

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Jayziela Jessica Fuck

**Desigualdades das condições de estudo durante o Ensino Remoto
Emergencial em Santa Catarina**

Florianópolis

2023

Jayziela Jessica Fuck

**Desigualdades das condições de estudo durante o Ensino Remoto
Emergencial em Santa Catarina**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ione Ribeiro Valle, Dr.^a

Coorientadora: Prof.^a Carolina Votto Silva, Dr.^a

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Fuck, Jayziela Jessica

Desigualdades das condições de estudo durante o Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina / Jayziela Jessica Fuck ; orientadora, Ione Ribeiro Valle, coorientador, Carolina Votto Silva, 2023.

114 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Desigualdades das condições de estudo. 3. Ensino Remoto Emergencial. 4. Educação durante a pandemia no Brasil. I. Valle, Ione Ribeiro. II. Silva, Carolina Votto. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.

Jayziela Jessica Fuck

**Desigualdades das condições de estudo durante o Ensino Remoto Emergencial em
Santa Catarina**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 30 de novembro de 2023.



Simone Vieira de Souza
Coordenadora do Curso

Banca examinadora



Prof.ª Ione Ribeiro Valle, Dr.ª
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Silvana Rodrigues de Souza, Dr.ª
Avaliadora
Colégio de Aplicação – UFSC



Prof. Jeferson Silveira Dantas, Dr.
Avaliador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Lurdete Castelan Novick, Dr.ª
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2023.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha família, por todo apoio até o momento. Aos meus pais que fazem tanto por mim, me apoiam nas minhas escolhas e estão sempre presentes. Mãe, obrigada pela ligação diária, por aprender a lidar com um celular para podermos continuar conversando, por sempre se preocupar com as mínimas coisas. Pai, obrigada por sempre estar pronto para vir me socorrer quando se faz necessário. É mais fácil estar aqui sabendo que sempre posso contar com você. Aos meus irmãos, que me fazem ver além do meu próprio mundo. Rafa, obrigada por encher a memória do meu celular com vídeos de bichos fofos e engraçados, por sempre manter nossa interação e por me atualizar sobre as novidades nos nossos passatempos em comum. Biel, obrigada por ser sempre tão cheio de energia, sempre disposto a sair de casa e fazer acontecer, essa atitude inspira - mesmo que eu não siga o exemplo.

Houveram momentos difíceis, em que talvez tenha pedido mais do que vocês podiam oferecer, e em todos esses momentos vocês foram incríveis, fazendo o melhor para me acolher neste processo de me encontrar como educadora e me conectar com a vida. Obrigada pelas oportunidades, pela compreensão e pelo carinho. E, para que não fiquem ressentidos, Graziela e Jair, deixo seus nomes gravados em meu agradecimento (mesmo que eu prefira chamá-los pelos seus títulos de *mãe* e *pai*).

Agradeço também ao meu lar, meu lugarzinho tão distante de tudo, às minhas gatas, cachorros e galinhas, por serem o meu espaço seguro, ao qual sempre anseio por retornar.

À minha tia avó, Dona Nilza, que me apoiou a superar a distância entre o meu lar e a universidade, me atendendo cedinho pela manhã em sua casa, para que eu não precisasse caminhar tanto todos os dias, e me esperando até tarde da noite para que eu buscasse minha moto. Obrigada pelas conversas e pelo carinho, estou feliz em poder devolver as chaves da sua casa.

À minha avó Célia, com quem não estive muito presente neste período por conta dos compromissos e distância. Obrigada pelos natais e festas em família, pelo apoio de sempre. Espero visitar você mais frequentemente.

Às minhas amigas Andressa e Camila que prosseguiram comigo desde a primeira fase. Suas companhias me guiaram até aqui, a convivência com vocês tornou

mais agradável o percurso, seus apoios me fortaleceram. Fico feliz em comemorar não somente a minha conquista, mas a nossa.

Aos amigos e colegas do curso, que fazem deste um ambiente de formação colaborativa. Elizabeth, obrigada pelos abraços calorosos, as conversas e os bons desejos. Bruna, Tatiana, Bárbara, Ana Ruth, Rafael, e todos os demais, obrigada pelos bons momentos.

Agradeço em especial às minhas amigas Andreia e Thaciana, que mesmo de tão longe se fazem presentes no meu dia a dia. Seus afetos são essenciais, valorizo muito suas amizades. Obrigada pela acolhida em meus momentos enfraquecidos e por me manter próxima do mundo das artes. Mesmo sem tempo e disposição para desenhar, poder acompanhar seus trabalhos foi enriquecedor. Espero retornar agora a trilhar esse caminho com vocês.

