



Desigualdade educacional e impactos da pandemia de covid-19 segundo a imprensa digital

Educational inequality and impacts of the covid-19 pandemic according to the digital press

Carla Rosane Bressan*

 <https://orcid.org/0000-0001-5922-8171>

Ariadne Rinaldi da Rosa Saratt**

 <https://orcid.org/0009-0007-7805-3910>

Alice Mendes Rodrigues da Silva***

 <https://orcid.org/0009-0004-7723-4822>

RESUMO

O objetivo central deste estudo está em evidenciar os impactos causados pela pandemia de Covid-19 no âmbito educacional brasileiro, a partir de matérias veiculadas na imprensa digital nacional, publicadas no primeiro ano de pandemia. Os dados empíricos aqui sistematizados integram a pesquisa “Repercussões da pandemia na infância e adolescência: registros da mídia nacional e internacional” e têm como finalidade avançar na apreensão dos impactos causados pela pandemia de Covid-19 entre os anos de 2020 e 2022. Trata-se de uma pesquisa *qualitativa* de cunho exploratório. Compõem a base de dados 559 publicações que receberam tratamento por meio das palavras-chave de cada artigo, posteriormente organizadas em 63 categorias vinculadas a diferentes áreas. O universo da presente análise é composto por 15 categorias, sistematizadas nos eixos de análise: Exclusão do acesso aos recursos tecnológicos necessários para “Ensino Remoto”; Insegurança alimentar: a alimentação escolar como alternativa para a fome; Convivência familiar e comunitária em contexto de isolamento social: a escola e seu papel emancipador e assegurador de direitos. Os registros mediáticos do período demonstraram o aprofundamento das questões relacionadas à violação dos direitos humanos do segmento, especialmente crianças e adolescentes negros oriundos de famílias que habitam as comunidades periféricas.

*Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, São Paulo, Brasil). Docente de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Florianópolis, Brasil). Email: bressan.carla@ufsc.br

**Assistente Social. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Florianópolis, Brasil). Email: ariasaratt@gmail.com

***Assistente Social. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Florianópolis, Brasil). Email: alicemenders@gmail.com

DOI 10.22422/temporalis.2024v24n47p86-105



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2024 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

PALAVRAS-CHAVE

COVID-19; Criança; Adolescência; Educação; Pandemia.

ABSTRACT

The central objective of this study is to highlight the impacts caused by the Covid-19 pandemic in the Brazilian educational sphere, based on articles published in the national digital press during the first year of the pandemic. The empirical data systematized here is part of the research "Repercussions of the pandemic on childhood and adolescence: national and international media records" and aims to advance in the apprehension of the impacts caused by the Covid-19 pandemic between the years 2020 and 2022. This is a qualitative exploratory study. The database contains 559 publications, which were treated via keywords in each article and then organized into 63 categories linked to different areas. The universe of this analysis comprises 15 categories, systematized into the following axes of analysis: Exclusion from access to the technological resources needed for "Remote Teaching"; Food insecurity: school meals as an alternative to hunger; Family and community coexistence in a context of social isolation: the school and its role in emancipating and ensuring rights. The media coverage of the period showed a deepening of issues related to the violation of the human rights of the segment, especially black children and adolescents from families living in peripheral communities.

KEYWORDS

COVID-19; Child; Adolescence; Education; Pandemic.

Introdução

O presente artigo faz parte do projeto de pesquisa “Repercussões da pandemia na infância e adolescência: registros da mídia nacional e internacional”, em desenvolvimento desde julho de 2020, e do subprojeto “Infância, Adolescência e Pandemia: os impactos causados pela pandemia de Covid-19, a partir de recortes de classe, gênero e etnia registrados em produções disponíveis on-line entre os anos de 2020 a 2022”, beneficiado pelo Edital Propesq nº 01/2021 do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFSC), que visou sistematizar matérias veiculadas na imprensa digital de âmbito nacional, de livre acesso, que versassem sobre a Pandemia de Covid-19 e a área da criança, adolescente e suas famílias. Os projetos vinculam-se ao Núcleo de Estudo e Pesquisa da Criança, Adolescente e Família (NECAD/DSS/UFSC), que tem como uma de suas atribuições pesquisar e acompanhar as questões que envolvem o público infanto-juvenil, suas famílias e seus direitos sociais.

A importância da proposta está em analisar as matérias veiculadas pelos referidos meios de comunicação, uma vez que, no ano de 2020, passamos a vivenciar um momento atípico e complexo da história da humanidade, marcado pela ocorrência de uma pandemia³ de proporções ainda incalculáveis. É praticamente consenso na literatura especializada que a pandemia de SARS/Covid-19, para além dos desafios da ciência em controlá-la, explicitou fissuras já presentes no atual estágio de desenvolvimento capitalista, assolando drasticamente países de terceiro mundo, em especial, as populações vulneráveis, empobrecidas, sistemas políticos fragilizados e políticas públicas em processo de

³A pandemia do novo Coronavírus iniciou-se no fim de 2019 na China e no início de 2020 se alastrou pelo mundo, chegando ao Brasil em meados de fevereiro/março. Em virtude dessa nova condição de saúde mundial, as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) foram manter o distanciamento físico e o isolamento social, saindo-se de casa apenas quando necessário.

“desestruturação” provocado pelo avanço da perspectiva ultraliberal⁴ de um Estado que tem como máxima a desregulamentação de direitos sociais historicamente conquistados.

Os dados gerais referentes ao primeiro ano da pandemia foram organizados e sistematizados no *Relatório Final do Projeto PIBIC/CNPq/UFSC/2021_22* e análises mais detalhadas têm ocorrido de forma progressiva em diferentes elaborações. Compõem a base de dados do relatório 559 publicações referentes ao primeiro ano da pandemia tratadas por meio das palavras-chave por reportagem para registrar seu conteúdo, posteriormente organizadas em categorias conceituais de análise. Essa organização resultou em 63 categorias vinculadas a diferentes áreas, e a categoria “Educação” foi a terceira mais incidente, representando 6,4% das notícias analisadas, antecedida por “Isolamento Social” (com 9,8%) e “Primeira Infância” (com 9,3%).

Tendo em vista o objetivo do presente artigo de evidenciar os impactos da pandemia de Covid-19 no âmbito educacional brasileiro, além da categoria “educação”, foram tomadas como referência categorias, como: ensino remoto, aulas presenciais, alimentação escolar, evasão e infrequência, convivência familiar e comunitária, dentre outras (categorias abordadas detalhadamente no item sobre a metodologia), uma vez que guardam relação direta com o contexto educacional, possibilitando avançar na apreensão dos impactos causados pela pandemia.

