sobre políticas educacionais no contexto da rede pública de ensino. Por isso, nas seções discutem-se o cenário da pandemia no Brasil e os impactos educacionais, a desigualdade territorial e social de acesso às tecnologias digitais na educação, e as circunstâncias do processo de ensino-aprendizagem e políticas públicas diante da interrupção das aulas presenciais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos para o estudo sobre a desigualdade social na educação brasileira são heterogêneos e complexos, em virtude das dificuldades de fazer pesquisa no Brasil e da falta de dados institucionais para possibilitar as análises. Os fato-

res limitantes às investigações científicas exigem criatividade e incentivam o aprofundamento sobre as temáticas, em vista de romper com todos os elementos que cristalizam as disparidades e aumentam o fosso que separa o ideal de educação de qualidade e realidade escolar, sobretudo, da rede pública.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa em base de dados cientificamente especializados, como Scopus, SCielo e Periódicos Capes, além do *site* de busca do Google Scholar para obter fundamentos sobre a temática. Para tanto, buscaram textos pelo uso dos termos, muitas vezes associados, pandemia, COVID-19, ensino remoto, ensino remoto emergencial, desigualdade na educação e uso de tecnologias digitais, pois se referiram à temática do estudo. Com isso, também averiguaram as publicações realizadas para evidenciar as lacunas discursivas e as necessidades de estudos originais.

O desenvolvimento da pesquisa pautou-se no método de procedimento de análise de documentos, a fim de promover reflexões primárias fundamentadas nos dados e informações disponibilizados em fontes institucionais. Assim, definiram Brasil (2020), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020, 2021), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018, 2019, 2020) Ministério da educação (2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h, 2021) e Bahia

(2021a, 2021b) como arquivos documentais, com o intuito de focalizar os conteúdos abordados, os dados expressos e expor os índices de desigualdade educacional, as estratégias políticas empreendidas para a educação pública no enfrentamento da pandemia da COVID-19 e os assuntos relacionados ao ensino remoto emergencial e outros modelos pedagógicos com o uso de recursos digitais.

Os dados sociais extraídos de fontes institucionais foram explorados estatisticamente para produzir novas informações. Estabeleceram as estimativas percentuais e de números absolutos de estudantes com e sem acesso às tecnologias digitais por meio da relação proporcional dos dados do IBGE (2020, 2021), que equivalem, respectivamente, aos anos de 2018 e 2019, e do INEP (2018, 2019). O tratamento dos resultados calculados possibilitou elaborar tabelas, gráficos e mapas.

O recorte temporal da pesquisa correspondeu ao ano de 2020 em função do decreto de suspensão das aulas presenciais em todo o Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a) e das frequentes narrativas políticas sobre as estratégias do ensino remoto emergencial e de outros procedimentos pedagógicos com o emprego de tecnologias digitais. A escala de análise diz respeito ao Ensino Básico da rede pública ofertada pelos diferentes entes federativos brasileiros, no tocante de transparecer as desigualdades territoriais na educação.

## **PANORAMA DA PANDEMIA NO BRASIL E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS: a COVID-19 é apenas uma gripezinha?**

Antes do primeiro caso da COVID-19 no Brasil, registrado em 26 de março de 2020, no município de São Paulo-SP, o Ministério da Saúde declarou estado de emergência em saúde pública de importância nacional no dia 3 de fevereiro de 2020 diante da situação vivenciada internacionalmente (BRASIL, 2020). Um mês após a promulgação da portaria, o Brasil já possuía 9.212 pacientes infectados em todas as unidades da federação, com destaque, por conta dos valores absolutos, para os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará (GEOCOVID, 2022).

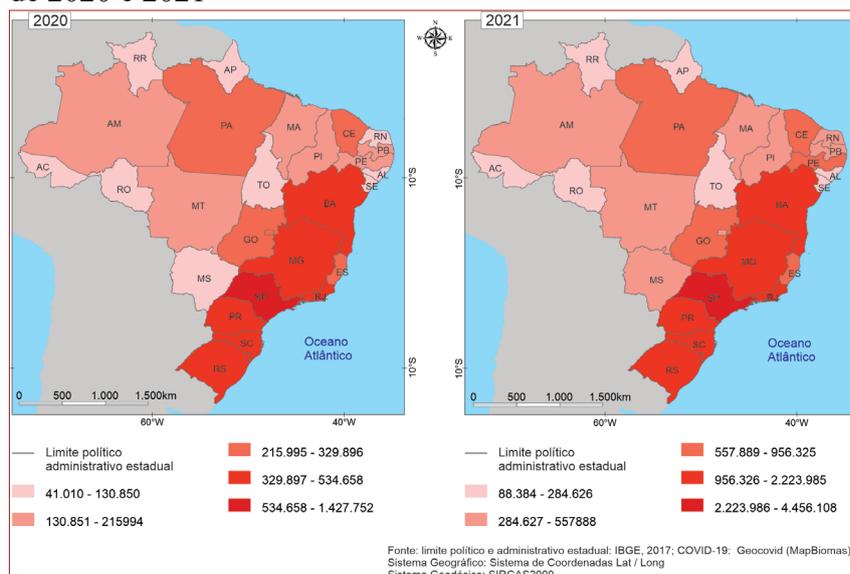
No final de dezembro de 2020, o país tinha 7.514.592 casos acumulados. No cenário dos números, sete estados despontavam por somarem mais de 400 mil infectados (Figura 1). Entre esses, sobressaíram-se São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Santa Catarina. Em dezembro de 2021, agregaram mais de 296,6% a esse valor, e as notificações passaram para 22.292.099 (GEOCOVID, 2022). Das estatísticas, 616.018 pessoas foram a óbito até o final de 2021 devido às complicações ou à falta de tratamento para a COVID-19. No *ranking* mundial, o Brasil é o segundo país com o maior número de mortes (GAZETA DO POVO, 2021).



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

**Figura 01.** Casos acumulados da COVID-19 no Brasil para os anos de 2020 e 2021



Elaborado pelos autores.

