

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 Sul¹

Jéssica Nascimento Pacheco²
Roberta dos Reis Neuhold (Orientadora)³

RESUMO

Devido à pandemia da COVID-19, as instituições de ensino brasileiras suspenderam as atividades presenciais a partir de março de 2020. As redes de ensino, cada uma ao seu tempo e a sua maneira, passaram a adotar o chamado “ensino remoto”, substituindo as aulas presenciais, nas dependências escolares ou acadêmicas, por atividades que fazem uso, por exemplo, de tecnologias digitais de informação e comunicação. Como essa modalidade de ensino se efetivou no Brasil, país considerado o sétimo mais desigual do mundo? Essa indagação orientou a pesquisa que deu origem a este trabalho e que buscou compreender, justamente, a efetivação do ensino remoto e a sua relação com as desigualdades sociais. Para tanto, voltou-se para um pequeno município do litoral norte do Rio Grande do Sul, tendo como referência a experiência de uma escola pública municipal. Ao longo de seis meses, três turmas de séries finais do ensino fundamental de Palmares do Sul foram acompanhadas, verificando a frequência e a participação discente nas aulas remotas, através de dois componentes curriculares (Ciências e Língua Portuguesa). Os registros do trabalho docente, compostos por diários de classe e planilhas de controle das entregas das atividades remotas, foram as principais fontes de pesquisa. A eles foram somados dados de fontes oficiais (como o IBGE e o Inep) que permitiram caracterizar o referido município. Esses dados já sinalizavam a falta de acesso à internet nos domicílios (apenas 27,7% tinham acesso à internet), baixa escolaridade da população (56,3% não tinha nenhum grau de instrução ou apenas o ensino fundamental incompleto) e altos índices de infrequência escolar no município (cerca de 70% não frequentavam à escola naquele período). A pesquisa diagnosticou que, em se tratando das aulas remotas, foram apontados índices significativos de abandono escolar e média/baixa participação dos estudantes, índices acentuados com a adoção do ensino remoto. No componente curricular de Língua Portuguesa, 21,6% dos estudantes abandonaram as aulas remotas, enquanto em Ciências, chegou a 32% de abandono. Ao se fazer uma comparação do modelo de ensino remoto com o presencial, os índices de abandono escolar no modelo presencial, não ultrapassavam 5%, em ambos componentes curriculares. Em relação à média de realização das atividades remotas, o percentual de estudantes que realizavam as tarefas escolares, oscilou entre 8% e 31%, de acordo com a turma e a disciplina ministrada. Também, constatou-se falta de acesso, por parte dos estudantes, aos conteúdos disponibilizados em plataformas *online* e redes sociais da escola. Os resultados deste estudo, portanto, vieram a ratificar a divisão social que estrutura a sociedade brasileira, mostrando que o ensino remoto não se tornou acessível a todos os estudantes.

Palavras-Chave: Pandemia da COVID-19. Desigualdades na educação brasileira. Ensino remoto.

¹ Artigo apresentado à Pós-graduação em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Osório para obtenção do título de especialista em Educação Básica e Profissional.

² Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-SC. Discente da Pós-graduação em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Osório. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Palmares do Sul-RS.

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora e pesquisadora da área de Ciências Sociais e da Pós-graduação em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Osório.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, como diversos países ao redor do mundo, foi acometido por uma doença infecciosa – a COVID-19 –, que tem a capacidade de se alastrar rapidamente, causando uma grande crise sanitária. Segundo a Organização Pan-americana de Saúde (Opas) a “[...] COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China”. Devido ao seu alto grau de infecção, em 11 de março de 2020, foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

A pandemia da COVID-19 espalhou-se mundialmente, deixando um rastro de destruição e perda de milhares de vidas, chegando a 1,8 milhões de óbitos em dezembro de 2020, sendo 193.875 apenas no Brasil (EL PAÍS, 2020). No princípio, falava-se que a nova doença alcançaria qualquer indivíduo, sem distinção social, podendo chegar a todos os lares, de norte a sul, das grandes metrópoles às pequenas cidades. No entanto, o tempo mostraria que, no Brasil, os mais altos índices de óbitos se concentrariam entre pobres, pouco escolarizados e não-brancos: em 18 de maio de 2020, por exemplo, dos 30 mil óbitos registrados neste período, 55% deles eram de pretos e pardos, enquanto entre pessoas brancas, o valor era 38% (CTC/PUC-RIO, 2020). Quando associado raça e nível de escolaridade os índices ganharam maiores proporções:

Na combinação de raças e escolaridade, as realidades desiguais ficaram ainda mais evidentes, com uma maior percentagem de óbitos de pretos e pardos, em todos os níveis de escolaridade. Os sem escolaridade mostraram uma proporção quatro vezes maior de morte do que brancos com nível superior (80,35% contra 19,65%). Além disso, pretos e pardos também apresentaram proporção de óbitos, em média, 37% maior do que brancos na mesma faixa de escolaridade, com a maior diferença sendo no nível superior (50%). (CTC/PUC-RIO, 2020)

Apesar da vigência da lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus), o Conselho Nacional de Saúde (CNS) recomendou, em 9 de abril de 2020, que se reforçassem e implementassem “[...] as medidas que possibilitem o afastamento social, e que não permitam aglomerações de pessoas, como forma de diminuir a disseminação do coronavírus e evitar o colapso do Sistema de Saúde”. Portanto, trabalhar ou estudar em casa, sair somente quando necessário, evitar aglomerações, manter o distanciamento social, seriam algumas medidas preventivas, porém, inacessíveis a boa parte da população mundial. Uma pesquisa realizada pelo Imperial College no Reino

Unido, já alertava, em maio de 2020, sobre o impacto da COVID-19 nos segmentos mais pobres da população:

Um estudo realizado pelo renomado Imperial College, de Londres, na Inglaterra, apresentou os efeitos práticos da Covid-19 nas camadas mais pobres da sociedade mundial em números. A pesquisa, publicada na terça-feira 12 [de maio de 2020], estima que a taxa de mortalidade para quem não tem acesso a recursos como uma pia e sabão para lavar as mãos e acesso a hospitais é 32% mais alta. A pesquisa cita trabalhos recentes que calculam que 2 bilhões de pessoas no mundo estão em condições de pobreza e não têm acesso a instalações para lavagem das mãos. Nos países mais pobres, ter água e sabão em casa está correlacionado com a riqueza e as famílias mais pobres não tem as condições adequadas para poder se proteger do vírus. (VEJA, 2020)

No Brasil, um dos países mais desiguais do mundo (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2019), ficar em casa e seguir todas as medidas de distanciamento e higiene também não se apresentaram como alternativas viáveis para uma significativa parcela da população. Não à toa, as populações pobres foram as mais duramente atingidas, segundo diagnóstico da Organização das Nações Unidas (ONU):

Os impactos da pandemia da COVID-19 estão caindo desproporcionalmente nos mais vulneráveis: pessoas que vivem na pobreza, trabalhadores pobres, mulheres e crianças, pessoas com deficiências e outros grupos marginalizados [...]. Em regiões com elevadas desigualdades, como é o caso da América Latina, no médio e longo prazo, os impactos da COVID-19 podem explicitar e aumentar as iniquidades já existentes, seja na renda, no acesso a serviços ou na concretização de direitos básicos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020)

No contexto educacional brasileiro, em tempos de crise sanitária e com as recomendações da OMS, a paralisação de aulas presenciais se tornou inevitável. Para citar o caso do Rio Grande do Sul, unidade federativa onde foi desenvolvida a pesquisa que deu origem a este artigo, o governo do Estado suspendeu as aulas presenciais a partir de 19 de março de 2020, por meio do Decreto nº 55.118. Com base nesse decreto, o município de Palmares do Sul adotou as medidas estabelecidas, encerrando as atividades presenciais em todas as escolas. Surgiu, então, neste contexto de pandemia, a implementação, por boa parte das instituições educacionais, do chamado ensino remoto. O Ministério da Educação (MEC) define o ensino remoto como aquele que visa “a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

Com base na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, ficou autorizada a substituição das aulas presenciais por atividades ofertadas de forma remota. Em abril de

2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 que reorganizava o calendário letivo, dando opção de que fossem computadas as horas de atividades não presenciais, para fins de cumprimento das horas mínimas letivas. Também desobrigou as escolas de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos, desde que garantissem a carga horária mínima de 800 horas.