Registra-se que, para o presente texto, os dados foram sistematizados em três eixos articuladores de análise. O primeiro trata sobre **exclusão no acesso** e, tendo em vista que o modelo de ensino remoto propagado durante esse período requereu recursos tecnológicos que não são acessíveis a todas as pessoas, principalmente aquelas oriundas da classe trabalhadora, tiveram visibilidade significativa outras desigualdades sociais, tais como a exclusão digital, demonstrando seus impactos na efetivação do princípio constitucional presente no art. 206, de que haja “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O segundo eixo trata da **insegurança alimentar** agravada pelo cancelamento das aulas presenciais, tendo em vista que milhares de estudantes têm acesso a refeições importantes nas escolas. E, ao não usufruírem desse direito, as famílias tiveram mais dificuldade em suprir suas necessidades nutricionais e alimentares. O terceiro eixo aborda sobre o **direito à convivência familiar e comunitária**, em que, dadas as condições de isolamento, potencializaram-se questões clássicas como a falta de interação, de trocas entre diferentes sujeitos que aprendem (dificultando processos de aprendizagem), até o aumento dos índices de violência no espaço doméstico, evidenciando o potencial da escola em ser um espaço de segurança para os jovens e crianças brasileiros.

Para tanto, o texto está organizado em duas seções, inicialmente com apontamentos históricos da realidade brasileira sobre a incidência da desigualdade educacional, realizando um contraponto entre passado e presente, com ênfase no contexto pandêmico. Na seção seguinte, são abordados os elementos metodológicos do processo de pesquisa, bem como o recorte de análise escolhido para este texto e, na sequência, os dados que compõem a presente análise, organizados nos eixos já mencionados. Para finalizar, registramos algumas reflexões e considerações acerca dos desafios envolvendo crianças,

⁴Termo utilizado por Mészáros (2002) relativo à radicalidade com que os liberais do século XX agiam para obtenção da hegemonia.

adolescentes e suas famílias que se evidenciam no âmbito educacional, trazendo alguns apontamentos sobre seus possíveis desdobramentos nos anos pós-pandemia.

Desigualdades Educacionais: apontamentos acerca das raízes históricas da educação brasileira

A pandemia de Covid-19 revelou de forma contundente profundos desafios e disparidades no cenário educacional, evidenciando nuances intrínsecas das desigualdades sociais de classe.

De acordo com Patto (2022), a partir de 1848, a escola passou a adquirir significados distintos para diferentes grupos e segmentos de classes, dependendo do papel que ocupavam nas relações sociais de produção. No contexto capitalista, a pandemia exacerbou as desigualdades, destacando como as classes médias e as elites emergentes tinham mais recursos para se adaptar às mudanças no modelo de ensino. Para esses estratos sociais, a escola sempre foi valorizada como um meio eficaz de ascensão social e prestígio e, durante a crise, essa valorização se traduziu em maior capacidade de enfrentar os desafios educacionais impostos pela transição para o ensino remoto. Em sua análise a respeito da introdução do modelo escolar na sociedade, Patto (2002) afirma que a política educacional, em seu sentido estrito, teve início no século XIX e originou-se a partir de três diferentes perspectivas, onde

a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; [...] o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado (Patto, 2002, p. 61).

Para a autora, a ideologia nacionalista foi a impulsionadora da implementação de sistemas públicos de ensino em regiões da Europa e da América do Norte durante as últimas décadas do século XIX. Nesse contexto, a visão de uma vida social justa e igualitária destacou a necessidade de estabelecer mecanismos sociais para a transformação dos indivíduos (até então súditos) em cidadãos. Nesse sentido, a alfabetização foi considerada o principal meio para alcançar o objetivo de instruir a população de forma pública e universal, ou, nas palavras de Zanotti (1972, p. 21), “a escola universal, obrigatória e comum, considerada por muitos como laica, seria o meio para alcançar a grande unidade nacional, fundindo as diferenças de credo, raça, classe e origem”.

Foi assim que a escola começou a ser concebida como

redentora da humanidade”, pois por meio dela a igualdade entre as classes sociais seria alcançada, mesmo que a escola tenha sido mais “uma intenção de um grupo de intelectuais burgueses do que uma realidade palpável do final do século XVIII até meados do século XIX (Patto, 2002, p. 62).

Somente a partir de 1870, o ideal nacionalista da construção de nações unificadas, independentes e progressistas ganhou força em várias partes do mundo. Os ideólogos das nações-estado insistiam em ter apenas uma língua e um único meio de instrução oficial, tornando a escola a primeira missão para impor a uniformidade nacional no mundo capitalista do século passado.

Num primeiro momento, essas considerações podem parecer desconectadas do objetivo de refletir criticamente sobre as disparidades escolares no Brasil. No entanto, é crucial lembrar que os intelectuais brasileiros começaram a direcionar sua atenção para as questões da escola e da aprendizagem escolar em um momento em que o país estava imerso em um colonialismo cultural, principalmente, sob a influência da filosofia e da ciência francesas. O sistema educacional se insere no cenário das relações sociais e de produção do país, as quais são caracterizadas pela divisão da sociedade em classes sociais antagônicas. Dessa forma, o modelo de educação brasileiro seguiu essa divisão, atendendo aos interesses e necessidades da classe social dominante, sendo moldado por essa dicotomia.

Ao abordar o contexto histórico da educação brasileira, Souza e Santos (2019) exploram os principais marcos desde o século XVI até o período da Ditadura Militar, destacando as características predominantes da educação em cada época, o que nos permite demarcar elementos centrais e constituidores do processo histórico.

De acordo com os autores, do período colonial à Constituição de 1891, o sistema educacional constituído não proporcionou às províncias as condições necessárias para estabelecer uma rede organizada de escolas. O que acabou contribuindo para a negligência com o ensino público, resultando na predominância da atuação da iniciativa privada. Essa situação acentuou o caráter elitista e acadêmico do sistema que, de um lado, apresentava uma educação voltada para a formação das elites, com cursos secundários e superiores; e, de outro, um ensino primário e profissional precário, destinado às classes populares. No ano da Proclamação da República, “menos de 3% da população frequentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta” (Patto, 2002, p. 110). Na Primeira República o modelo educacional que favorecia a elite em detrimento da educação popular passou a ser questionado, entretanto, os ideais republicanos que inspiravam a visão de um novo Brasil se fundamentavam na desigualdade de classe.

Segundo Souza e Santos (2019), a década de 30, mesmo com seus movimentos sociais, resultou em um Estado que se eximiu da responsabilidade pela educação pública, relegada a papel secundário, não sendo necessário promover sua expansão. Com o término do Estado Novo, no âmbito educacional, a Constituição de 1946 restabeleceu alguns direitos que haviam sido garantidos pela Constituição de 1934. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), a luta pela escola pública gratuita ganhou maior intensidade. Diversos movimentos sociais buscavam expandir e aprimorar o atendimento escolar, no sentido de assegurar a educação como um direito de todos.