A todos os professores do curso de Pedagogia e demais colaboradores da UFSC, pela imensurável contribuição em minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço à direção e à secretaria do curso, em especial a Jocemara e a Camila, que foram determinantes em momentos particulares da minha graduação. Vocês fizeram/fazem muito mais por nós do que determinam suas funções. Obrigada por todo carinho, escuta amiga e apoio verdadeiro.

À Eliane Debus, que, como tutora do PET de Pedagogia, me ensinou e expandiu meus conhecimentos, principalmente sobre literatura. A Dulce Márcia Cruz, que por meio da bolsa PIBIC me apresentou os jogos educativos, e me possibilitou conhecer o processo de construção do Games Comenius. Ao grupo de pesquisa Prosa, e ao projeto EPTrilhas, no qual atuo no momento como Designer Educacional, pela possibilidade de trabalhar em materiais didáticos junto a uma equipe sensacional.

À minha orientadora, Ione Ribeiro Valle, que desde 2022.1 vem acompanhando a construção deste trabalho, contribuindo para a elaboração do mesmo. Obrigada pelos encontros, pelas indicações e pelo apoio extremamente necessário. À minha coorientadora, Carolina Votto Silva, que me vendo apreensiva e ansiosa na elaboração deste trabalho, teve a sensibilidade de me ouvir e apaziguar meus anseios. Obrigada pelo apoio, e por aceitar me coorientar, mesmo que o pedido tenha sido tardio. Você foi essencial para a finalização deste projeto.

À Janete Palú, que respondeu prontamente ao meu e-mail com pedidos de referência sobre o tema. Sua disponibilidade e indicações auxiliaram muito na realização desta pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer aos campos de estágios obrigatórios, o NEIM Nossa Senhora Aparecida e ao Colégio de Aplicação da UFSC. As experiências nestes espaços educativos me deram a certeza de estar na área que deveria estar. Fortaleceram meu desejo de ser pedagoga, de estar no chão da sala. Certeza que me conduziu na realização deste trabalho, o qual me foi mais custoso do que premeditei, mas foi possível com a colaboração de todos. Finalizo o mesmo, e me graduo, com o sentimento de dever cumprido, felicidade e realização, com fôlego para continuar minha caminhada nesta extensa jornada que se iniciou muito antes de adentrar esta instituição formativa e se estenderá nas minhas futuras práticas pedagógicas.

Mais uma vez, muito obrigada a todos que fizeram parte deste processo formativo.

Será possível conhecer uma sociedade lendo as imagens que ela cria?
Ou antes, só é possível conhecer algo sobre as imagens conhecendo-se a
sociedade na qual elas são criadas? (Trevisan, 2019, p. 113)

RESUMO

Nesta pesquisa me proponho a examinar as desigualdades de condições de estudo durante o Ensino Remoto Emergencial dos alunos de Santa Catarina. Para compreender o contexto da educação durante o período pandêmico no Brasil e em Santa Catarina, de início realizo uma pesquisa bibliográfica que intenciona acessar o que vem sendo discutido sobre o tema, relacionando as informações obtidas com os dados levantados pela pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil* (2021). Ao mesmo tempo busco criar critérios de análise das informações por meio do estudo teórico de obras do sociólogo François Dubet e do filósofo Michael J. Sandel, tomando como referência especialmente quatro livros *O tempo das paixões tristes* (2020), *Injustiças* (2014), *O que é uma escola justa?* (2008) e *A tirania do Mérito* (2021), trabalhando os conceitos de justiça escolar, igualdade, mérito, desigualdades múltiplas, a tirania do mérito, sucesso e fracasso escolar. Por fim, realizo uma análise comparativa das desigualdades de um grupo focal, estudantes do ensino público de Santa Catarina, através dos dados obtidos no projeto *Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços*, tanto na análise das imagens e ilustrações, como das informações obtidas por meio de uma entrevista estruturada.