Vale ressaltar que, em um primeiro momento, em cumprimento ao decreto estadual, as instituições de ensino foram fechadas. Já naquele momento, a disponibilização das atividades escolares exclusivamente pela Internet já excluía, possivelmente, muitos educandos. Nesse sentido, é válido o seguinte questionamento: se no Brasil, país considerado o sétimo do mundo em desigualdades sociais (PNUD, 2019), muitas famílias não possuem nem as condições mais básicas de subsistência, de que forma terão acesso a aparelhos digitais e internet para acompanhar as aulas? Como garantir o direito à educação em um período prolongado dos estudantes fora das dependências físicas das escolas? Segundo Arroyo (2015) é preciso que se alcance o direito à uma vida digna, para o direito à educação realmente se efetive.

A negação dos direitos humanos mais básicos condiciona a negação do direito à educação [...] como esperar o avanço do direito à educação das crianças, adolescentes, jovens adultos das periferias, das vilas e aglomerados se o direito ao teto, renda, trabalho, transporte e saneamento são negados? (ARROYO, 2015, p. 29-31).

Por isso a indagação: ensino remoto para quem? Como essa modalidade de ensino se efetivou no Brasil, país considerado o sétimo mais desigual do mundo? Frente aos diversos questionamentos que surgiram deste cenário conturbado, o presente estudo tentou responder alguns deles, buscando compreender, justamente, a efetivação do ensino remoto e a sua relação com as desigualdades sociais. Para tanto, voltou-se para um pequeno município do litoral norte do Rio Grande do Sul, tendo como referência a experiência de uma escola pública municipal.

O artigo inicia com uma revisão bibliográfica que visa o diálogo com autores que discutem as especificidades da educação frente às desigualdades. Em seguida, é descrita a metodologia do estudo, para, nas próximas seções, apresentar o contexto de estudo e os dados coletados na pesquisa documental. Ao final do artigo, são trazidos os resultados e as discussões das problemáticas levantadas.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205 e 206, declara, dentre outros princípios, ser um direito de todos o acesso à educação e uma educação de qualidade. Porém, sabemos que, no Brasil, o direito à educação, assim como outros direitos fundamentais⁴, ainda não são acessados por todos.

Conforme Soares (2019), o verdadeiro acesso à educação e a efetivação desse direito se dará na medida em que os alunos tiverem acesso à matrícula, conseguirem permanecer na idade certa na escola e “adquirir os aprendizados necessários para se apropriar da cultura, ingressar e progredir no mundo do trabalho, exercer a cidadania e contar com meios para dar continuidade a seus estudos” (SOARES, 2019, n.p.). Na concepção de Soares (2019), o papel de políticas públicas se torna um eixo importante, no enfrentamento das desigualdades. Além disso, falar em qualidade da educação, em uma perspectiva igualitária, seria falar em qualidade de aprendizagem, educação de todos, incluindo os diferentes grupos sociais. Portanto, “qualidade para poucos, não é qualidade”. (SOARES, 2019, n.p.).

No Brasil, as desigualdades sociais estão intimamente ligadas à desigualdade educacional. Aqueles que não conseguem acesso e permanência na escola, os evadidos ou multirreprovados são, na sua maioria, os coletivos sociais que também se encontram à margem da sociedade: os pobres, os negros, os periféricos que lutam por moradia, saúde, trabalho; lutam pelo direito à dignidade humana. Conforme Arroyo (2014, p. 237), “a maioria das crianças e adolescentes jovens e adultos que a escola rotula como problemas de aprendizagem ou como anormais, são aqueles que a sociedade também rotula como anormais, fracassados sociais”.

Arroyo (2014) nos alerta para o risco da negação do direito à educação, mesmo estando presente na escola:

As pesquisas são unânimes em mostrar, que tem sido rotulado como inferiores, irracionais, e imorais as crianças e os adolescentes pobres, negros, da periferia urbana, do campo, das regiões tidas como atrasadas. São os filhos dos coletivos sociais, regionais dos trabalhadores informais, no desemprego, na sobrevivência, nos espaços mais precarizados, aqueles rotulados com problemas de aprendizagem de conduta. Será que aqueles sujeitos, já a margem da sociedade, também ficam a margem do direito a educação? Os sujeitos pensados como

⁴ Os direitos fundamentais estão dispostos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu Art. 5º, onde declara, dentre outros princípios que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

fracassados sociais, também fracassam na escola por sofrerem dentro dela o mesmo processo da qual são vítimas históricas? (ARROYO, 2014, p. 238)

Ainda de acordo com Arroyo (2010), as questões de desigualdades educacionais são muito debatidas na sociedade, mas pouco refletidas sobre um real enfrentamento destas, de modo efetivo. O que se faz, muitas vezes, é buscar as causas, às vezes somente dentro do próprio sistema de ensino, ou seja, culpabilizando os professores, gestores e os próprios educandos. “Seriam os agentes do ensinar-aprender, uns fingindo ensinar e outros aprender, os responsáveis por não termos um sistema escolar capaz de superar as desigualdades de nosso país” (ARROYO, 2010, p. 1383). E continua:

Nas últimas décadas avançamos em mostrar essas estreitas relações entre desigualdades. Um avanço de extrema relevância. Entretanto, essas análises não conseguiram sensibilizar órgãos gestores, de planejamento, formulação de políticas e de avaliações. O foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência. (ARROYO, 2010, p. 1383)

Nessa perspectiva, reduzir as desigualdades aos sujeitos e não às estruturas para tentar compreender os fatores que acentuam as desigualdades, apenas amplificariam as disparidades (ARROYO, 2011). “Essa redução das desigualdades escolares aos alunos se acentua ao estarem chegando às escolas os(as) filhos(as) dos coletivos populares, os mais desiguais” (ARROYO, 2011, p. 85):

As desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares. Uma visão com profundas raízes em nossa cultura escolar que se traduz nas avaliações rigorosas de cada aluno, no controle de seu percurso, nos rituais de retenção-reprovação, nas classificações dos alunos: repetentes, lentos, defasados, desacelerados, na média ou abaixo da média (ARROYO, 2011, p. 84).

O que se questiona é que em um país desigual, que não consegue sequer garantir o direito à dignidade humana a sua população, como poderá assegurar o direito à educação e de qualidade? Segundo o autor supracitado, para que se alcance o direito à educação, primeiro seria preciso alcançar todos os outros direitos fundamentais, ou seja, o direito à vida, à moradia, à saúde, à segurança; o direito à dignidade humana. E nesta perspectiva de reduzir as desigualdades aos alunos, às suas faltas: falta de cultura erudita, de leitura, de hábitos credibilizados pela sociedade, apenas reproduziriam, no interior da escola, as desigualdades que esses coletivos populares enfrentam fora dela.

Pierre Bourdieu, um dos principais sociólogos do século XX, afirmava que o fracasso escolar de alunos de meios populares seria inevitável, devido ao modo como a

escola avalia e legitima o saber, privilegiando os privilegiados e desprivilegiando os desprivilegiados. Haveria aí uma reprodução das desigualdades presentes na sociedade. Para o autor, na suposta neutralidade da escola, apenas se reproduziriam as injustiças sociais.