Durante a Ditadura Militar (1964–1985), as demandas pela universalização e democratização do ensino foram reprimidas e substituídas por processos de privatização favorecendo a classe dominante. Um exemplo claro foi a institucionalização do ensino profissionalizante e da abordagem tecnicista na pedagogia, orientada para atender às necessidades do mercado. Somente na década de 80 (a partir da Constituição Federal de 1988) registram-se significativas alterações no âmbito educacional, destacando-se o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a garantia da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a

seis anos, e a valorização dos profissionais de ensino, com a implementação de planos de carreira para o magistério público.

Apesar dos avanços, exemplificados, dentre outros, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, a Lei nº 11.096/2005, que deu origem ao Programa Universidade para Todos, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação em 2007, há lacuna entre o que está estabelecido legalmente e sua efetiva implementação. Contexto que assume contornos complexos nas três últimas décadas, dada a perspectiva neoliberal assumida pelo Estado brasileiro, em que um dos compromissos é reduzir os gastos da política educacional, dando ênfase a diferentes processos de privatização da educação pública (em todos os níveis).

Nesse cenário, o sistema educacional desempenha um papel crucial na amplificação das disparidades sociais, uma vez que se configura como espaço estratégico para a interação social, reproduzindo as dinâmicas inerentes à estrutura de classes na sociedade.

A educação brasileira no contexto pandêmico

Dados referentes à educação brasileira em 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que “um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022”.

O estudo, que visava analisar as condições de vida da população brasileira, ofereceu informações sobre a realidade social do país, abordando temas estruturais, sendo a educação um deles. Conforme indicado pela referida pesquisa, em 2022, 10,9 milhões de jovens brasileiros com idades entre 15 e 29 anos não estavam envolvidos em atividades de estudo ou ocupação, representando 22,3% desse grupo etário, ou seja, um em cada cinco jovens. Dentro desse contingente, 43,3% eram mulheres pretas ou pardas; 24,3%, homens pretos ou pardos; 20,1%, mulheres brancas; e 11,4%, homens brancos.

Além disso, aponta que dos jovens que não estavam envolvidos em estudos ou ocupação, 61,2% eram considerados pobres, com uma renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 6,85 por dia, e 14,8% eram classificados como extremamente pobres, com renda domiciliar *per capita* abaixo de R\$ 2,15 por dia, segundo os critérios de pobreza estabelecidos pelo Banco Mundial. Na Região Nordeste, 75,5% dos jovens nessa situação encontravam-se na categoria de pobreza, e 22,5%, em condições de extrema pobreza. As mulheres pretas ou pardas representavam 47,8% dos jovens classificados como pobres e 44,7% daqueles considerados extremamente pobres. Os homens pretos ou pardos também tinham percentuais significativos, com 33,3% na condição de pobreza e 26,6% na extrema pobreza.

Ao analisar os dados entre homens e mulheres pretos ou pardos, observa-se que 20,2% dos homens eram extremamente pobres, e 66,8% eram pobres. No caso das mulheres, os números eram de 15,3% e 67,7%, respectivamente. É importante ressaltar que as mulheres pretas ou pardas representavam quase metade dos jovens pobres fora do sistema de ensino e do mercado de trabalho, totalizando 43,3%, ou 4,7 milhões de pessoas (Britto, 2023).

Os dados corroboram com a compreensão de que as disparidades educacionais estão intimamente ligadas às desigualdades sociais de classe, gênero e raça. Assim, de acordo com Pacheco e Neuhold (2022, p. 5), “aqueles que enfrentam dificuldades de acesso e permanência na escola [...] são majoritariamente pertencentes aos grupos sociais à margem da sociedade, como os pobres, os negros e os habitantes de regiões periféricas”.

Da mesma forma que essa população foi a mais impactada pelos efeitos da pandemia de COVID-19 no Brasil, com os índices mais elevados de óbitos concentrados entre indivíduos pobres, com baixa escolaridade e não brancos — em 18 de maio de 2020, por exemplo, dos 30 mil óbitos registrados, 55% eram de pretos e pardos, enquanto entre pessoas brancas o percentual era de 38% (Diferenças [...], 2020).

No contexto da pandemia, as atividades presenciais nas instituições de ensino foram canceladas. Como resposta, muitas instituições educacionais adotaram o chamado ensino remoto. O Ministério da Educação (MEC) define o ensino remoto como a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Ministério da Educação, 2020). A Portaria nº 343, de 17 de março de 2024, autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades oferecidas de forma remota, gerando impactos significativos em todo o processo de ensino.

Os dados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023) evidenciaram uma tendência de aumento do atraso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental após os dois primeiros anos de pandemia de Covid-19. Nesse contexto, a taxa de distorção idade-série do 1º ano do ensino fundamental cresceu de 2,8% para 4,0% em todo o país, de 2019 para 2022. Esse é o indicador de atraso escolar de crianças com sete anos ou mais, que não deveriam estar no 1º ano do ensino fundamental, mas sim no 2º ano ou posterior, seja porque repetiram o 1º ano, ou ingressaram no ensino fundamental com idade superior à esperada.

Segundo o Censo, em 2022, os maiores acréscimos nessa distorção idade-série dos alunos no 1º ano do ensino fundamental ocorreram nas Regiões Norte (5,7%), Nordeste (5,8%) e Centro-Oeste (3,8%). A piora no atraso escolar no 1º ano foi mais pronunciada entre as crianças que estudavam na área urbana (de 2,6% para 3,9%) e nas escolas das redes privada (2,8% para 5,2%) e estadual (de 2,3% para 4,3%). Não houve aumento na taxa de distorção idade-série do 1º ano do ensino fundamental na área rural nem na rede federal (de 2,8% para 1,9%).

Tomando como referência a história da educação brasileira permeada por desigualdades estruturais características do modo de produção capitalista (em uma sociedade colonizada e dependente), e considerando como essas desigualdades se acirraram em um contexto de crise sanitária, econômica e política, buscou-se captar nas reportagens publicadas sobre crianças e adolescentes como se explicitavam os impactos provocados pela pandemia no contexto educacional.

Trajatória Investigativa: questões teórico-metodológicas

O processo de investigação parte do pressuposto de que as desigualdades sociais são decorrentes da sociedade capitalista, que se fundamenta em relações assimétricas, onde a

produção do lucro e a concentração de riqueza de uma classe pressupõem a exploração e expropriação da riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora. Essa relação entre as duas classes sociais fundamentais é a raiz do que se denominou de Questão Social⁵.