Em meio aos dados diariamente estampados nos veículos de informação, o povo brasileiro enfrentou problemáticas, muitas originadas nos contextos dos governos executivos (FREIRE *et al.*, 2021). Entre elas, a pressão para flexibilizar, ou mesmo não ocorrer, o isolamento social; os investimentos impróprios em saúde pública, que derivaram na falta de insumos médicos, a exemplo dos ventiladores mecânicos, e da disponibilidade de leitos hospitalares; atrasos na construção de hospitais e na qualificação de profissionais de saúde para enfrentar a pandemia (MINAYO; FREIRE, 2020; DIAS *et al.*, 2022). Além de tudo isso, a subnotificação de pacientes afetados ou de mortes causadas pela COVID-19 gerou conclusões impróprias sobre os riscos e prognósticos (DIAS *et al.*, 2022).

Gestores federal, estaduais e municipais dos recursos públicos da saúde do país encontra-

ram-se inadequadamente (des) integrados no planejamento e gestão da pandemia, que possivelmente desregulou tomadas de decisões e agravaram os efeitos da pandemia (HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020). A preocupação maior era com medidas econômicas do que sanitárias (DIAS *et al.*, 2022), as atenções continuaram mais voltadas para o mercado do que para a relação vida-morte. Houve afirmações tendenciosas para recomendar medicamentos sem efeitos terapêuticos para combater a doença, amplamente denominado de *kit-covid* (FURLAN; CAMELLI, 2021; SANTOS-PINTO *et al.*, 2021). Para piorar ainda, o Presidente da República da época, Jair Messias Bolsonaro, no exercício do mandato 2019-2022, comparou, em pelo menos dois momentos, em um dos picos da pandemia no Brasil, a COVID-19 a uma gripezinha (BBC, 2020; CNN, 2020; EXAME, 2021; FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

Todo esse processo é agravado pela tão marcante desigualdade socioespacial brasileira e pelos déficits educacionais (ALMEIDA *et al.*, 2020). Populações têm dificuldades de realizar o isolamento social, possuem acesso nulo ou restrito a insumos básicos de higienização, proteção e serviços médicos (BARDI *et al.*, 2020; MINAYO; FREIRE, 2020) – eis uma terra fértil para a propagação e intensificação dos efeitos da COVID-19. O racismo estrutural impera no Brasil até mesmo na pandemia (SANTOS *et al.*, 2020). As possibilidades de morte por COVID-19 da população negra são superiores aos da população branca (ALMEIDA *et al.*, 2020). Em todo o mundo, as características reinantes da pandemia informam que ela possui classe, gênero e raça, embora haja esforços em camuflá-las (HARVEY, 2020).

Na conjuntura futura da pandemia, os impactos econômicos e sociais transcorrerão no espaço e no tempo de acordo com as contradições e vulnerabilidades que emergem do modelo econômico hegemônico mundial (HARVEY, 2020). E tais repercussões se diferenciarão entre os pobres e ricos, negros e brancos, homens e mulheres (OXFAM, 2021). A crise é desigual, como é o acesso às benesses dos sistemas produtivos (DAVIS, 2020).

Nas circunstâncias da pandemia, os exacerbados cenários de crise, de vulnerabilidades e de desigualdades marcaram a edu-

cação pública. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) sancionou a portaria sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a). Atribuiu-se a responsabilidade às instituições de ensino de dispor ferramentas necessárias aos alunos para o acompanhamento das atividades em um momento de destinação escassa de recursos financeiros para gerir a educação.

Os estados seguiram as normativas da União e, entre 11 e 23 de março de 2020, suspenderam as aulas presenciais sem que houvesse uma coordenação nacional para garantir a uniformidade e articulação nas decisões e ações federais, estaduais e municipais para o ensino institucionalizado – situação também vivenciada na gestão da saúde. Tudo isso retrata a marcante desigualdade que assola a educação pública brasileira.

Em um levantamento realizado em maio de 2020, constatou-se a suspensão integral das atividades escolares em onze estados mais o Distrito Federal; 16 planejaram considerar as aulas remotas como carga horária do ano letivo de 2020; junto com o Distrito Federal, sete estados declararam que não considerariam a educação remota no ano letivo de 2020 (G1, 2020). Entre esses, permaneceu a Bahia, onde as escolas estaduais fecharam e interromperam todas as atividades, sejam presenciais, remotas e/ou à distância.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

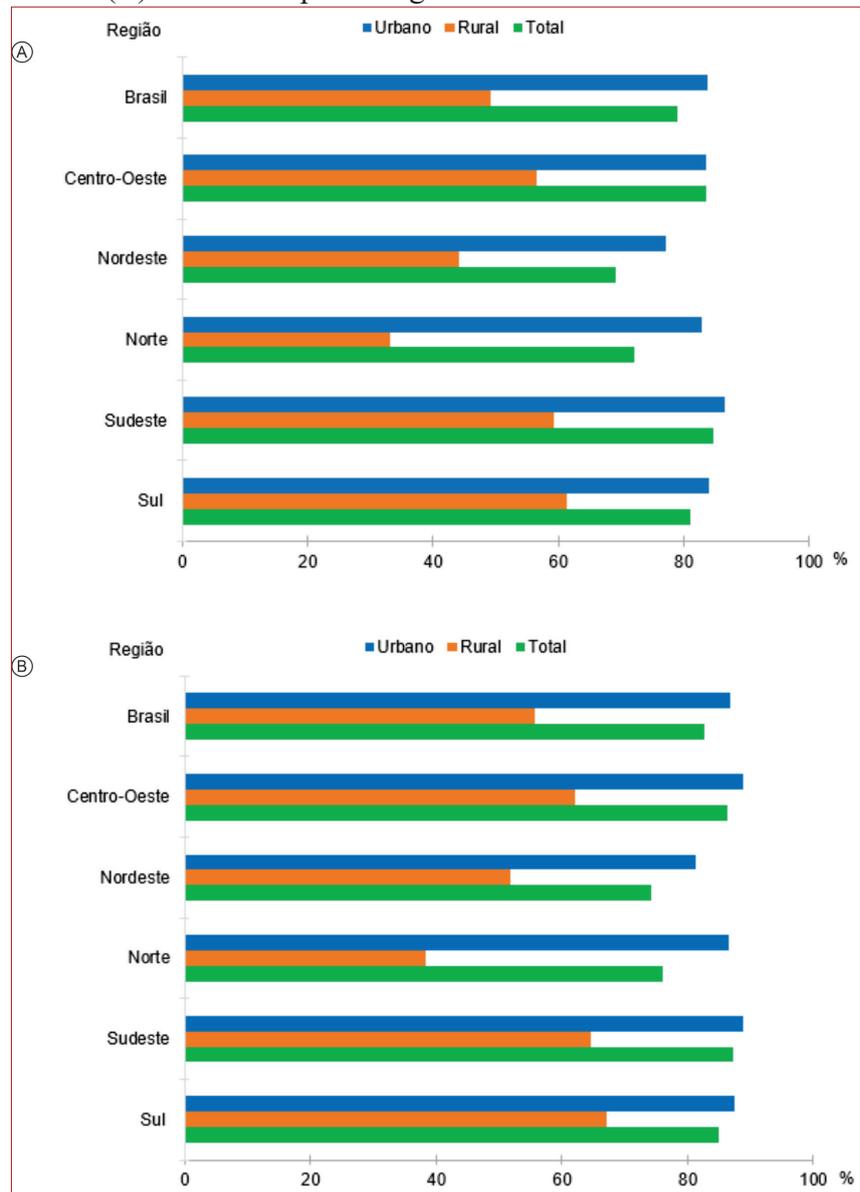
## ACESSO À INTERNET NO BRASIL: um instrumento de desigualdade na educação?