Uma das teses centrais de Bourdieu é que os sujeitos são indivíduos abstratos, que competem em situações relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente construídos, que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e culturas diferenciadas e mais ou menos rentável no mercado escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18)

Nesse sentido, cada um carrega consigo um determinado nível de capital cultural, que é mais ou menos rentável no mercado escolar. Quando um estudante de classe média, por exemplo, chega à pré-escola, poderá chegar com mais repertório de palavras, bem como mais receptividade à aquisição do código da escrita e da leitura, saberes esses valiosos para a escola. Ao contrário desse, o aluno de classe popular, muitas vezes devido à falta de acesso a bens culturais, leitura, etc., poderá chegar à escola com uma bagagem limitada de palavras, por exemplo, e apresentar certa dificuldade na aquisição dos códigos que serão ensinados na escola. Portanto, os alunos de meios populares não conseguiriam ir bem na escola e acabariam excluídos por ela. Esta disparidade poderá gerar um certo nível de desigualdade educacional. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), “[...] onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu, passa a ver reprodução e desigualdades sociais”. Dessa forma, na suposta neutralidade da escola, se reproduziriam as desigualdades, visto que os estudantes não são seres homogêneos, pelo contrário, são sujeitos singulares, de diferentes saberes, inseridos em diferentes contextos sociais e concepções familiares.

Dubet (2003, p. 35), por sua vez, ao se referir às desigualdades dentro do próprio sistema escolar, ressalta que “dentro da própria instituição, as desigualdades são amplificadas, visto a heterogeneidade dos sujeitos frente à padronização escolar”.

Portanto, um olhar atento às especificidades de cada estudantes se torna importante, visto que, muitas vezes, na tentativa de promover a igualdade padronizando os mecanismos, há o risco de se amplificar as desigualdades. Compreender, no entanto, que as desigualdades sociais estão atreladas às desigualdades educacionais e que mecanismos padronizados podem acentuá-las faz com que se reflita, também, sobre o interior do próprio sistema escolar. Ou melhor, nas palavras de Boaventura de Souza Santos, importante compreender que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Na seção a seguir são descritos os métodos utilizados na pesquisa. Um estudo a partir da experiência de uma escola pública municipal, em tempos de pandemia da COVID-19 e de utilização do ensino remoto, onde buscou-se compreender a efetivação dessa modalidade de ensino e a sua relação com as desigualdades sociais.

3 METODOLOGIA

O presente estudo foi feito em um pequeno município do litoral norte do Rio Grande do Sul, tendo como referência a experiência de uma escola pública municipal de ensino fundamental. Esperava-se compreender como se efetivou o ensino remoto na referida escola. Para tanto, ao longo de seis meses, três turmas de séries finais, do ensino fundamental, foram acompanhadas, verificando a frequência e a participação discente nas aulas remotas, através de dois componentes curriculares: Ciências e Língua Portuguesa. Os registros do trabalho docente, compostos por diários de classe e planilhas, foram as principais fontes de pesquisa.

A coleta de dados foi viabilizada, sobretudo, pela pesquisa documental, a qual, de acordo com Gil (2002, p. 88), “[...] pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares”. Gil (2008, p. 51) acrescenta que “a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa.”

Com os dados coletados foi necessário analisá-los com atenção, pois “[...] como em boa parte dos casos os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados” (GIL, 2002, p. 88). Portanto, os resultados obtidos foram dispostos em gráficos e tabelas a fim de se constatar, se os fenômenos (frequência e participação dos estudantes nas aulas remotas) encontrados se repetiam ou não nos dois componentes curriculares. Visava-se também verificar se havia índices de abandono ou evasão dos estudantes nas aulas remotas, e se esses fenômenos se acentuaram ou não com a adoção do ensino remoto.

Vale ressaltar que, com o intuito de caracterizar o referido município, foram coletadas informações presentes em fontes oficiais, tais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a prefeitura de Palmares do Sul (Rio Grande do Sul). A fim de se construir um contexto de estudo, também foram analisadas leis, decretos e ofícios municipais, estaduais e federais que normatizavam a educação no país, no período estudado.

As informações adicionais que subsidiaram a investigação que deu origem a este artigo foram obtidas por meio da técnica de observação e de aplicação de questionário. Neste sentido, a pesquisadora pode observar o comportamento dos sujeitos envolvidos no contexto de aulas remotas, através de encontros *on-line* e manifestações da comunidade escolar no *site* e nas redes sociais da escola. Pode-se, ainda, buscar mais informações sobre o perfil da comunidade e da escola através de entrevista com a diretora da instituição.

Vale destacar que, por ser um cenário em mudança, a coleta de dados foi delimitada abrangendo o período entre março de 2020 (que compreende uma parte de aulas presenciais e a suspensão das atividades) até o segundo trimestre de aulas remotas, em setembro de 2020. Após o segundo trimestre, altera-se a forma de avaliação da frequência e participação dos estudantes nas aulas remotas. Por esse motivo, o terceiro trimestre não foi analisado.

4 CONHECENDO PALMARES DO SUL

Palmares do Sul é um município localizado no litoral norte do Rio Grande do Sul. A população, segundo dados do IBGE (2010), era de 10.969 habitantes em 2010, com estimativa para 2020 de 11.330 pessoas. O município é considerado um dos principais produtores de arroz da região. A partir de 2007, passou a ser composto pelos seguintes distritos: Palmares do Sul (sede), Bacupari, Botiatuva, Casa Velha, Frei Sebastião, Granja Getúlio Vargas e Quintão.

A rede municipal de ensino é composta por sete escolas, distribuídas entre a sede (Palmares do Sul) e os distritos. Na sede, também há uma escola estadual de ensino médio.

A instituição estudada, nesta pesquisa, localiza-se no distrito de Quintão. É uma escola pública municipal de ensino fundamental que funciona em dois turnos, atendendo mais de 600 alunos. A instituição é a única que oferece o ensino fundamental neste distrito. A equipe escolar é composta por mais de 30 docentes, equipe diretiva (direção, vice-

direção, supervisão), bem como conta com apoio psicopedagógico para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, orientação educacional e alguns auxiliares de classe.

Em entrevista informal à pesquisadora em 20 de julho de 2020, a diretora da escola caracterizou a comunidade como carente economicamente, havendo muitas famílias pobres no distrito. Segundo a diretora, a comunidade apresenta a característica de ser muito transitória: muitos alunos migram ao longo do ano letivo; vão embora e retornam à escola, às vezes, no mesmo ano. A justificativa para tal comportamento se dá, em geral, pela procura de emprego, ou seja, muitas famílias, a fim de conseguir emprego e estabilidade financeira, procuram em outros municípios essas oportunidades, porém muitas retornam por não terem êxito na busca. Na região, a escola, por ser a única do distrito, também recebe um grande fluxo de alunos que migram das capitais e regiões metropolitanas para se estabelecerem no município.

As atividades econômicas do distrito são sazonais, sendo mais favoráveis no verão, visto que, por ser região litorânea, recebe muitas pessoas neste período, aquecendo o comércio local. Para atender a demanda de muitos turistas, o comércio oferece mais oportunidades de empregos. No inverno, o setor empregatício é retraído. Várias famílias utilizam-se de pequenos trabalhos informais e da pesca para sua subsistência. Muitas das famílias atendidas na escola são beneficiárias de programas de assistência do Governo Federal, em muitos casos talvez a sua única fonte de renda.

Nos tópicos a seguir, serão apresentados os dados coletados em fontes oficiais, como IBGE e Inep, e em arquivos da própria prefeitura de Palmares do Sul, seguidos de sucintos comentários e algumas reflexões, de modo que se tenha um panorama socioeconômico e educacional do município.