Marilda Iamamoto (2001), ao sinalizar que a análise da Questão Social está atrelada às configurações assumidas pelo mundo do trabalho, reforça a necessidade de pensarmos nas especificidades históricas desta relação no Brasil, dentre elas, é inegável que os processos de invasão, colonização e escravização tenham reflexo até os dias atuais. E essas desigualdades sociais não se restringem a questões somente de renda, elas se expressam nas “disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizada[s] por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais” (Iamamoto, 2001, p. 17). Silva (2022) também sinaliza para a importância de captar as minúcias próprias dessa formação social, histórica e econômica brasileira, apontando os estudos de Clóvis Moura como basilares nesse sentido.

Na particularidade latino-americana, o Brasil apresenta, de forma singular, processos históricos que demarcam as relações entre capital e trabalho pautadas pela superexploração do trabalho como determinante econômico do capitalismo dependente, e tem como base fundante e dinamizadora o racismo, que, instituído desde a invasão colonial, ao contrário de ser concebido como traço morto ou vestígio do sistema escravista, foi dinamizado e incrementado como um dos mecanismos reguladores do capitalismo dependente e do imperialismo (SILVA, 2022, p. 224).

Considerando que, em contextos “ditos de normalidade” as relações sociais já estão permeadas por esse conjunto de desigualdades, no contexto pandêmico intensificou-se a precarização das condições de vida da classe trabalhadora, da população negra e indígena, assim como de outras populações socio-historicamente superexploradas e subalternizadas. Os dados emitidos no documento base/orientador da 12ª Conferência Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CNDCA) vêm ao encontro da afirmativa acima quando destacam que

Em 2019, cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar encontravam-se fora da escola, sendo a maioria pretas(os), pardas(os) e indígenas, os dados apontam ainda que, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, seis viviam em famílias com renda *per capita* de até meio salário-mínimo. Uma exclusão que atinge principalmente as regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil [...] em novembro de 2020, com a pandemia de Covid-19, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares em todo o Brasil, a maioria pretas, pardas e indígenas (Conanda, 2022, p. 9).

O “novo normal”, termo cotidianamente utilizado durante a crise sanitária, econômica, política e social, também foi chave para abrir pressupostos que ampliaram a gravidade do quadro de desigualdade histórica. Nesse ínterim, dois apontamentos são necessários. O primeiro diz respeito ao que Antunes (2020) nos sinaliza sobre o fato de que as

⁵ José Paulo Netto (2001), ao desenvolver sobre a historicidade e origem do termo Questão Social, aponta que tal nomenclatura irá aparecer quase que concomitantemente ao desenvolvimento do capitalismo na Europa, já demonstrando a desigualdade social inerente ao modelo capitalista, no qual a “pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas” (Netto, 2001, p. 42).

desigualdades sociais intensificadas durante a pandemia não são novas, mas ganharam maiores proporções. Conforme o autor, a normalidade do capital é, por si só, destrutiva. Um segundo ponto é que, na ótica humanitária, o contexto de crise deveria despertar um empenho coletivo, principalmente, do aparato estatal e seus governantes, para reduzir as mortes, contaminações, mas também construir respostas inteligentes e estratégicas para reparar os diversos desencadeamentos que tal contexto atípico gerou na vida de toda a população, em especial daqueles mais empobrecidos. Em uma situação onde necessitava-se de isolamento social, em que muitos postos de trabalhos foram eliminados ou substituídos pelo teletrabalho e a rede pública de educação — uma das principais redes de apoio para que os pais possam trabalhar — fechou suas portas, o pouco de políticas e ações emergenciais realizadas pelo Estado para assegurar direitos mínimos dos cidadãos foi conquistado a duras penas.

O que se observou no Brasil, mas também em outros países, foi que a emergência serviu como ferramenta política para realizar ações taxativas que resultaram em diversos escândalos políticos e casos de corrupção. Os discursos ideológicos do governo de Jair Bolsonaro colaboraram para o aumento dos índices de morte por Covid-19, mas também para responsabilização dos trabalhadores pelo seu sustento e manutenção da vida em um contexto que exacerba as desigualdades já existentes na sociedade.

Antunes (2020, p. 7) também reforça que compreender o que foi o contexto pandêmico requer que entendamos uma junção de fatores históricos e estruturais do que ele chama de “metabolismo antissocial do capital”. O referido autor desenvolve uma reflexão importante ao ressaltar que os efeitos mais severos da pandemia tiveram um evidente recorte de classe, gênero e raça. Dito de outro modo:

a pandemia é o enfeixamento de um sistema que é letal em relação ao trabalho, à natureza, à ‘liberdade substantiva’ de todos os gêneros, raças, etnias, à plena liberdade sexual, dentre tantas outras dimensões do ser em busca de uma autoemancipação humana e social (Antunes, 2020, p. 26).

O capital pandêmico somado às desigualdades estruturais da sociedade teve seus reflexos na vida de muitas crianças, adolescentes e seus familiares, os desdobramentos disso no âmbito da educação possibilitam visualizar uma parte dos desafios educacionais que se colocaram e que possivelmente irão reverberar nos anos pós-pandêmicos.

Cenário da pesquisa e procedimentos de coleta e análise dos dados

Na pesquisa em tela, foram coletadas 559 publicações referentes ao primeiro ano da pandemia (entre os anos 2020 e 2021) nos sites Portal R7, Estadão e Brasil de Fato; 3,4% delas tratavam sobre desigualdades sociais. Vale ressaltar que as reportagens foram filtradas a partir dos seguintes critérios: versavam sobre a pandemia de Covid-19 e tinham relação com o público infanto-juvenil.

As publicações receberam tratamento por meio das palavras-chave contidas nos artigos, posteriormente categorizados. Foram atribuídas palavras-chave por reportagem para definir seus conteúdos, divididos depois em categorias conceituais de análise. Atribuíram-se em média três palavras por reportagem para definir seus conteúdos, perfazendo um total de 1444 palavras-chave, agregadas em 63 categorias.

Tendo em vista o objetivo do presente artigo, além da categoria “educação”, foram selecionadas outras categorias por serem correlatas ao âmbito educacional, num total de 15, organizadas em ordem decrescente de incidência, sendo: ensino remoto (6%), aulas presenciais (3,9%), desigualdade social e educacional (3,4%), convivência familiar e comunitária (2,2%), ENEM (2%), insegurança alimentar (1,8%), escolas privadas (1,8%), alimentação escolar (1,2%), professores (1%), tecnologias (0,8%), socialização (0,8%), atividades *online* (0,4%), ensino superior (0,3%), leitura e livros (0,3%), evasão e frequência escolar (0,3%). A partir da seleção, pela possibilidade de sistematização reflexiva, foram então agrupadas em três eixos articuladores de reflexão, denominados: Exclusão do acesso aos recursos tecnológicos necessários para “Ensino Remoto”; Insegurança alimentar: a alimentação escolar como alternativa para a fome; Convivência familiar e comunitária em contexto de isolamento social: a escola e seu papel emancipador e assegurador de direitos.