A internet e todas as ferramentas afins constituem objetos técnicos que permeiam incessantemente as relações sociais. Consistem em objetos técnicos porque possibilitam a realização de atividades com fins de interesses sociais (SANTOS, 2006) e estão cada vez mais presentes nas transações econômicas, polí-

ticas, culturais etc. Na verdade, muitas dessas relações só acontecem devido à existência da internet, que projeta um palco essencial para as ações decorrerem e torna o plano virtual dos encontros (SILVA *et al.*, 2015).

Como todo objeto técnico, o acesso à internet não é equitativo, seja no aspecto espacial ou

**Figura 02.** Utilização de internet por região dos domicílios: (A) 2018 e (B) 2019 – em porcentagem



Fonte: IBGE (2018, 2019) – adaptado. Elaborado pelos autores.

social. Essa heterogeneidade, que já é uma demarcação caracterizadora de desigualdade, origina-se na inserção desproporcional do objeto técnico no espaço e no tempo, no território e na história (SANTOS, 2006). Diante da conjuntura que cerca as técnicas, a internet e as tecnologias que a abrangem estão circunscritas nas relações de poder, e seria uma ingenuidade crer que trariam somente benefícios desejados e para todos (PORTO-GONÇALVES, 2006). O cenário brasileiro é primordial para exprimir os contrastes envolvidos na conexão e todas as mazelas advindas, a exemplo daquelas que dão contornos às tramas educacionais, no tocante de demonstrar que a educação pode sair do patamar de direito para seguir direto ao do privilégio.

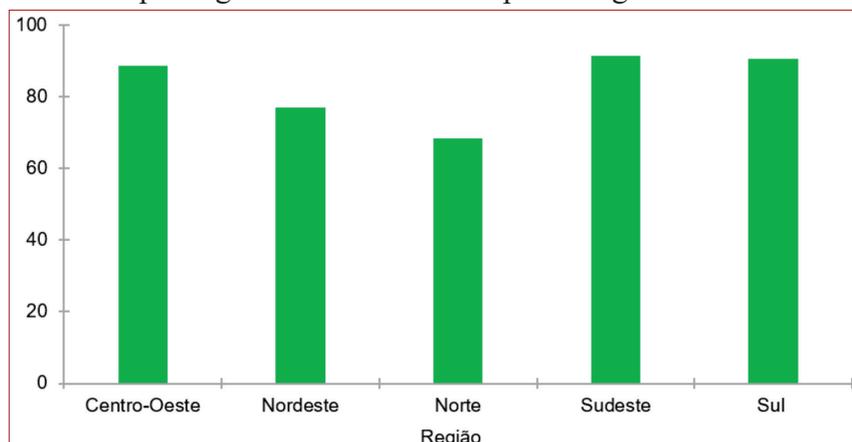
As desigualdades do uso de internet são sentidas entre as regiões do país. Os dados de pesquisas atuais apontam para escancarar as diferenças, por exemplo, entre as regiões Nordeste e Sudeste e entre espaço rural e espaço urbano (IBGE, 2018, 2019). Em 2018, os domi-

cílios que ocorreram a utilização de internet no Nordeste corresponderam a 69,1%; em 2019, passaram para 74,3% (Figura 2).

Já no Sudeste, os valores condisseram, na ordem dos anos, a 84,8% e 87,3%. Quando analisa o espaço rural e o espaço urbano, os contrastes exacerbam. No Brasil do ano de 2019, os domicílios rurais com o uso de internet equivaleram a 55,6%; os urbanos, a 86,7%. A situação piora ainda mais quando focaliza a região Norte, 38,4% para o rural e 86,5% para o urbano – o valor da diferença entre os números, 48,1%, é superior aos domicílios com uso de internet no espaço rural.

No Brasil, observou-se ainda um grande contingente de estudantes sem possuir acesso à internet (Figura 3). Os dados médios para os anos de 2018 e 2019 corresponderam, respectivamente, a 86,6% e 88,1%. O quadro piora quando evidenciam as distâncias por rede de ensino no ano de 2019, pois o percentual dos estudantes das escolas privadas referiu-se a 98,4%, quase a totalidade, à medida que o das escolas públicas remeteu-se a 83,7% (IBGE, 2019).

**Figura 03.** Utilização de internet em 2019: estudantes da rede pública de ensino por regiões brasileiras – em percentagem



Fonte: IBGE (2019) – adaptado. Elaborado pelos autores.

**GEOGRAFARES**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

As diferenças regionais nessa questão também são explicitas, especialmente, ao abordar os alunos matriculados na rede pública de ensino. No Norte e Nordeste, expõem-se que menos de 78% dos estudantes possuíam acesso à internet, ao passo que a taxa foi superior aos 83% para as demais regiões. Para efeito de comparação, 8,7% dos estudantes da rede pública dos estados do Sul, que constituiu um valor alto, não tiveram acesso à internet, enquanto que, para esse mesmo público da região Norte, equivaleram a 31,6%.