4.1 Indicadores socioeconômicos do município

Na tabela 1, nota-se a incidência maior de domicílios que sobreviviam com salários que variam entre meio a um salário mínimo. Cerca de dois terços dos domicílios não chegaram a três salários mínimos por mês. A nível estadual, em pesquisa realizada pelo IBGE, em 2010, o maior número de domicílios vivia com um a dois salários mínimos. Ou seja, em comparação com o estado do Rio Grande do Sul, Palmares do Sul aparece com média inferior em relação aos rendimentos mensais da população. Vale sublinhar que estes dados se referem aos rendimentos por domicílio, ou seja, são famílias compostas por

diferentes números de membros, que viviam com essas rendas apresentadas na tabela.

Tabela 1 – Classe de rendimento nominal mensal domiciliar (Palmares do Sul, RS, 2010)

Rendimentos	Número de domicílios	%
Sem rendimento	240	6,3%
¼ de salário mínimo	175	4,4%
Mais de ¼ a ½ de salário mínimo	535	13,6%
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	1.307	33,2%
Mais de 1 a 2 salários mínimos	971	24,8%
Mais de 2 a 3 salários mínimos	331	8,4%
Mais de 3 a 5 salários mínimos	203	5,1%
Mais de 5 salários mínimos	150	3,8%
	Total: 3.912 domicílios	100%

Fonte: Elaborada pela autora, com base no IBGE (2010)

De acordo com o último censo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), o índice de desenvolvimento humano (IDH) de Palmares do Sul foi de 0,715. Em um comparativo a nível estadual, o índice do município se mostra inferior, visto que o Rio Grande do Sul apresentou um índice de 0,746. Vale destacar que o IDH varia de 0 a 1, sendo 0 nenhum desenvolvimento e 1 alto nível de desenvolvimento. No caso do município pesquisado, o índice é considerado de médio desenvolvimento humano.

Segundo o IBGE (2003), o município de Palmares do Sul apresentou uma taxa de 29,11% de incidência da pobreza, a segunda maior, se comparado com municípios vizinhos, da Microrregião⁵ Osório.

4.2 Amostras de domicílio

Nos dados que seguem, serão apresentadas a relação de domicílios que possuem acesso a aparatos digitais e internet. Destacando que, os dados constam no banco do IBGE e são relativos ao ano de 2010, última pesquisa realizada até a conclusão do presente estudo.

⁵ Vale ressaltar que uma Microrregião, além de abranger municípios limítrofes, é definida pelas especificidades quanto à organização do espaço, similaridades econômicas e sociais da população.

Tabela 2 – Acesso a aparelhos digitais e internet, por domicílio particular permanente (Palmares do Sul, RS, 2010)

Acesso a aparelhos digitais e internet	Domicílios particulares permanentes	
	Total	Total (%)
Microcomputador	1.298	33,1 %
Microcomputador com acesso à internet	1.086	27,7%
Telefone celular	3.579	91,4%
Televisão	3.767	96,2 %
Total	3.912	100%

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do IBGE (2010)

Na tabela 2, observa-se que apenas cerca de um terço dos domicílios possuía microcomputadores e, em relação ao acesso à internet, o número de domicílios diminuiu ainda mais. Ou seja, dos 3.912 lares de Palmares do Sul, 2.826 não tinham acesso à internet naquele período.

Ressalta-se, pois, que tais dados se referem-se às pesquisas do último censo realizado pelo IBGE e, não tendo havido censo no ano de 2020⁶, como previsto, os dados podem estar defasados. Vale destacar que o IBGE realiza o censo demográfico a cada dez anos. Portanto, supondo que se mantivessem exatamente esses índices, em nova pesquisa feita pelo IBGE, com esses indicadores de falta de acessibilidade à internet, por exemplo, possivelmente o ensino remoto não alcançaria a todos, havendo, em um primeiro momento, já uma desigualdade de acesso a essa modalidade de ensino.

No entanto, os dados mais atualizados que se tem são os resultados de um censo digital, aplicado de forma virtual pela prefeitura municipal de Palmares do Sul, em março de 2020 sobre o acesso à internet por parte dos estudantes. Os resultados desse censo demonstraram que a porcentagem daqueles que responderam à pesquisa foi cerca de 30%, considerando o número de cerca de 300 estudantes, do 6º ao 9º ano da escola estudada, os quais eram o foco da pesquisa. O estudo feito pela prefeitura revelou que a maioria dos alunos que responderam ao questionário disse acessar a internet pelo próprio celular, porém 17,7% acessa pelo celular de terceiros. Ainda, 15,1% responderam possuir acesso à internet somente às vezes. Portanto, nota-se, a partir desses dados mais atualizados, a presença de desigualdade de acesso por parte dos estudantes que responderam ao questionário.

Vale destacar que, em 2018, segundo o Projeto de Lei Nº 0011/2018 (que dispõe sobre o "Programa Wi-Fi Comunitário", nas praças, parques e pontos turísticos do Município de Palmares do Sul, por intermédio de convênios e parcerias público-privadas),

⁶ O Censo de 2020 foi adiado devido à pandemia da COVID-19, sendo previsto para o próximo ano.

a Câmara Legislativa do município de Palmares do Sul propôs um programa de *wi-fi* comunitário em praças, parques e pontos turísticos do município. Contudo, em contexto de pandemia, onde as atividades em parques, praças e pontos turísticos foram suspensas no município, essa alternativa se tornou inviável.

4.3 Educação

Neste tópico serão trazidos indicadores sobre a escolarização e frequência escolar dos moradores, bem como os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) municipal, a fim de se construir um panorama educacional do município.

Tabela 3 – Dados sobre a frequência escolar no município (Palmares do Sul, RS, 2010)

Pessoas de 10 anos ou mais de idade	9.609 pessoas
Frequentavam à escola	2.434 pessoas
Não frequentavam à escola	7.175 pessoas

Fonte: IBGE (2010)

Pela pesquisa realizada pelo IBGE (2010), percebe-se um grande índice de pessoas que não frequentavam a escola naquele período, visto que, das 9.609 pessoas que responderam à pesquisa, 7.175 delas não estariam frequentando à escola. Vale ressaltar que não há informações, nesta pesquisa do IBGE, sobre a separação por faixas etárias dos pesquisados, o que dificultaria analisar com mais propriedade o perfil das pessoas que frequentavam ou não, a escola naquele período. No entanto, ao analisar o panorama geral do município de Palmares do Sul (IBGE, 2010), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era 95,6 %. Logo, nota-se que o contingente que, possivelmente, estava frequentando a escola era composto, na sua maioria, por crianças e adolescentes dentro da idade escolar obrigatória.

Tabela 4 – Grau de instrução da população (Palmares do Sul, RS, 2010)

Sem instrução e fundamental incompleto	5.415 pessoas	56,3%
Fundamental completo e médio incompleto	2.000 pessoas	20,08%
Médio completo e superior incompleto	1.617 pessoas	16,8 %
Superior completo	526 pessoas	5,4%
Não determinado	53 pessoas	0,55%
Total de pessoas pesquisadas	9.611 pessoas	100%

Fonte: Elaborada pela autora, com base no IBGE (2010)

Na tabela 4, nota-se que 56,3% das pessoas pesquisadas não possuíam nenhum

grau de instrução e/ou apenas o ensino fundamental incompleto. Considerando o número de munícipes pesquisados, aproximadamente metade deles não possuía nem o ensino fundamental completo e apenas 16,8% possuíam o ensino médio completo. Há ainda um baixo número de pessoas com nível superior completo, representando apenas 5,4% das 9.611 pessoas que responderam à pesquisa. Portanto, a partir desses índices, pode-se perceber que a população pesquisada tinha como característica ser pouco escolarizada ou não ter tido nenhum acesso à educação formal.