Essa organização toma também como referência três grandes questões que envolvem o universo da educação brasileira: a) Exclusão no acesso; b) Insegurança Alimentar; c) Direito à convivência familiar e comunitária. Elementos que representam questões enraizadas na história da sociedade brasileira e se retroalimentam em um ciclo de desigualdade, precarização e exclusão social característico do sistema capitalista. Ao articular os três eixos, buscamos ressaltar que os mesmos não são fenômenos isolados e muito menos novos, diante das circunstâncias houve uma intensificação das expressões da Questão Social de que cada um dos eixos trata.

Visto isso, partimos para as características e reflexões críticas possíveis de captar em cada um dos eixos, assim como as articulações que estes estabelecem entre si.

Exclusão do acesso aos recursos tecnológicos necessários para “Ensino Remoto”

Em nossa pesquisa fica evidente que o fenômeno social ocasionado pela entrada emergencial em uma rotina escolar de Ensino Remoto foi de longe o assunto mais noticiado sobre educação nos anos de pandemia. As duas palavras-chave mais recorrentes dentro do recorte da educação tratam especificamente sobre tal processo: ensino remoto (6%); aulas presenciais (3,9%). Nas reportagens correspondentes a essas categorias, os desafios gerados pelo ensino remoto eram ressaltados, desafios pedagógicos, materiais, psicológicos envolvendo as crianças e adolescentes, a comunidade escolar e os próprios familiares.

Devido à própria “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” das crianças e adolescentes, o rompimento e mudanças abruptas da rotina de estudos e na convivência social escolar também afetaram significativamente a saúde física e mental. Nesse sentido, foram registrados dados preocupantes sobre as condições de saúde mental dos jovens brasileiros. A pesquisa da Unicef/Gallup (2021) apontou que 22% dos adolescentes e jovens entre 15 e 24 anos entrevistados citaram sentir-se deprimidos ou com pouco interesse em fazer coisas (Conanda, 2022, p. 9).

Se acrescentarmos a isso a necessidade de apreender os conteúdos através de aulas não presenciais, os desafios são ainda mais profundos, por envolverem o acesso a tecnologias (computador, celular, impressora etc.), o conhecimento do modo de usá-las, o acesso a

apoio humano antes, durante ou após as aulas e a própria capacidade de absorver conhecimentos por meio das metodologias possíveis de serem lecionadas com ferramentas digitais.

Quando adentramos no campo da ação pedagógica, outro sujeito central no processo de ensino se destaca: o(a) professor(a), visto que “como uma atividade da ordem da produção não material — na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção —, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal” (Saviani; Galvão, 2021, p. 39), a realidade destes(as) profissionais também foi afetada.

A categoria “professores” representou 1% da totalidade das matérias jornalísticas analisadas. Nelas se observou que a adaptação ao meio digital também pode ser desafiadora para quem leciona, não apenas por ter de aprender a utilizar os equipamentos tecnológicos, aplicativos e plataformas, mas também pelo ensino remoto exigir condições materiais para planejar atividades e um processo de atualização sobre métodos pedagógicos que sejam possíveis de efetuar sem que os educadores estejam presentes fisicamente no processo.

O ‘ensino’ remoto é empobrecido não apenas porque há uma ‘frieza’ entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Saviani e Galvão (2022) chamam a atenção para o processo de docência “uberizada”, onde se observou que

as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (Saviani; Galvão, 2022, p. 39).

Existe certo consenso de que os impactos no processo de ensino-aprendizagem só poderão ser mais bem dimensionados no decorrer do tempo e desenvolvimento dos educandos no pós-pandemia. Porém, no que tange às crianças e adolescentes, alguns impactos já são visíveis, principalmente, envolvendo os estudantes das fases finais do Ensino Médio e aqueles em alfabetização.

Das matérias analisadas, cerca de 2% versavam sobre os desafios que o ensino remoto trouxe para estudantes que se preparavam para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros vestibulares, destacando principalmente os prejuízos no seu preparo e a falta de infraestrutura e acesso a bens e serviços que pudessem auxiliá-los a irem para o ensino superior. Enfatizamos esse ponto, considerando que para a classe trabalhadora é por meio dessa inserção que se dá a possibilidade de ascensão social e melhoria na qualidade de vida de sua família.

No que tange aos estudantes em fase de alfabetização, os impactos podem ser ainda maiores, porém ainda difíceis de mensurar devido ao atraso ou problemas na alfabetização

que podem vir a prejudicar todo o processo de escolarização dos infantes. Mesmo com esforço dos educadores, é difícil que a alfabetização no formato de Ensino a Distância (EaD) seja efetiva.

Segundo Nota Técnica ‘Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças’, da organização Todos Pela Educação, publicada em fevereiro de 2021, 40,8% das crianças entre 6 e 7 anos não foram alfabetizadas, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE). Esse percentual corresponde a cerca de 2,4 milhões de estudantes (Conanda, 2022, p. 11).

A adaptação ao EaD também exigiu tempo e auxílio dos responsáveis dos estudantes, observando-se a intensificação das jornadas de trabalho dos familiares, visto que, além das demandas típicas, se acrescenta a necessidade de supervisão, apoio e cuidado, gerando sobrecarga principalmente nas mulheres, pois a função do cuidado tem um evidente recorte de gênero. Esse quadro se complexifica quando pensamos em sua articulação com a rotina laboral dos cuidadores e cuidadoras em uma situação de aumento do desemprego ou teletrabalho.

O espaço apropriado para as atividades educacionais, computadores, celulares e demais equipamentos tecnológicos dependem de uma renda familiar que possibilite sua compra na quantidade e qualidade necessárias para o ensino remoto. No modelo EaD o acesso a esses bens materiais vai impactar diretamente no acesso ao ensino, por isso, compreendemos que as famílias mais empobrecidas tiveram dificuldades ainda mais acentuadas.

O que se destaca quando focamos no acesso à tecnologia (0,8%) é que, mesmo que haja computadores e celulares na residência dos estudantes, o número de equipamentos era insuficiente para todos os membros da família, e “O acesso à internet de banda larga, segundo a pesquisa, é de 61% e a região Norte apresenta o menor percentual de acesso, 45%. O celular é o equipamento mais utilizado, mas 40% dividem esse equipamento com outra pessoa” (Conanda, 2022, p. 10). Destacamos também a precariedade do ensino por meio das plataformas e aplicativos utilizados no ensino remoto pela rede pública. Isso se soma a dificuldades atitudinais, fatores geracionais, falta de capacitação e processos naturais de adaptação a um novo modelo de ensino implementado de forma abrupta devido à pandemia.