A realidade do Ensino Médio é emblemática para discorrer sobre a situação da educação brasileira. No total, mais de 1 milhão de estudantes da rede pública da referida modalidade de ensino não utilizou a internet no ano de 2019, o que correspondeu a mais de 15% da totalidade. Os números absolutos alarmam sobre o cenário vivenciado no Nordeste, já os dados percentuais denotam os contrastes sociais vivenciados na região Norte (Tabela 1). Ambas as circunstâncias apontam para a gravidade da educação pública nas duas regiões, sem excluir as demais.

**Tabela 01.** Número de matrículas no Ensino Médio e acesso à internet: rede pública de Ensino Médio do Brasil – 2019

Região	Quantidade de matrículas*	Sem acesso	
		Número	Percentual
Centro-Oeste	514.543	58.658	11,4
Nordeste	1.900.195	437.045	23
Norte	731.501	231.154	31,6
Sudeste	2.528.391	219.970	8,7
Sul	856.868	81.402	9,5

\*INEP (2020). Elaborado pelos autores a partir de dados do IBGE (2021).

Verifica-se, com isso, duas situações para o ano letivo de 2020: i) as aulas presenciais interrompidas em todo o Brasil; e ii) a inexistência do ensino remoto emergencial em várias unidades da federação, a exemplo da Bahia. Todavia, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é utilizado para alunos ingressarem em muitas instituições de Ensino Superior, não parou. No entanto, o índice de abstenção dos candidatos em 55,3%, o maior de todos os tempos (OLIVEIRA, 2021), assinalou o fracasso da edição do ENEM 2020.

A interrupção de aulas (presenciais e remotas), a diver-

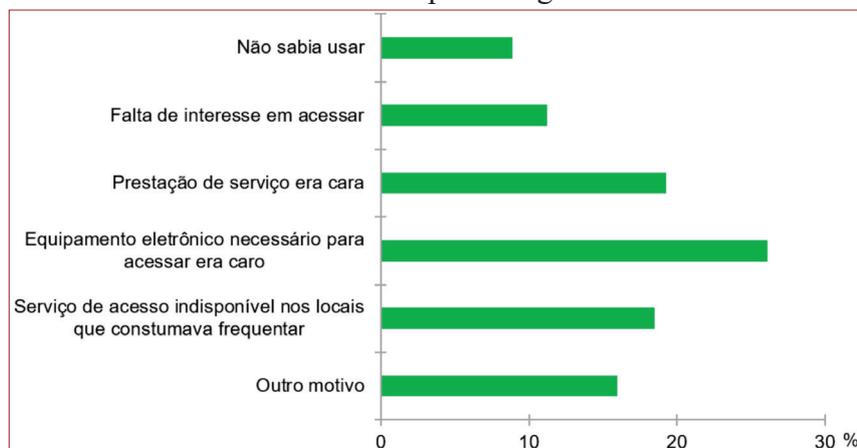
gência dos números de acesso à internet na educação entre as regiões e entre as unidades de ensino públicas e privadas apontam para afirmar que estudantes enfrentaram dificuldades ou viram-se paralisados diante da preparação para o ENEM. Entre muitos educandos, a internet ainda é acessada com equipamentos impróprios para o estudo, em virtude, por exemplo, do tamanho da tela e dos limites em realizar tarefas. E, novamente, os contrastes sociais são estampados entre o público e o privado, já que a maioria dos alunos matriculados nas unidades públicas de ensino teve disponível somente

o telefone celular (IBGE, 2020). Grande parte da explicação da falta de acesso à rede de conexão global aos computadores encontrou-se associada à renda, pois a prestação de serviço e os equipamentos de utilização de internet foram considerados caros para um contingente grande de estudantes que não a utilizou (Figura 4).

O acesso aos recursos digitais não implica necessariamente no uso, pois os dados demonstram o desinteresse em utilizá-los por cerca de 11% dos estudantes (Figura 4). A introdução lenta do *on-line* antes da pandemia, sobretudo, nas escolas públicas, encontra-se

entre os fatores que dificultaram a ocorrência do ensino remoto emergencial com o emprego das tecnologias digitais. As causas traumáticas e as mudanças sociais abruptas em decorrência da pandemia não asseguraram uma readaptação rápida e exitosa educacional, haja vista que a relação ensino-aprendizagem é processual, com diferentes estágios de participação, de interesses, de possibilidades e de desenvolvimento, como pode ser observável no contexto do ensino presencial, em virtude, por exemplo, de possuir ou não os materiais necessários à escolarização.

**Figura 04.** A falta de utilização da internet: fatores atribuídos pelos estudantes no ano de 2019 – em percentagem



Fonte: IBGE (2019) – adaptado. Elaborado pelos autores.

A desigualdade do uso da internet pela sociedade brasileira aponta para o fosso em promover a universalização da educação e, especialmente, da educação de qualidade em todos os tempos e espaços. A normalidade dos cenários de outrora foi a mesma encontrada no ensino remoto emergencial, em que se deparou com as amarras eco-

nômicas de oportunizar todos às benesses sociais e culturais. A dificuldade encontrada por 18,5% da totalidade dos estudantes que não tiveram acesso à internet para justamente na indisponibilidade do uso nos espaços regularmente frequentados (Figura 4). A hierarquização e segregação espacial associadas aos proces-

**GEOGRAFARES**

Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

tos educacionais agravaram na pandemia e concorreram para posicionar muitos estudantes no contexto *offline* diante do ensino remoto emergencial.

Os estudantes que se encontravam sem conexão antes da pandemia tiveram grandes probabilidades de serem excluídos dos processos coletivos de construir uma educação em uma perspectiva institucional. O *on-line*, característica notável do ensino remoto emergencial, trouxe à tona o vício de uma educação mercantilizada, de alcance, sobremaneira, aos que podem pagar pelo aparelho tecnológico e/ou conexão à internet. Para muitos, desapareceram as condições materiais de estreitamento – mesmo desejosos e esperançosos de participar – do diálogo e da partilha de conhecimentos e saberes, essenciais às práticas educativas, pois os foram impossibilitados de realizar trocas, em função do distanciamento social e fechamento das unidades escolares. A realidade foi mais comum aos que estavam na região Nordeste e Norte, aos que se encontravam no espaço rural e aos que não podiam quitar valores pela prestação de serviço de internet ou equipamentos eletrônicos.