Tabela 5 – Ideb dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal (Palmares do Sul, RS, 2010)

Município de Palmares do Sul		Estado do Rio Grande do Sul	
Ano	Ideb	Ano	Ideb
2017	3,4 ⁷	2017	4,4
2019 ⁸	-----	2019	4,5

Fonte: Inep (2019)

Na tabela 5, percebe-se que, em 2017, o Ideb de Palmares do Sul mostrou-se inferior ao nível estadual. E, ainda, tendo como base que a meta a ser cumprida até 2022 é de 6,0 (considerada de qualidade em países mais desenvolvidos), a situação do município se mostra desfavorável em relação desenvolvimento da educação no estado.

Os dados coletados em levantamentos do IBGE e do Inep permitiram construir um breve panorama do município de Palmares do Sul e, por conseguinte, um contexto de pesquisa. Através dos dados socioeconômicos e educacionais, pode-se compreender o padrão de vida da população palmareense, embora possa ter sido alterado dada defasagem dos dados disponíveis. Importante retomar que, no município, havia um grande número de famílias que viviam com renda de até um salário mínimo e pouco acesso a aparelhos digitais e redes de internet. Em relação à escolarização e à frequência escolar da população, havia uma baixa escolaridade e frequência escolar dos moradores. Ademais, os resultados do Ideb de 2017 expressaram um valor a se observar, não alcançando a meta estabelecida e mostrando-se inferior quando comparado com outras dependências administrativas. Portanto, os dados educacionais apresentados pelo município serviram como base de reflexão ao longo da pesquisa.

⁷ Ressaltando que a meta para o ano de 2017 era de 5.5. O município não cumpre a meta, tampouco estabelece uma aproximação observável.

⁸ Número de participantes no SAEB insuficientes para que os resultados sejam divulgados.

Levando em consideração o perfil socioeconômico e educacional do município de Palmares do Sul construído aqui, cabe a seguinte pergunta: como o ensino remoto se efetivou nesse contexto? A próxima seção trará um olhar para dentro do sistema de ensino remoto, adotado pelo município, onde foram coletadas informações a partir dos registros do trabalho docente de uma escola da rede municipal.

5 DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA

Devido à variedade de metodologia de ensino remoto entre as instituições de ensino brasileiras, convém esclarecer que, a escola em questão estabeleceu o ensino remoto como aquele onde se disponibiliza as aulas pela plataforma online (*Google Drive*), pelas redes sociais como o *WhatsApp*, *Facebook* da escola e de forma impressa aos estudantes.

Importante ressaltar que, na escola estudada, o ano letivo foi dividido em três trimestres. O período de pesquisa justifica-se por contemplar o início das aulas presenciais, em março de 2020 e, ao final do segundo trimestre, de aulas remotas, em setembro de 2020, estabelecendo, assim, um período de seis meses de estudo. O terceiro trimestre não foi considerado nesta pesquisa dada a mudança no sistema de avaliação dos estudantes. Vale ainda destacar que, o mês de abril de 2020 caracteriza-se pelo planejamento das aulas remotas, por parte dos docentes, portanto, os estudantes ainda não estavam sendo avaliados naquele momento.

A presente seção, portanto, busca apresentar os dados obtidos na pesquisa documental, através de registros do trabalho docente, sobretudo no período de aulas remotas. Trata-se das informações presentes em fontes primárias, como diários de classe e planilhas de controle das devolutivas das atividades remotas, de dois componentes curriculares (Ciências e Língua Portuguesa), sobre o controle de participação e frequência dos estudantes, no período de maio a setembro de 2020.

Vale destacar que a escolha em comparar os dois componentes curriculares (Língua Portuguesa e Ciências) se deu, primeiramente, pela disponibilidade da docente de Ciências em fornecer seus registros à pesquisa. Os registros das aulas de Língua Portuguesa, por sua vez, referem-se ao trabalho docente da própria pesquisadora. A escolha também se deu pela percepção de variação do rendimento apresentado pelos estudantes que, em geral, costumava-antes da pandemia, ser diferente nas duas disciplinas. Através de um trabalho interdisciplinar, que vem acontecendo há alguns anos entre esses dois componentes

curriculares, percebeu-se que o rendimento apresentado pelos estudantes, nas duas disciplinas não costumava convergir, sendo na maioria das vezes, mais baixo na disciplina de Ciências. Neste sentido, o intento da pesquisa em fazer esse comparativo da frequência e participação dos estudantes através de dois componentes curriculares, foi verificar se os fenômenos encontrados se repetiam- nesse período pandêmico, independentemente do componente, ou não. Assim como buscou-se verificar se esses índices encontrados, se acentuaram mais em um determinado componente curricular.

A fim de trazer mais informações à pesquisa, além das planilhas de controle, também foram analisadas informações presentes em diários de classe, sobre o período anterior de suspensão das aulas, em março de 2020. No total, foram analisados os registros de 57 estudantes, distribuídos por três turmas (Tabela 6).

Tabela 6 – Número de alunos pesquisados por turma (Palmares do Sul, 2020)

Turmas	Número de estudantes
6º C	16
6º D	17
8º A	25
Total	57

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados da tabela 7 referem-se à frequência dos estudantes nas aulas presenciais, em março de 2020, e nas aulas remotas⁹, entre maio e setembro de 2020, comparando os componentes curriculares de Ciências e de Língua Portuguesa.

Tabela 7 – Comparativo sobre a frequência dos estudantes nos dois modelos de ensino (Palmares do Sul, 2020)

C. Curricular	Aulas presenciais			Aulas remotas		
	Nº total de estudantes	Estudantes frequentes	Estudantes não frequentes	Nº total de Estudantes	Estudantes frequentes	Estudantes não frequentes
Ciências	57	54	3	57	39	18
L. Portuguesa	57	55	2	57	45	12

Fonte: Elaborada pela autora.

⁹ A frequência dos alunos nas aulas remotas era considerada através da devolutiva das atividades propostas pelos docentes, enviadas através de material impresso e também de forma virtual, em plataformas on-line.

As informações contidas na tabela 7, apontaram para uma paridade em relação à frequência dos estudantes nas aulas presenciais, não sugerindo maior atenção para os números obtidos. A porcentagem de estudantes não frequentes nas aulas de Ciências, por exemplo, é de aproximadamente 5%, enquanto os não frequentes em Língua portuguesa são de aproximadamente 4% dos estudantes. No entanto, na coluna sobre as aulas remotas, notou-se uma frequência maior dos estudantes às aulas de Língua Portuguesa: cerca de 78,4% deles estavam frequentando as aulas remotas de Língua Portuguesa, enquanto, em Ciências, os frequentes somavam 68%. No entanto, se comparadas as duas colunas, nota-se uma grande disparidade, visto que a porcentagem de estudantes frequentes nas aulas presenciais era de 95% a 96%, enquanto, nas aulas remotas, o maior índice de frequência apontado foi de 79% dos estudantes. Portanto, notou-se uma ausência significativa de estudantes nas aulas remotas.

Ao comparar as informações do diário de classe de março de 2020 (das aulas presenciais) com os registros de planilhas de controle -das aulas remotas, foi apontado um índice de abandono significativo de estudantes nas aulas remotas. Em análise mais detalhada, do diário de classe de Língua Portuguesa, notou-se que de 12 estudantes infrequentes nas aulas remotas, dez frequentavam regularmente as aulas presenciais. Sendo que apenas dois estudantes se mantiveram infrequentes nas duas situações pesquisadas. Outro dado relevante é que, dos 12 alunos não frequentes nas aulas remotas, quatro deles eram alunos repetentes e frequentavam regularmente as aulas presenciais. Já em relação ao componente curricular de Ciências, o índice de abandono se mostrou mais elevado, com 18 estudantes infrequentes nas aulas remotas, sendo que nas aulas presenciais eram três.