Considerando todas as problemáticas que o ensino não presencial evidenciou, é de se questionar por qual motivo se sustentou a adesão a esse modelo. Para discutir esse ponto, traremos algumas contribuições de Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021), que se propuseram desmistificar o discurso falacioso de que o ensino remoto seria a única estratégia possível.

O capital pandêmico usufruiu das circunstâncias para colocar em prática projetos políticos e econômicos de cunho neoliberal já em desenvolvimento, como a mercantilização da educação. O modelo EaD traz um falso discurso de acesso à educação, pois através dele todas as pessoas supostamente poderiam ter aulas. Mas, como já colocamos, isso não é a realidade, visto que múltiplas determinações impossibilitam, desqualificam e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

Os autores ressaltam que alternativas educacionais poderiam ter sido criadas para lidar com a necessidade de isolamento. Uma das possibilidades destacadas é a “**Construção democrática** de políticas sobre o funcionamento das instituições durante a pandemia” (Andes, 2020, p. 53, *apud* Saviani; Galvão, 2021, p. 44, grifo nosso).

Além de a construção democrática ser uma possibilidade de promover a participação social na construção de políticas públicas, com ela se poderia enaltecer o papel da escola como mediadora e articuladora de assistência e acompanhamento dos estudantes e suas famílias durante esse período crítico.

A lógica de mercantilizar o ensino já é uma realidade para educação, em vista do critério de produtividade imposto aos educadores e educandos, que se evidenciou pelo fato de que o calendário letivo foi uma prioridade maior do que a qualidade do ensino durante a pandemia. Nesse sentido, os autores destacam que o cancelamento do ano letivo teria sido uma boa alternativa, se somado a outras iniciativas como:

Fazer uma seleção de livros que seriam indicados para leitura digital nas casas em que isso estivesse disponível e distribuídos na forma impressa nos demais casos. Os professores pediriam que, após a leitura, os alunos fizessem breves redações sobre os conteúdos dos livros lidos. Assim, os alunos não deixariam de estudar, permaneceriam ativos e, quando retomadas as atividades presenciais, os alunos estariam mais enriquecidos com todo o conjunto cultural e pedagógico que teria sido viabilizado a eles (Saviani; Galvão, 2021, p. 44).

Com esse apontamento buscamos destacar que “o ‘ensino’ remoto se encontra no bojo de uma adaptabilidade muito desejável ao capital e à qual devemos nos contrapor.” (Saviani; Galvão, 2021, p. 43). Em uma sociedade de classes os interesses do capital serão sempre opostos aos da classe trabalhadora, por isso, é central que tenhamos uma atitude combativa e crítica ao discurso e projetos societários que busquem a

generalização da educação a distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, em função dos interesses econômicos privados envolvidos, mas também como resultado da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade e, ainda, pela apatia de entidades de classe, organizações populares e movimentos sociais ditos progressistas que se renderam ao canto de sereia do ensino virtual (Saviani; Galvão, 2021, p. 39).

A centralidade do recorte de classe se evidencia em diversos determinantes analisados, já que a educação pública e as crianças e adolescentes oriundos da classe trabalhadora são os mais prejudicados com o ensino remoto. Foi possível identificar isso quando, por exemplo, nas matérias que versavam sobre as escolas privadas (1,8%), as maiores problemáticas destacadas nos textos jornalísticos são a respeito da crise no mercado da educação privada devido aos cancelamentos de matrículas ou necessidade de redução das mensalidades. Já, onde se versava sobre a rede pública de educação, se destacam desafios e desigualdades dos mais diversos, muitos vinculados à falta de acesso a condições materiais mínimas, como, por exemplo, os impactos significativos no que tange à segurança alimentar dos estudantes e seus familiares, como veremos no tópico a seguir.

Destacamos, por fim, que todo o quadro apresentado até aqui colaborou para a evasão e infrequência escolar (0,3%), segundo Patto (2022, p. 190) esse fenômeno é um diagnóstico

que se repete na história da educação brasileira, mas que é mistificado por um discurso individualista de culpabilização do indivíduo por condições sociais estruturais do modo de produção capitalista. Por vezes, esse discurso ainda propaga teorias racistas, defendendo que a evasão escolar seria um fenômeno oriundo da carência cultural, ignorando aspectos materiais e palpáveis que implicam na possibilidade de acesso e qualidade de ensino.

Diante do exposto, o nosso alerta é no sentido de que, ao analisarmos o contexto pandêmico, não se reduza a conjuntura dada apenas à crise sanitária, compreendendo de forma crítica a materialidade histórica presente nos fenômenos que ela intensificou. Esse lembrete vem no sentido de salientar a importância da luta anticapitalista, visto que este modelo societário é o cerne dos problemas e desigualdades sociais que se materializam na vida da classe trabalhadora.

Ademais, os efeitos do ensino remoto também foram sentidos para além do espaço escolar, a falta de atividades presenciais de ensino reverberou no acesso a alimentos e na efetivação do direito à convivência social. Vale ressaltar que essas áreas da vida são centrais para o próprio processo de aprendizado e formação dos sujeitos sociais.

Insegurança alimentar: a alimentação escolar como alternativa para a fome

O tema da insegurança alimentar atrelada ao âmbito da educação coloca em evidência as condições extraescolares nas quais principalmente as crianças e adolescentes do ensino público estão imersas, assim como sinaliza para a profundidade das desigualdades no Brasil. A insegurança alimentar foi tema em 1,8% das reportagens, estabelecendo ligações com a temática da desigualdade social e necessidade de políticas públicas, como o auxílio emergencial.

Segundo o Documento Base da 2ª Conferência Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CNDCA), publicizado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), “Esse esforço emergencial aponta para a necessidade de ações e políticas permanentes de transferência de renda como estratégia de superação do empobrecimento da população agravado pela pandemia.” (Conanda, 2022, p. 12). No que tange à educação, algumas dessas reportagens tratavam das ações desenvolvidas em estados e municípios com o intuito de disponibilizar cestas básicas às famílias, como forma de substituir a alimentação escolar que não estava sendo ofertada pelo cancelamento do ensino presencial.

Os dados do CONANDA (2022) demonstram que a alimentação das crianças e adolescentes brasileiros tiveram déficits tanto na quantidade de refeições como na qualidade dos alimentos consumidos. No que tange à qualidade, atingiu “55% de brasileiros entrevistados, com a diminuição do consumo de alimentos como frutas, verduras e outros não industrializados.” (Conanda, 2022, p. 11).

Os dados referentes ao que se configura uma situação de insegurança alimentar são ainda mais alarmantes e estabelecem ligação não só com o Ensino Remoto, mas também com o aumento do desemprego e precarização do trabalho.