As condições de renda, de acesso à internet e às demais tecnologias digitais na educação constituem, com isso, um espaço primordial para a discussão sobre os fatores que cristalizam as disparidades sociais brasileiras. Na conjuntura do ensino público, observa-se que a educação deixou de ser direi-

to, pois deveria significar uma benesse de alcance para todos, e passou a constituir privilégio, já que muitos estudantes se despararam pela descontinuidade das aulas diante da inexistência dos mecanismos necessários para frequentá-las. Assim, isso significou exclusão para muitos alunos, tantos dos Ensino Médio em estágios próximos de integrarem o mundo do trabalho e/ou a graduação. A crise social manifestada pela desigualdade que se enfrenta no Brasil enrijeceu-se na educação pública durante a pandemia.

## **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: onde encontrá-lo na educação pública?**

Os documentos elaborados por entidades públicas educacionais dimensionam as concepções de ensino remoto emergencial que materializaram políticas no âmbito educacional. São múltiplos pareceres, decretos, portarias, leis, resoluções, projetos, protocolos etc. originados no domínio das diferentes unidades federativas brasileiras para normatizarem o ensino durante a pandemia da COVID-19.

Apenas no campo de atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que possui funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e fundamenta políticas concebidas em outras instâncias federativas, delineou nove pareceres específicos para o ano de 2020, alguns frutos de reexames, constituí-

dos por mais de 300 páginas, para direcionarem e formalizarem a educação brasileira diante da situação pandêmica. Nos documentos, há uma série de recomendações relativas à reorganização do calendário escolar e orientações para a realização de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais pelas unidades educacionais.

As questões concernentes às desigualdades sociais são expostas para atestar que o acesso às tecnologias digitais na educação inexistiu para todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020e). Trechos de documentos, muitas vezes trazendo dados generalizados nas circunstâncias de outros países e nacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020d), são desenhados e transparecem que as instituições brasileiras relacionadas diretamente com a educação convivem com a ausência de dados para fomentar políticas públicas.

No cenário dos documentos, as recomendações de utilização de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem na modalidade da educação básica frequentemente apareceram com uma condição, um *quando possível*. Algumas demonstrações:

Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 8, 2020b).

[...] realização, quando possível, de processo de formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com media-

ção tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 18, 2020d).

Neste sentido, quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 28, 2020g).

Assumiu-se, assim, que as atividades *on-line* síncronas e assíncronas somente foram passíveis de acontecer segundo a “disponibilidade tecnológica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020e, p. 13). Como não existiram condições de utilizá-las devido à falta de acesso do professor e/ou do estudante, o *on-line* e todas as tecnologias digitais deixaram de ser aliados na formação escolar brasileira e aumentaram mais o abismo, já tão profundo, que separa os excluídos dos incluídos da era digital. O que e como justificar, por exemplo, aos 1.028.229 estudantes do Ensino Médio público brasileiro sem conexão à internet que tudo iria permanecer do jeito que sempre esteve? Pois, nos documentos analisados, no âmbito do CNE, não houve nenhuma menção de uma política pública efetiva de amplo acesso e uso de ferramentas digitais na educação.

Tal situação também foi averiguada em outras normatizações emitidas pelo Estado brasileiro no exercício de 2020, mesmo quando a portaria atrelou a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digital (BRASIL, 2020a; MI-



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

NISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020a). Nesse contexto, todos saíram perdendo, em virtude de esvair as oportunidades de construir uma educação de qualidade por meio de investimentos públicos e de não assegurar direitos fundamentais aos brasileiros, segundo as Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 2011), como foi o caso de acesso à internet.

A situação foi tão complicada, que termos educacionais atrelados ao digital, mencionados comumente no período da pandemia, desapareceram ou raramente encontraram-se citados nas resoluções. Reportaram-se ao não presencial e, por isso, aparenta que as modalidades de ensino remoto, ensino remoto emergencial, ensino à distância, educação à distância, *eLearning* e outras são impossíveis de acontecer no ensino público diante de um espaço marcado pela exclusão digital.

Houve situações alarmantes no Brasil, como o caso da Bahia. Após a suspensão das aulas presenciais, durante todo ano de 2020, paralisaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas escolas da rede estadual. Quando retornaram, vieram no formato de um *continuum* gradativo, em que dois anos letivos (2020 e 2021) ocorreram em apenas um ano civil, o de 2021. Na volta ao ensino, esbarrou-se na mesma situação, as desigualdades educacionais. Às escolas foram delegadas indicar ações efetivas para tornar equitativa as oportunidades de aprendizagem

(BAHIA, 2021a), o que pressupõe que as tecnologias digitais na educação baiana também tiveram papel secundário diante dos dados de exclusão estudantil à internet em toda rede de ensino e dos limites das escolas em promoverem integração ao digital de forma igualitária e ampla. É possível que algumas escolas, de formas variadas e individualizadas, utilizaram-se de tecnologias digitais para viabilizar atividades remotas.

No documento referencial para o retorno das aulas, foi proposta a utilização de mídias digitais no ensino, com o desenvolvimento de atividades *on-line* síncronas, atividades online assíncronas, utilização de *smartphone*, *chat*, dos aplicativos Google Classroom, WhatsApp etc. (BAHIA, 2021b). Tudo isso sem discorrer quais políticas públicas e quais investimentos seriam realizados pela gestão estadual para resolver os contrastes sociais que expulsam tantos do direito efetivo de uma escola de qualidade.