Importante destacar que a frequência dos estudantes considerada nas aulas remotas era medida através da devolutiva das atividades propostas pelos docentes, que foram enviadas através de material impresso e também disponibilizadas de forma virtual, em plataformas on-line. Em relação à participação dos alunos nas aulas remotas, essa é medida através do nível de realização das atividades propostas. Portanto, os estudantes considerados participativos, por exemplo, foram aqueles que realizaram todas as atividades solicitadas pelo professor, bem como se mostraram pontuais na devolutiva das atividades. Enquanto os estudantes não participativos foram aqueles que, além de impontuais na devolutiva das atividades, não realizaram as tarefas solicitadas, deixando-as em branco ou incompletas.

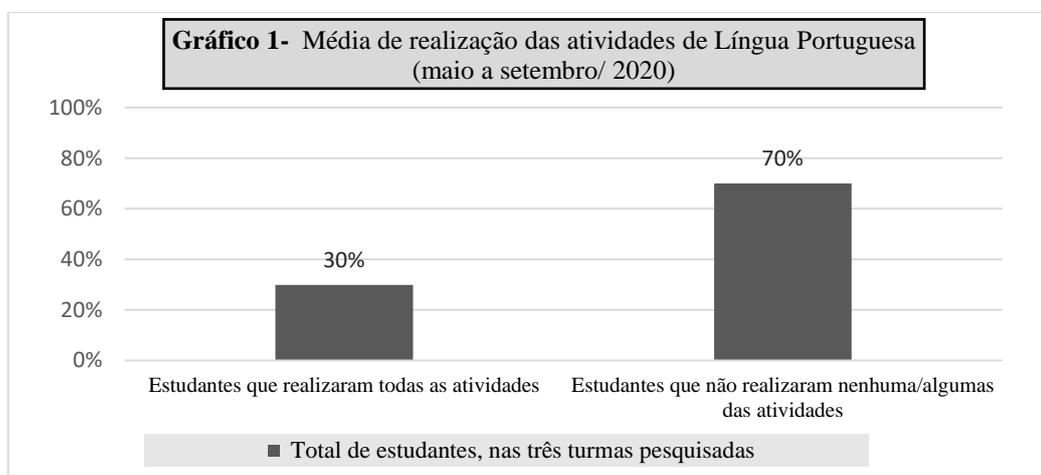
Vejamos a tabela 8 a seguir, onde se faz uma comparação em relação à participação discente, nas aulas remotas. A comparação é feita entre os dois componentes curriculares e nota-se pouca variação em relação ao número de estudantes não- participativos. Isso indica que o fenômeno se mantém, independentemente da disciplina.

Tabela 8 – Nível de participação dos estudantes nas aulas remotas (Palmares do Sul, 2020)

C.CURRICULAR	AULAS REMOTAS		
	Nº total de estudantes	Estudantes não-participativos	Nº de aulas remotas disponibilizadas ¹⁰
Ciências	57	9	10
Língua Portuguesa	57	11	20

Fonte: Elaborada pela autora

No Gráfico 1, foram organizados mais detalhadamente os dados contidos nos registros docentes referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, onde foram coletadas informações sobre o nível de realização das atividades, por parte dos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora

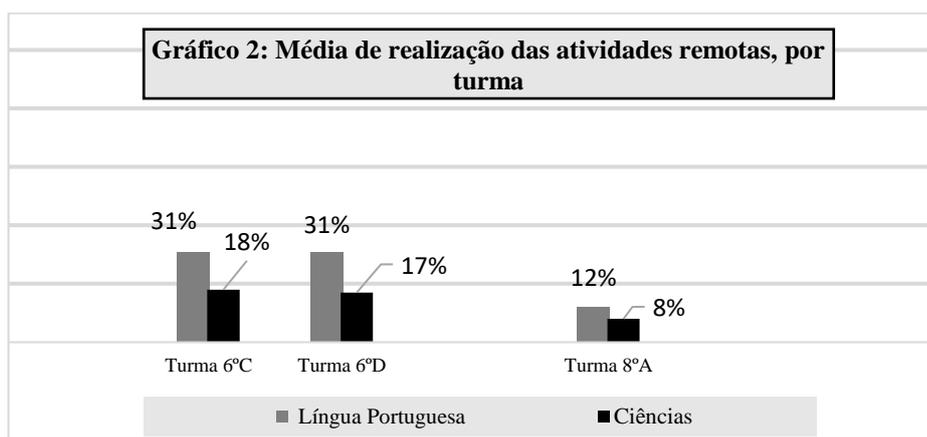
O Gráfico 1 ilustra a participação dos estudantes nas aulas remotas. Em Língua Portuguesa, notou-se que, dos 57 estudantes matriculados, o percentual que não realizou nenhuma/algumas atividades foi maior do que o número dos que realizaram todas as

¹⁰ Aulas remotas são aquelas disponibilizadas através de material impresso, pelo *Google Drive* e redes sociais da escola, sendo 10 aulas de Ciências e 20 aulas de Língua Portuguesa. A diferença na quantidade de aulas disponibilizadas pelos componentes curriculares citados, justifica-se por corresponder a carga horária de períodos de cada disciplina, estabelecido por currículo oficial.

atividades enviadas. Estes dados indicam não haver um nível satisfatório de realização das atividades remotas, solicitadas pela docente de Língua Portuguesa, visto que apenas 30% dos estudantes realizaram as atividades propostas.

Em análise mais atenta dos diários de classe, diagnosticou-se que, dos sete estudantes repetentes (em comum nos dois componentes curriculares), seis deles aparecem nas planilhas de registros docentes como não frequentes/não participativos, havendo apenas um, em variação. Portanto, novamente, independentemente do componente curricular, há a repetição, também, desse fenômeno. Ou seja, os alunos repetentes, nos dois componentes curriculares, mostraram-se infrequentes e/ou não participativos nas aulas remotas.

O Gráfico 2 compila informações sobre a média de realização das atividades, tendo como base todas as turmas pesquisadas, nos dois componentes curriculares.



Fonte: Elaborado pela autora

No Gráfico 2, em relação à média de realização das atividades nas aulas remotas, observa-se um índice um pouco maior na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, na turma 8ªA, os índices parecem não divergir de modo significativo, apenas 4% de variação. Em relação à porcentagem maior de estudantes que realizaram as atividades em Língua Portuguesa, se comparado com a disciplina de Ciências, esse indicador pode vir a ratificar a percepção que já se tinha (sobre o rendimento escolar apresentado pelos estudantes) antes da pandemia, onde costumava haver variação de desempenho ao se comparar as notas das duas disciplinas. Talvez, os estudantes tivessem, no período de aulas remotas, um pouco mais de dificuldades em compreender os conteúdos de Ciências, realizando, por esse motivo, menos atividades.

Importante destacar que, os resultados do Censo digital, aplicado pela prefeitura em março de 2020, também apontaram que do total de 57 estudantes, das três turmas aqui investigadas, apenas 14 responderam à pesquisa online. Esse pode ser um indício de que a desigualdade de acesso à internet, que já se mostrava presente no município, ainda persiste. O próprio Censo digital já foi inacessível para todos os estudantes.

Diante do exposto, feita uma análise mais geral, considerando todos os dados supracitados, percebeu-se que talvez o índice baixo de realização das atividades remotas, a falta de participação nas aulas, o abandono não estivessem diretamente ligados às dificuldades com as disciplinas ministradas, mas sim à metodologia de ensino utilizada, ou seja, o próprio sistema de funcionamento do ensino remoto.