A queda na renda das famílias com crianças e adolescentes, a restrição do acesso a atividades escolares e à alimentação adequada são alguns dos efeitos

socioeconômicos da crise sanitária (Unicef, 2021). A pandemia aprofundou as desigualdades com maiores efeitos na vida de mulheres, negras e negros, afrodescendentes, povos indígenas e comunidades marginalizadas (Oxfam, 2021 *apud* Conanda, 2022, p. 5)

A fome e a desnutrição são grandes sinalizadores do nível de vulnerabilidade social da população, como já apontamos anteriormente. As expressões da questão social tomam proporções diversas, dependendo do contexto em que são analisadas, de maneira geral, observa-se que no Brasil o recorte de classe ganha contornos étnico-raciais e regionais bastante evidentes.

As regiões Norte e Nordeste tiveram três e duas vezes mais domicílios com insegurança alimentar grave do que as regiões Sul e Sudeste, com um percentual de 18,1% e 13,8% dos domicílios, respectivamente. Segundo pesquisa aplicada pelo Unicef, os(as) mais afetados pela insegurança alimentar residem com crianças e adolescentes, se declararam sem ocupação, pretas ou pardas (Conanda, 2022, p. 11).

Na análise da insegurança alimentar atrelada ao campo educacional, também se precisa pensar sobre os efeitos da fome no processo de aprendizagem. Além de ser possível presumir que a fome possa ser fator decisivo na evasão e infrequência escolar, visto que, quando os sujeitos se encontram em circunstâncias de não acesso a condições mínimas de sobrevivência e suas necessidades básicas são imediatas, é difícil que a educação seja uma prioridade. Saviani e Galvão (2021, p. 44) ressaltam que “É preciso prover as residências, em primeiro lugar, das condições de sobrevivência [...]” e que as condições materiais da própria educação pública também são determinantes no processo de ensino.

Afirmamos que a insegurança alimentar impossibilita as condições propícias para o ensino e que, se somarmos a isso o contexto de capital pandêmico, os efeitos são ainda mais complexos. Entende-se aqui que a escola é um espaço central no desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos, mas que a qualidade do acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade sofre com as implicações socio-político-econômicas imbricadas.

A relação entre ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, isto porque a escola não é uma instituição independente, está inserida na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam múltiplas facetas do contexto mais amplo quem que o ensino se insere (Rego, 1995, p. 105).

Tomando como referência o trabalho de Tereza Cristina Rego (1995) sobre a teoria do psicólogo soviético Lev Vygotsky, entendemos a educação numa perspectiva histórico-cultural de formação dos sujeitos, onde “organismo e meio exercem influências recíprocas, portanto o biológico e o social não estão dissociados” (Rego, 1995, p. 93). Essa afirmativa vai ao encontro do tema da insegurança alimentar articulada ao âmbito da educação, evidenciando que os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos necessitam de condições biológicas e sociais para ocorrerem plenamente.

Nessa perspectiva, a formação dos sujeitos transcende o ambiente escolar. Mesmo que este tenha um importante papel, há a convivência comunitária e familiar, os intercâmbios

culturais e as interações sociais que também são espaços privilegiados de formação e que tiveram diversos impactos no contexto de isolamento social.

Convivência familiar e comunitária em contexto de isolamento social: a escola e seu papel emancipador e assegurador de direitos

Em nossa pesquisa, observamos que as crianças e adolescentes tiveram o seu direito à convivência comunitária especialmente prejudicado durante o período de isolamento. Um dos motivos para ressaltar isso é que as reportagens contendo a categoria convivência familiar e comunitária representaram cerca de 2,2% do total dos artigos jornalísticos analisados. A busca por alternativas de atividades on-line (0,4%) que suprissem a necessidade de socialização (0,8%) desses jovens e crianças foi também destacada nas matérias.

Diante dessa sinalização, duas análises sobre a questão da convivência familiar e comunitária merecem destaque: a primeira diz respeito à relação desta com a formação do sujeito social e o papel da escola; já a segunda trata mais especificamente sobre a convivência intermitente entre os jovens, crianças e seus familiares durante o isolamento.

Como vimos anteriormente, a perspectiva vygotskiana compreende que o desenvolvimento da intelectualidade humana é mediado por aspectos socioculturais e pela relação com o outro. Essa compreensão intersecciona o individual com o coletivo num movimento dialético, “num processo de desenvolvimento que tem um caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituídos socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea.” (Nogueira, Smolka, Góes, 1993, p. 10).

A convivência social, portanto, se torna fundamental para a apropriação do conhecimento socialmente produzido e a escola ganha uma importância dupla. A primeira diz respeito ao que Rego (1995, p. 104) sinaliza:

ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

A segunda importância do espaço escolar refere-se a ser um importante local de convivência comunitária durante a fase infanto-juvenil, visto que, depois do seio familiar, a escola é onde as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo e onde estabelecem importantes vínculos.

Os vínculos afetivos para além do meio familiar são centrais para a saúde mental dos adolescentes e crianças, por muitas vezes os colegas, amigos e professores configurarem uma importante rede de apoio nessa fase da vida. Segundo os dados do CONANDA (2022) a questão de saúde mental, devido a todo o contexto vivenciado na pandemia, traz um alerta para com os jovens e adolescentes e a necessidade de receberem uma abordagem intersetorial, tendo em vista o acompanhamento de sua saúde mental, priorizando cuidados preventivos.

As relações com “o outro” também se fazem centrais para o processo de aprendizagem. Entende-se aqui que o processo formativo e educacional dos sujeitos sociais pressupõe interação e trocas afetivas e também pedagógicas. O que significa que

o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse ‘outro’, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento (Martins, 2013, p. 278 *apud* Saviani; Galvão, 2021, p. 42).

Em diálogo com essa perspectiva educacional, vem ao encontro da compreensão marxiana de sujeito social, visto que ele estabelece uma relação de troca mútua com o saber, ao passo que ele o apreende, também se transforma e através da sua práxis social pode transformar o mundo ao seu redor.

Pensar essa relação dialética entre ensino e aprendizagem faz parte de uma perspectiva de educação emancipadora, diante disso, observamos que o contexto pandêmico e as decisões políticas tomadas a respeito da educação durante esse período dificultaram que essa perspectiva se efetivasse, devido, principalmente, ao fato de o Ensino Remoto ser uma modalidade que ressalta a individualidade, como nos lembram Saviani e Galvão (2021, p. 42): “Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser ‘autônomos’ e vão em busca do próprio conhecimento”. A falta de interação, debate coletivo e condições materiais e psicológicas para a participação efetiva dos educandos também rebate no esvaziamento crítico dos conteúdos escolares e, sem isso, uma educação emancipadora encontra pouca ou nenhuma forma de se materializar.

Ressaltamos esses pontos visto que, conforme demonstramos ao longo deste artigo, a pandemia foi um momento histórico onde poderiam ter sido fomentados debates sobre as diversas manifestações da Questão Social que se evidenciaram, inclusive, na própria vida dos educandos, enaltecendo a capacidade crítica de jovens e crianças sobre a dinâmica social.