Permanece, assim, o de sempre no contexto escolar, o distanciamento entre as declarações intencionais das políticas públicas e as operacionalizações no espaço escolar. Na Bahia, 46,5% da população encontrava-se em situação de pobreza em 2021, com renda mensal domiciliar per capita inferior a 475 reais (G1, 2022), o que era uma realidade de muitos estudantes das unidades educacionais estaduais. Com o legado familiar de custear os equipamentos tecnológicos e a internet

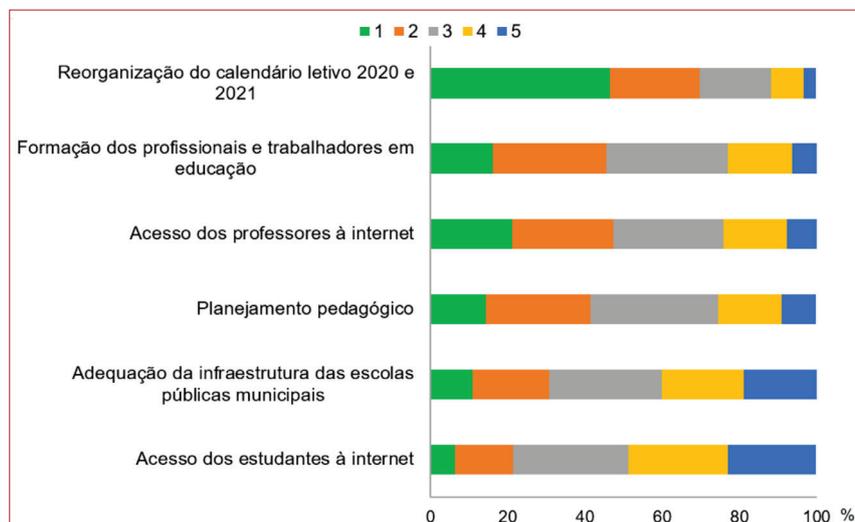
no ensino remoto emergencial, alargou-se, nessa circunstância, o despenhadeiro entre efetivar uma educação de qualidade para todos e a realidade de ensino. A existência de escolas públicas não pode ser confundida com o direito à educação, pois esse “pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos” (ARAÚJO, 2011, p. 287).

Em uma pesquisa para coletar dados sobre a reorganização das aulas para o ano de 2021, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) constatou que em torno de 71% das redes de ensino municipais de todo o Brasil concluíram o ano letivo de 2020 no próprio ano civil. Dessas, 91,9% realizaram somente atividades pedagógicas não presenciais com uso generali-

zado de papéis (95,3%), seguidas por orientações através do WhatsApp (UNDIME, 2020). Entre as maiores dificuldades enfrentadas pelas secretarias municipais de educação, situa-se a falta de acesso dos estudantes e de professores à internet (UNDIME, 2020) (Figura 5).

Viram-se, com isso, que a alternativa para muitos estudantes era o recebimento de atividades impressas, sem um diálogo efetivo entre colegas e professores, sem a função mediadora docente. As práticas tradicionais atingiram as escolas de forma expressiva diante dos dados sobre o ensino remoto emergencial. Os discentes tornaram-se meros expectadores, guiados por instruções impressas em folhas de papel, como modelos a serem seguidos igualmente por todos os que receberam. O que poderiam ser exigidos? Cópias, reproduções de conteúdos, memorizações? As experiências poderiam ser compartilhadas?

**Figura 05.** Grau de dificuldade de enfrentamento em áreas temáticas segundo secretarias municipais de educação do Brasil durante a pandemia da COVID-19 em 2020: 1 para menor grau e 5 para maior grau de dificuldade – em percentagem



Fonte: UNDIME (2020) – adaptado. Elaborado pelos autores.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
 Julho-Dezembro, 2023  
 ISSN: 2175-3709

Por meio de quais recursos? O ensino passou a ser isolado do ponto de vista das relações sociais, e o papel hegemônico do professor tornou-se o de cumprir programas. Transpôs muitas funções pedagógicas dos profissionais da educação para os estudantes e familiares.

Os responsáveis pelos estudantes, muitas vezes, em empregos no sistema *home office* ou desenvolvendo atividades presenciais por serem essenciais, sem mencionar nos desempregados, pois a taxa brasileira de desemprego pairou em 13,5% no ano de 2020 (IBGE, 2021), depararam-se intensamente com as tarefas escolares, visto que elas passaram totalmente a ser desenvolvidas nos domicílios. Possivelmente, muitos não tiveram tempo nem aptidões intelectuais para acompanhar o ensino remoto emergencial e as atividades impressas aproximados dos filhos.

A (in)existência de políticas públicas de acesso às tecnologias digitais aprisionou docentes e estudantes no que há de mais tradicional nas escolas: a redução dos espaços escolares às carteiras solitárias, o silenciamento das falas, o impedimento do compartilhamento de ideias de forma massiva (BEHRENS; OLIARI, 2007). Não houve como escapar! A alternativa configurada, uma realidade para os bolsões da exclusão digital, cristaliza, enraíza, cria as cercas para aprisionar os professores e estudantes em um ensino técnico que restringe a educação à oferta de conteúdos. Não teve

nada de mais tradicional (STE-VANIM, 2020)! Mantêm-se os vícios que deslocam a educação formal para o mais longínquo das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

As implicações atingem a avaliação pedagógica, que é incluída como um elemento primordial na complexidade do processo da educação (CHUEIRI, 2008; LUCHESI, 2013). O ato de ensinar e de aprender, como meio de direcionar trajetórias e intrínseco aos espaços escolares, envolve os sujeitos como partícipes ativos. Entretanto, o desenvolvimento da educação reduzido e possível somente pela entrega de atividades impressas aos estudantes impedidos de acessar aulas síncronas nas plataformas digitais, enraizaram as amarras das perspectivas tradicionais de avaliar, atestando, muitas vezes, o certo e o errado, o verdadeiro e o falso. Eis uma dúvida! No contexto da desigualdade de acesso às tecnologias digitais na educação, como se estabeleceu uma avaliação integral, com possibilidades de compreender a evolução em todas as dimensões educativas, sejam elas ligadas à cognição ou às especificidades socioemocionais; às competências, às habilidades e aos objetos de conhecimento?

A avaliação é um meio de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os propósitos entrelaçados, para não a confinar aos simples exames e dissipar todos os meios de um trabalho dialogado e coerentes com as demandas sociais e

humanas da escola (LUCHESE, 1991). Como exemplo, Guskey (2023) estabelece alguns caminhos para uma avaliação continuada, com etapas firmadas nos níveis de i) reações dos participantes; ii) aprendizagens dos participantes; iii) apoio e mudança institucionais; iv) uso de novos conhecimentos e habilidades pelos participantes; e v) resultados de aprendizagem dos estudantes. Todavia, os trajetos para a procura de evidências contínuas, e não de provas, foram difíceis de serem percorridos em meio à conjuntura do ensino remoto emergencial e das tarefas impressas.