6 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os dados coletados ao longo desta investigação sugerem que as desigualdades educacionais, que mantêm uma linha tênue em relação às desigualdades sociais (ARROYO, 2018), acentuaram-se no contexto pandêmico. Possivelmente haverá uma disparidade educacional que ficará mais visível nos próximos anos, com níveis altos de evasão e alunos excluídos em toda parte do país. Porém, vale destacar que a evasão, o abandono e a exclusão também já se faziam presentes no contexto da educação brasileira. Exemplo disso, foi mencionado nas seções iniciais deste artigo, quando foram apresentados dados do IBGE sobre o município de Palmares do Sul. Com base nesses dados presentes no último Censo demográfico, realizado em 2010, pode-se constatar que a maioria da população palmarensense era pouco escolarizada. Além disso, as taxas de frequência escolar de pessoas de 10 anos ou mais, sugeriam que muitos munícipes estavam distantes do ambiente escolar.

Portanto, há disparidades a se considerar, pois será que todos os alunos terão as mesmas condições básicas em seus lares para o estudo? Será que estes alunos terão o apoio integral de sua família para realizar as atividades propostas? Será que os pais ou responsáveis poderão ajudar com os conhecimentos escolares? Refletindo sobre o contexto atual de aulas remotas, possivelmente muitos pais, mães e responsáveis tiveram dificuldades em auxiliar seus filhos nas atividades escolares, visto que não teriam a cultura escolar que a escola exige nas suas tarefas. Diante disso, podemos fazer um paralelo a partir da teoria de “capital cultural” proposta por Pierre Bourdieu (2007). Segundo o autor, as

famílias de baixa renda não teriam o devido acesso ao capital cultural que é o exigido pela escola e assim, desprovidos destes saberes, não conseguiriam satisfatoriamente ajudar seus filhos nas tarefas escolares, assim como seria mais difícil para o estudante se apropriar dos conteúdos estudados:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face à instituição escolar. A herança que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2007, p. 41-42)

Deste modo, a falta do capital cultural validado pela escola ajudaria a interpretar, de certa forma, a não realização das atividades, as dificuldades em compreender determinados conteúdos e até mesmo o abandono das aulas remotas. Realizar as atividades em casa, sem o devido auxílio, pode ter se mostrado tarefa difícil aos estudantes. Nesse sentido, os resultados dessa investigação vieram a ratificar essa percepção, pois em relação à média de realização das atividades remotas, o percentual de estudantes que realizavam as tarefas escolares, oscilou entre 8% e 31%, de acordo com a turma e a disciplina ministrada. Portanto, os índices se mostraram muito insatisfatórios, levando a concluir que a maioria dos estudantes não estavam realizando as atividades. Ainda, vale lembrar que o estudo demonstrou que dos 57 estudantes pesquisados, 21,6% abandonaram as aulas remotas de Língua Portuguesa e 32% as de Ciências. No componente curricular de Ciências, o estudo demonstrou que a taxa de realização das atividades remotas se mostrou menor que os índices encontrados em Língua Portuguesa. Nesse sentido, levando em consideração o contexto onde os estudantes estivessem inseridos, talvez para a compreensão dos conteúdos de Ciências fosse demandado um capital cultural maior, que o exigido na compreensão das tarefas de Língua Portuguesa. Diante disso, os estudantes mais desprovidos de capital cultural, fossem os que mais tivessem dificuldades em realizar as tarefas e os que menos faziam as devolutivas das atividades. Portanto, mesmo os estudantes estando com as atividades impressas em mãos, não se mostrou garantia de realização e de permanência na escola neste período de aulas remotas. Sem ajuda da família e sem familiaridade com os conhecimentos exigidos pela escola, os educandos se veem, muitas vezes, desamparados, o que pode favorecer ou acentuar as taxas de abandono ou de reprovação ou, ainda, a aprovação sem os estudantes terem adquirido os conhecimentos básicos. Portanto, se não

encontram sentido nos conteúdos escolares, se não se compreende o que a escola pretende, tampouco poderá haver um real aprendizado.

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2002, p. 21).

Nogueira e Nogueira (2003) atenta-nos ao fato de que a própria comunicação pedagógica demanda um capital cultural que não é de antemão acessível a todas as classes sociais:

A comunicação pedagógica, tal como se dá tradicionalmente na escola, exige de forma implícita, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas [da cultura de elite] possuiriam. Os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2003, p. 38).

Por isso, é importante considerar todas essas problemáticas e buscar compreender que, no ensino remoto, o acesso aos conhecimentos escolares não foi alcançado por todos. Em uma outra perspectiva, sabe-se que o cenário de pandemia foi marcado por incertezas e instabilidades, tanto econômicas quanto políticas e sociais. Muitas famílias tiveram que se adaptar, outras se “reinventar”; muitas precisaram de ajuda¹¹, lutando pelos direitos mais básicos, pela subsistência. Em um contexto de pandemia e de crises econômicas, políticas e sociais, talvez a escola não devesse esperar ainda mais das famílias, principalmente como articuladoras dos saberes escolares. Tendo em vista as diferentes constituições culturais das famílias, esse processo, por si só, já se tornaria excludente. Nesse sentido, pode-se fazer um paralelo do contexto educacional vigente com as palavras de Dubet:

A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Quanto mais os métodos pedagógicos são ativos, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas (DUBET, 2003, p. 36).

¹¹ No caso da escola estudada, com a suspensão das aulas, muitas famílias procuraram a escola em busca de doação de cestas básicas. O relato da diretora da escola demonstra preocupação em relação a esta situação, visto que o número de famílias que solicitaram esta ajuda é maior que o número de cestas que a escola disponibilizava. A saber, a cada mês a prefeitura mandava um número “x” de alimentos para serem distribuídos. Com base no Centro de Referência em Assistência Social (Cras), a escola ficava responsável de distribuí-los e esta distribuição tinha de ser feita estrategicamente, a fim de tentar contemplar mais famílias possível.

Diante disso, haja vista o abandono escolar e a baixa participação dos estudantes nas aulas remotas, diagnosticado pela referida pesquisa, pressupõe-se uma reprodução das desigualdades sociais, visto que não houve, mais uma vez, alternativas para alguns estudantes a não ser abandonar a escola. Nesse sentido, compreende-se que muitas famílias não tiveram escolha, não puderam auxiliar os seus filhos nas tarefas escolares. A pesquisa diagnosticou que a maioria, 56,3% da população não possuía nenhum grau de instrução ou apenas o ensino fundamental incompleto. Portanto, muitos pais e responsáveis não possuíam os conhecimentos escolares. Além disso, pela última pesquisa do IBGE, apenas 27% dos domicílios tinham acesso à internet e o Censo digital, realizado em 2020, registrou poucas respostas, sugerindo mais uma vez um inaccessível à internet por parte da população.

Neste sentido, muitos estudantes ficaram desprovidos de meios para estudarem em casa e tirarem suas dúvidas, possivelmente não tinham livros, revistas, enfim, outros materiais que pudesse auxiliar seu estudo. Muitos alunos sequer pudessem possuir um ambiente para estudo próprio e sadio em suas casas. Para outros, provavelmente, a escola não era prioridade, neste momento de incertezas e dificuldades que estavam enfrentando juntamente com suas famílias. Enfim, em uma sociedade desigual, são inúmeras as situações que impedem que o direito à educação se efetive. Dentro do sistema de ensino remoto, essas situações ganharam proporções maiores, deixando mais visíveis a desigualdades pré-existentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de pandemia da COVID-19, onde fazia-se necessário o distanciamento social, a paralização das aulas presenciais, se tornou inevitável. As instituições de ensino brasileiras, com base em normas vigentes, adotaram as medidas estabelecidas. Dentre elas, a utilização do ensino remoto- modalidade de ensino que substituíam as aulas presenciais, nas dependências escolares ou acadêmicas, por atividades que faziam uso, por exemplo, de tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, como essa modalidade de ensino se efetivou no Brasil, país considerado o sétimo mais desigual do mundo? Essa indagação orientou a pesquisa que deu origem a este trabalho e que buscou compreender, justamente, a efetivação do ensino remoto e a sua relação com as desigualdades sociais.