Havendo disponibilização de acesso e equipamentos, poderiam ser criados “espaços de encontros virtuais nas escolas, redes, objetivando promover debates sobre as crises em curso e o papel da educação (COLEMARX, 2020, p. 23, grifo nosso), além de outras atividades culturais, cursos livres, seminários etc., que mantenham os vínculos com a comunidade escolar” (ADUFES-S SIND, 2020; ADUFMAT-S SIND, 2020; COLEMARX, 2020; FRANCO ET AL., 2020; INFORMANDES, 2020 *apud* Saviani; Galvão, 2021, p. 44).

Por isso, entendemos que uma educação crítica e emancipatória poderia ser fomentada, no lugar das tentativas frustradas de matérias conteudistas em que pouco ou nada foi possível aprender, diante das circunstâncias.

Com relação à falta de convivência comunitária e escolar em articulação com a rotina familiar, salientamos que a escola é um importante espaço para assegurar direitos, inclusive, quanto a situações de violência doméstica. Os profissionais da educação, pela convivência quase diária com as crianças e adolescentes, conseguem perceber sinais de violações de direitos que possam estar ocorrendo no seio familiar.

Devido ao isolamento social muitas violações podem ter sido silenciadas, pois, conforme os dados apontam, é no espaço doméstico onde a maioria dos crimes ocorre, e muitas vezes há um acobertamento por parte dos responsáveis ou as circunstâncias do terror psicológico impossibilitam a denúncia. Além disso, muitas violências contra crianças e adolescentes são ainda naturalizadas. Nesse sentido, cabe refletirmos: se em contexto de normalidade já ocorrem tais violações, no convívio intermitente entre os moradores da mesma casa as tensões podem ser ainda mais frequentes, ocasionando um contexto ainda mais grave de insegurança e até mesmo mortalidade.

Ademais, entendemos que os elementos expostos até aqui se desenrolam no pós-pandemia, sendo central a análise do contexto pandêmico para melhor compreender seu desdobramento no presente e futuro das crianças e adolescente.

Trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade [exclusão] por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2008, p. 25–26 *apud* Saviani; Galvão, 2021, p. 45).

As reflexões aqui apresentadas são importantes para pensarmos a educação pública brasileira. Sua relevância e impacto na vida dos jovens e crianças demonstram o valor de uma luta ativa pela qualidade de ensino, visto que a educação e o espaço escolar são ferramentas políticas importantes para a construção de uma sociedade mais igualitária, segura e que vise à emancipação humana.

Considerações Finais

É público e notório que a pandemia agravou os problemas e desigualdades sociais latentes nos países dependentes, como o Brasil. O país e o mundo convivem diariamente com questões complexas, de difícil resposta, revestidas de uma perspectiva conservadora que desqualifica as necessidades da grande maioria da população, já vulnerabilizada e marcada pelas desigualdades históricas do país. Aqueles de estratos sociais mais baixos enfrentaram desafios consideráveis, muitas vezes conciliando as demandas do trabalho, a falta de suporte educacional em casa e a escassez de recursos. A pandemia, portanto, agiu como um amplificador das disparidades educacionais já existentes, expondo as brechas sociais que impactam diretamente na qualidade e na continuidade da aprendizagem. O acesso às tecnologias, a qualidade das conexões à Internet e o suporte familiar emergiram como fatores que determinaram a capacidade dos estudantes de continuarem sua aprendizagem de modo eficaz.

Os anos de pandemia deixaram marcas na educação de crianças e adolescentes, intensificando as expressões da questão social, agravadas pelo período de isolamento social e pelas altas taxas de desemprego e a instabilidade financeira que já faziam parte do cotidiano do povo brasileiro.

Tomando como referência as questões registradas no presente texto, pode-se perceber que a pandemia aprofundou ainda mais as questões relacionadas à violação dos direitos

humanos de crianças e adolescentes, especialmente daqueles de famílias das comunidades periféricas e, especialmente, crianças e adolescentes negros. E, por decorrência, das suas famílias, que cotidianamente necessitam de acessos aos sistemas públicos asseguradores de direitos sociais básicos e fundamentais, como um sistema de ensino público, presencial e de qualidade que proporcione desenvolvimento digno, saudável e completo.

Portanto, para a concretização dos direitos previstos e a superação deste cenário expresso ao longo deste texto, impõem-se a necessidade de uma intensa e contínua mobilização, e a articulação dos sistemas de atenção constituídos pelas políticas sociais básicas, na perspectiva de fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

BRITTO, Vinícius. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência IBGE**, 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20jovens%20que,milh%C3%B5es%20\(20%2C1%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20jovens%20que,milh%C3%B5es%20(20%2C1%25).). Acesso em: 20 jan. 2024.

CASTRO, Maickelly Backes de *et al.* O movimento escolanovista e as contribuições dos pioneiros da educação. In: JORNADA DE PESQUISA, 24., 2019, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: Unijui, 2019. p. 01–10.

CONANDA. **A situação dos direitos humanos de crianças e adolescentes em tempos de pandemia de Covid-19: violações e vulnerabilidades, ações necessárias para reparação e garantia de políticas de proteção integral, com respeito à diversidade**. Brasília, DF: **Conanda**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/12a-conferencia-nacional-dos-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes-tera-proposicoes-de-politicas-publicas-no-contexto-pos-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 13 maio 2023.

CIENTÍFICO, CTC-CENTRO TECNOLÓGICO. **Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos**. CTC/PUC-Rio, Rio de Janeiro, 27 maio 2020. Disponível em: <https://www.ctc.pucRio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em: 15. jan. 2024.

IAMAMOTO, Marília Vilela. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 9–32, jan./jul. 2001

MESZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais**. Portal do MEC, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12->

notícias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distanciaem-cursos-pre. Acesso em: 20 jan. 2024

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 41–50, jan./jul. 2001

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Papyrus Editora, 1993.

PACHECO, Jéssica Nascimento Pacheco; NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Desigualdades na educação brasileira durante a pandemia da COVID-19: Um estudo sobre o ensino remoto em uma escola pública de um pequeno município do litoral norte do Rio Grande do Sul**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/bitstream/handle/123456789/533/123456789533.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15. jan. 2022

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São Paulo: USP, 2022. 682 p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-histórica da educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade: Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente**, ano XXXI, n. 67, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/oe74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

SILVA, Sandra Regina Vaz da; FAGUNDES, Gustavo Fagundes. Clóvis Moura e a questão social no Brasil. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 222–231, maio./ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/nyRfvjnkdzVnSTNk4LPZGYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, 25 jun. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ZANOTTI, Luis Jorge. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires, Eudeba, 1972.

Submetido em: 9/3/2024
Aceito em: 24/4/2024