A dificuldade de acesso à internet pelos professores, estudantes e a inadequação das estruturas físicas das unidades escolares sinalizadas pela pesquisa UNDIME (Figura 5), afirmam sobre a dificuldade da conectividade. Isso indica que grande parte das famílias, estudantes e docentes não conseguiram interagir com os recursos digitais e nas aulas por videoconferências. Houve esforços pedagógicos para romper com tais questões, mas a luta é injusta diante da qualidade e quantidade de políticas públicas (in)existentes. Viu-se que o direito à educação, amparado por tantos meios legais, não correspondeu com a diversidade e desigualdade social marcantes da sociedade brasileira, perceptivelmente evidenciadas no ensino remoto emergencial.

Certamente, os professores observaram diversas situações sobre o ensino remoto emer-

gencial e o não presencial, com possibilidades de amostrar que o ato de ensinar não deve ser solitário, isolado, nem constituído por uma junção de intervenções individualizadas. Mas se refere a uma construção dialógica e inclusiva, diante da partilha coletiva de saberes mediatizada pelo professor. Observam, com tudo isso, os sentidos que foram projetados por meio de políticas públicas para o ensino, nada remoto, durante o primeiro ano da pandemia no Brasil. Uma prática pautada nos interesses da seletividade, haja vista que excluiu pessoas, estudantes, professores que tinham dificuldades de incluírem-se, consolidando a ideia de que a educação ainda não é para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário da pandemia no Brasil foi marcado por problemáticas seríssimas, muitas das quais verificadas na gestão da saúde, em virtude dos dados preocupantes quanto ao número de infectados e de óbitos relacionados. A situação caracterizada pela desigualdade social foi também profundamente vislumbrada na educação formal, quando as escolas interromperam as aulas presenciais ou mesmo quando redes de ensino da educação básica pública fecharam todas as portas de acesso às aulas virtuais para alunos e professores.

Os dados da pesquisa enfatizaram a grandeza dos números associada à impossibilidade de uso de tecnologias digitais na educação, que extinguiu apli-



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

car projetos voltados para o ensino remoto emergencial e enfrentar a descontinuidade da formação em meio à pandemia da COVID-19. Muitos estudantes receberam apenas atividades impressas, sem possuírem o direito às aulas síncronas e assíncronas, em função de não disporem de acesso à internet e aos demais recursos tecnológicos, porque a renda familiar, fruto de uma desigualdade histórica brasileira, não os possibilitou. As situações verificadas foram amplamente pioradas, pois não identificaram, nos documentos e normatizações analisados, políticas públicas que disponibilizaram seguramente a internet e tecnologias afins aos educandos e professores.

Verificou-se, nas circunstâncias da pandemia, o exacerbado cenário de crise social, que marcou a educação brasileira e direcionou os traçados de um caminho caracterizado pela injustiça social. Isso quer dizer que os dados especificaram a desigualdade social que destroça regiões, territórios, o público e o privado no Brasil,

materializada nas contradições de acesso aos recursos digitais.

A reflexão de tais questões proporcionou avistar que: i) a desarticulação das ações entre as unidades de ensino gerou um baixo nível de participação dos estudantes nas atividades; ii) o Estado não construiu políticas públicas amplas de oferta às tecnologias digitais no contexto educacional, o que implicou na exclusão de muitos professores e estudantes e na interrupção ou ausência do ensino remoto emergencial; e iii) as ações do Estado propiciaram a descontinuidade do ensino remoto emergencial porque não ocorreram investimentos públicos direcionados à participação de todos no processo, e os sujeitos das escolas enfrentaram dificuldades na formação e em vislumbrar oportunidades sociais. Diante da pandemia, portanto, a exclusão digital constituiu no primeiro impedimento para efetivar o ensino remoto emergencial e a continuidade de aulas em muitos territórios do Brasil no ano de 2020. ●

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.; LUCHMANN, L.; MARTELLI, C. A pandemia e seus impactos no Brasil. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 20-25, 2020. DOI: 10.23870/marlas.313.

ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. *Educar em Revista*, n. 39, p. 279-292, 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000100018.

ARAÚJO, J. A. Educação e desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. *Revista Direitos Humanos e Democracia*, Ijuí, v. 2, n. 3, p. 125-157, 2014. DOI: 10.21527/2317-5389.2014.3.125-157.

BAHIA. *Elaboração do documento curricular referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB)*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO. *Portaria n. 637/2021*. Dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em convergência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Salvador: Diário Oficial, 2021a. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2021.

BAHIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO. *Protocolo da educação para o ano letivo 2020/2021*. Salvador: SEC-BA, 2021b. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/> Acesso em 30 jan. 2022.

BARDI, G.; BEZERRA, W. C.; MONZELI, G. A.; PAN, L. C.; BRAGA, I. F.; MACEDO, M. C. de. Pandemia, desigualdade social e necropolítica no Brasil: reflexões a partir da terapia ocupacional social. *Interinstitutional Brazilian Journal of Occupational Therapy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 496-508, 2020. DOI: 1047222/2526-3544.rbto34402.

BBC. 2 momentos em que Bolsonaro chamou Covid-19 de ‘gripezinha’, o que agora nega. *BBC News*, 27 nov. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educacional*, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: Base Nacional. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2017b.

BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020*. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Diário Oficial, 2020a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2022.

CHUEIRI, M. Stela F. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008. DOI: 10.18222/ae193920082469.

CNN. Jair Bolsonaro diz que não chamou Covid-19 de 'gripezinha'. *CNN*, 27 nov. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

DAVIS. M. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, M.; HARVEY, D.; BIHR, A.; ZIBECCHI, R.; BADIOU, A.; ŽIŽEK, S. *Coronavírus e a luta de classes*. Teresina: Terra Sem Amos, 2020.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. Educação e Sociedade: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-455, 2019.

DIAS, F. S.; ROSA, R. G.; MENDES, C. L. Brazilian battle against COVID-19. In: HIDALGO, J.; RODRÍGUEZ-VEJA, G.; PÉREZ-FERNÁNDEZ, J. *COVID-19 Pandemic: lessons from the frontline*. Amsterdam: Elsevier, 2022. p. 173-178. DOI: 10.1016/C2020-0-02438-2.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. DOI: 10.1590/S0101-32622009000200004.