Para tanto, voltou-se para um pequeno município do litoral norte do Rio Grande do Sul, tendo como referência a experiência de uma escola pública municipal.

A partir da coleta de dados e da interpretação dessas informações, pode-se compreender que o contexto em que se efetivou o ensino remoto, na escola investigada, já era marcado por desigualdades sociais e educacionais. Dados presentes no IBGE (2010) já apontavam para uma comunidade onde a renda mensal da maioria das famílias não ultrapassava um salário mínimo, com baixo grau de instrução da população, sendo a maior parte não escolarizada ou com ensino fundamental incompleto. Os índices também mostraram falta de acesso à internet, por parte de metade da população do município e os dados mais atualizados (Censo digital, 2020) indicaram que ainda há falta de acesso à aparatos digitais e à internet por parte dos estudantes.

Os dados obtidos por esta investigação, através dos registros do trabalho docente, vieram a ratificar a percepção de que o ensino remoto não alcançaria a todos. De fato, houve abandono por parte dos estudantes. E, ainda, o índice de participação nas aulas remotas, monitorado pelo retorno, aos docentes, de atividades realizadas pelos estudantes, mostraram-se muito baixos e insatisfatórios. Nogueira e Nogueira (2003) nos alerta que a própria comunicação pedagógica demanda um capital cultural que não é de antemão acessível a todos as classes sociais. Diante disso, cabe retomar que, estudar em casa pode ter sido uma tarefa muito difícil. Diante dos baixos índices de realização das tarefas escolares, esse fenômeno, de certa forma, pode ser explicado, pois, “para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria uma cultura “estrangeira” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29). Portanto, neste contexto, onde a utilização do ensino remoto pressupõe uma série de especificidades; redes de internet, aparatos digitais, ambientes sadios para estudo, mobilização das famílias no auxílio à realização das atividades, cultura escolarizada, possivelmente haveria uma inviabilidade de sucesso.

Por fim, convém esclarecer que o presente estudo não teve a pretensão de solucionar os problemas ocasionados pela utilização do ensino remoto, tampouco esgotar a discussão. Porém, buscou demonstrar que as desigualdades sempre estiveram presentes na sociedade e na educação. Em meio a um cenário de crise sanitária, de instabilidades econômicas, políticas, das quais vivemos hoje, em tempos de pandemia da COVID-19, não houve como esconder os efeitos dessa desigualdade: o abandono, a falta de participação dos estudantes nas aulas remotas, a inacessibilidade tecnológica às aulas, a deficitária formação escolar das famílias para auxílio escolar dos filhos, enfim, esses e outros fatores vieram a ratificar

a divisão social que estrutura a sociedade brasileira. Vieram mostrar a estreita relação entre o ensino remoto e as desigualdades sociais. Demonstrando, assim, que a negação dos direitos mais básicos, condiciona a negação do direito à educação, como ressalta Arroyo (2015). Conclui-se, portanto, que o ensino remoto, na referida escola estudada, não se mostrou acessível a todos os estudantes.

Não se sabe a real dimensão dos impactos que a suspensão das aulas e a adoção do ensino remoto trará, a longo prazo, para a educação do país. No entanto, não é difícil pressupor que, possivelmente, haverá uma defasagem, uma lacuna de aprendizagem dos saberes escolares e, com isso, um acirramento mais expressivo das desigualdades educacionais nos próximos anos, assim como é previsível que os estudantes de mais baixa renda sejam os mais impactados.

Enfim, há uma longa caminhada que precisa ser feita para que alcancemos um sistema mais igualitário e mais justo para todos, para que, num cenário de crise, semelhante ao que vivemos hoje, todos tenham oportunidades iguais e todos os direitos garantidos, inclusive o direito à educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO. Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31.n.03, p.15-47. julho-setembro 2015. Disponível em: Scielo.org. Acesso em: 10 jul. 2020.

ARROYO. Miguel G. Pedagogias em movimento- o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, jan/ jun 2003. Disponível em: Scielo.org. Acesso em: 20 jul. 2020.

ARROYO. Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: Scielo.org. Acesso em: 10 jul. 2020.

ARROYO. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAAE** – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 20 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. 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, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pecp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 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, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Recomendação nº 022, de 09 de abril de 2020**. Recomenda medidas com vistas a garantir as condições sanitárias e de proteção social para fazer frente às necessidades emergenciais da população diante da pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível

em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/recomendacoes-2020/1112-recomendac-a-o-n-022-de-09-de-abril-de-2020>. Acesso em: 30 set. 2020.

CÂMARA LEGISLATIVA DE PALMARES DO SUL. **Projeto de lei legislativo nº 0011/2018**. Dispõe sobre o "Programa Wi-Fi Comunitário", nas praças, parques e pontos turísticos do Município de Palmares do Sul, por intermédio de convênios e parcerias público-privadas e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camarapalmaresdosul.rs.gov.br/proposicoes/Projetos-de-Lei-Legislativo/0/1/0/3727> Acesso em: 21 ago. 2020.

CIDADE BRASIL, 2020. **Microrregião de Osório**. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/microrregiao-de-osorio.html?c=superficie>. Acesso em: 03 dez. 2020.

COVID-19: uma doença de classe baixa. **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, 2020. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/saude/covid-19-uma-doenca-de-classe-baixa/> > Acesso em: 21 jun. 2020.

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.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

DUBET. François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de pesquisa, n.119, p. 29/45, julho 2003. Disponível em: Scielo.org. Acesso em: 30 jun. 2020.

EM 2020, 1,8 milhão de vidas levadas pela covid-19. **Jornal El País**. Madri, 31 dez 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedad/2020-12-31/em-2020-18-milhao-de-vidas-levadas-pela-covid-19-em-2021-a-esperanca-da-vacina.html>. Acesso em: 31 dez de 2020.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020**. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Prefeitura Municipal de Palmares do Sul. **Histórico do município, 2018**. Disponível em: <https://www.palmaresdosul.rs.gov.br>. Acesso em: 05 dez. de 2020.

GIL. Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, 2010. **Portal Cidades**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 04 dez de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ideb, Resultados e Metas, 2017-2019**. Disponível em: <https://www.ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 03 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. **Portal do MEC**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 30 abr. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril de 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Um arbitrário cultural dominante. **Revista brasileira de educação**. maio/ago., n. 23. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. **Folha informativa sobre COVID-19**. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PALMARES DO SUL, Prefeitura de. **Histórico do município**. Palmares do sul, 2020. Disponível em: https://www.palmaresdosul.rs.gov.br/pmps/?page_id=800 Acesso em: 15 de jul. 2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Centro Técnico Científico. **Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de COVID-19 do que brancos, segundo NT11 do NOIS**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020. Disponível em: <https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. Além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdade no Desenvolvimento humano do séc. XXI. New York, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, José Francisco. Educação e desigualdades. Indicador proposto pelo professor José Francisco Soares leva em conta o impacto da exclusão social sobre a aprendizagem. **Boletim**. Minas Gerais, ano 45, nº 2066, ago. 2019. UFMG, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/2066/educacao-e-desigualdades>. Acesso em: 30 nov. 2020.