EXAME. Bolsonaro contradiz fatos e diz que nunca se referiu à covid-19 como ‘gripezinha’. *Exame*, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://exame.com/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. Relembre o que Bolsonaro já disse sobre a pandemia, de gripezinha e país de maricas a frescura e mimimi. *Folha de São Paulo*, 5 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

FREIRE, N. P.; CUNHA, I.; KOWAL, O.; XIMENES NETO, F. R. G.; MACHADO, M. H.; MINAYO, M. C. de S. A infodemia transcende a pandemia. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 9, p. 4065-4068, 2021. DOI: 10.1590/1413-81232021269.12822021.

FURLAN, L.; CARAMELLI, B. The regrettable story of the “Covid Kit” and the “Early Treatment of Covid-19” in Brazil. *The Lancet Regional Health - Americas*, v. 4, e100089, 2021. DOI: 10.1016/j.lana.2021.100089.

GAZETA DO POVO. Números do Coronavírus. *Gazeta do Povo*, 31 dez. 2021. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

GEOCOVID. Monitore a dinâmica da Covid-19 no Brasil. *Portal Geocovid*, 2022. Disponível em: <https://covid.mapbiomas.org/> Acesso em: 30 jan. 2022.

G1. Estudantes, pais e professores narram ‘apagão’ do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo. *G1*, 21 mai. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/> Acesso em: 14 jan. 2022.

G1. Índices de pobreza e extrema pobreza batem recordes na Bahia e em Salvador em 2021, aponta IBGE. *G1*, 2 dez. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/> Acesso em: 1 jun. 2023.  
GUSKEY, T. R. Faz diferença? Avaliando a formação continuada.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

*Estudos em Avaliação da Educação*, São Paulo, v. 34, e10106, 2023. DOI: 10.18222/ea.v34.10106.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, M.; HARVEY, D.; BIHR, A.; ZIBECHI, R.; BADIOU, A.; ŽIŽEK, S. *Coronavírus e a Luta de Classes*. Teresina: Terra sem Amos, 2020.

HENRIQUES, C. M. P.; VASCONCELOS, W. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 25-44, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.003.

IBGE. *PNAD Contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 31 jan. 2022.

IBGE. *PNAD contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 31 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2018*. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/> Acesso em: 31 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2019*. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/> Acesso em: 31 jan. 2022.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, p. 82-86, 1991.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*: São Paulo: Cortez, 2013.

MELLO, G. N. de. Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 13, 1991. DOI: 10.1590/S0103-40141991000300002.

MINAYO, M. C. de S.; FREIRE, N. P. Pandemia exacerba

desigualdades na saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 3555-3556, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020259.13742020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria n. 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 5/2020*, aprovado em 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. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 9/2020*, aprovado em 8 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. Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 11/2020*, aprovado em 7 de julho de 2020. Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 15/2020*, aprovado em 6 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. Brasília, DF: MEC, 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 16/2020*, aprovado em 9 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



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 19/2020*, aprovado em 8 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. Brasília, DF: MEC, 2020g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 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. Brasília, DF: MEC, 2020h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP n. 6/2021*, aprovado em 6 de julho de 2021. Diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 153-168, 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000200012.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *UFG*, Goiânia, v. 20, e63438, p. 1-35, 2020. DOI: 10.5216/REVUFG.V20.63438.

OLÍMPIO, J. S.; LOUREIRO, C. V.; COSTA, A. R. da; GÓIS, R. A. D. Desigualdade socioambiental e a capacidade de lidar com a pandemia de COVID-19: avaliação da geoespacialidade da vulnerabilidade em Fortaleza-CE. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, Sobral, v. 22, n. 2, p. 70-89, 2020.

OLIVEIRA, E. Abstenção do Enem 2020 é de 55,3%; pedido de reaplicação deve ser feito a partir desta segunda. *GI*, 24 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/> Acesso em: 30 jan. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS - OEA. Organização dos Estados Americanos. *OEA*, 2011. Disponível em: <https://www.oas.org/> Acesso em: 30 jan. 2022.

OXFAM. Crise para quem? Grandes corporações lucraram bilhões durante a pandemia. *OXFAM BRASIL*, 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/> Acesso em: 5 nov. 2020.

OXFAM. *O vírus da desigualdade: unindo um mundo dilacerado pelo coronavírus por meio de uma economia justa, igualitária e sustentável*. Cowley: OXFAM, 2021.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de COVID-19 nas escolas públicas. *Augustus*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020. DOI: 10.15202/1981896.2020v25n51p219.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2006.

REIMERS, F. M. (ed.). *Primary and secondary education during COVID-19: disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Cham: Springer, 2022. DOI: 10.1007/978-3-030-81500-4.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

SANTOS, M. P. A. dos; NERY, J. S.; GOES, E. F.; SILVA, A. da; SANTOS, A. B. S. dos; BATISTA, L. E.; ARAÚJO, E. M. M. de. População negra e COVID-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-243, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.014.

SANTOS-PINTO, C. Du B.; MIRANDA, E. S.; CASTRO, C. G. S. O. de. O “kit-Covid” e o Programa Farmácia Popular do Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, 2021. DOI: 10.1590/0102-311X00348020.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES

Volume 3, n. 36  
Julho-Dezembro, 2023  
ISSN: 2175-3709

SANZ, I.; GONZÁLEZ, J. S.; CAPILLA, A. *Efeitos da crise do COVID-19 na educação*. Madri: OEI, 2020.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 59, 2009, p. 75-106.

SILVA, L. G. M. da; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e Docência*, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 6-23, 2014.

SILVA, N. do V.; HASENBLAG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000. DOI: 10.1590/S0011-52582000000300001.

SILVA, T. M. da S.; TEIXEIRA, T. de O.; FREITAS, S. M. P. de. Ciberespaço: uma nova configuração do ser no mundo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 176-196, abr. 2015.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota. *Radis*, Rio de Janeiro, n. 215, p. 10-15, 2020.

UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - UNDIME. *Pesquisa Undime sobre volta às aulas 2021*. Brasília, DF: UNDIME, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/> Acesso em: 30 jan. 2022.

UNITED NATIONS. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. New York: United Nations, 2015.