Palavras-chave: Desigualdades das condições de estudo; Ensino Remoto Emergencial; educação durante a pandemia no Brasil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografias do ambiente de estudo do Sujeito 1.....	60
Figura 2 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 1	61
Figura 3 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 2	62
Figura 4 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 2.....	63
Figura 5 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 3	64
Figura 6 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 3.....	65
Figura 7 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 4	66
Figura 8 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 4.....	67
Figura 9 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 5	68
Figura 10 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 5.....	69
Figura 11 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 6	70
Figura 12 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 6.....	71
Figura 13 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 7	72
Figura 14 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 7	73
Figura 15 - Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 8	74
Figura 16 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 8.....	75
Figura 17 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 9	76
Figura 18 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 9.....	77
Figura 19 - Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 10	78
Figura 20 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 10.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades exercidas pelos entrevistados para além do estudo	82
Quadro 2 – Satisfação dos entrevistados com a forma em que a instituição de ensino conduziu o ERE	83
Quadro 3 – Percepção geral sobre como foi estudar na pandemia.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Estratégias de Ensino Remoto Emergencial adotadas pelas escolas públicas brasileiras (2020)	37
Gráfico 2 – Estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos das escolas públicas brasileiras (2020)	40
Gráfico 3 – Estratégias adotadas pelas escolas públicas de Santa Catarina durante o Ensino Remoto Emergencial (2020).....	48
Gráfico 4 – Plataformas e ferramentas digitais utilizadas pelas escolas públicas de Santa Catarina	50
Gráfico 5 – Em relação à escola, o que mais lhe faz falta?	52
Gráfico 6 – Formas de monitoramento da participação dos alunos das escolas públicas de SC nas atividades de ensino não presenciais (2020).....	53
Gráfico 7– A qual etapa do ensino você esteve vinculado durante o ERE? ...	81
Gráfico 8 – Você conseguiu se dedicar aos estudos neste período da mesma forma que antes?	87
Gráfico 9 – Onde você estudou principalmente durante este período?	91
Gráfico 10 – Quais equipamentos você usou para estudo?	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVO	21
1.1.1	Objetivo Geral	21
1.1.2	Objetivos específicos:	21
1.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	FRANÇOIS DUBET	24
2.1.1	O que é uma escola justa? A escola das oportunidades	25
2.1.1.1	<i>Justiça escolar:</i>	27
2.1.2	Injustiças – As experiências das desigualdades no trabalho	27
2.1.2.1	<i>Igualdade:</i>	28
2.1.2.2	<i>Mérito:</i>	29
2.1.3	O tempo das paixões tristes	30
2.1.3.1	<i>Desigualdades múltiplas:</i>	31
2.2	MICHAEL J. SANDEL	32
2.2.1	A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum	33
2.2.1.1	<i>Tiranía do mérito:</i>	35
2.2.1.2	<i>Sucesso e fracasso escolar</i>	35
3	PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	36
4	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM SANTA CATARINA DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19	45
4.1	EDUCAÇÃO BÁSICA.....	45
4.2	ENSINO SUPERIOR.....	53
4.3	BREVE BALANÇO SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE SANTA CATARINA NESTE PERÍODO.....	55
5	EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA (COVID-19) - DAS HISTÓRIAS E ESPAÇOS	57
5.1	ANÁLISE IMAGÉTICA:	59
5.1.1	Ruídos que adentram o espaço privado	59
5.1.2	Distração, barulho e frio: esforços para acessar a internet	61
5.1.3	Quarto de estudo e demais funções	64
5.1.4	Distrações em um ambiente de convívio familiar	65

5.1.5	Quando o espaço limitado não consegue acomodar novas funções de forma confortável	68
5.1.6	Espaço coletivo de moradia, espaço não coletivo de estudo.....	69
5.1.7	A criança gosta do espaço, mas não gostava muito de ficar sentada à mesa	71
5.1.8	Ambiente próprio para os estudos: percepção do sujeito	73
5.1.9	Longe de ser o único espaço onde estudei.....	75
5.1.10	Quarto aconchegante - ambiente familiar.....	77
5.2	INFORMAÇÕES FORNECIDAS NO FORMULÁRIO:.....	80
5.2.1	Perfil dos participantes	80
5.2.2	Sobre o Ensino Remoto Emergencial:	82
5.2.3	Sobre o espaço:	90
5.2.4	Sobre os equipamentos:	92
5.3	ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONDIÇÕES DE ESTUDO DO GRUPO FOCAL	94
5.3.1	Aplicando os critérios de análise sobre os dados obtidos	94
5.3.1.1	<i>Justiça escolar:</i>	94
5.3.1.2	<i>Igualdade:</i>	95
5.3.1.3	<i>Mérito:</i>	96
5.3.1.4	<i>Desigualdades múltiplas:</i>	96
5.3.1.5	<i>Tirania do mérito:</i>	97
5.3.1.6	<i>Sucesso e fracasso escolar:</i>	97
5.3.2	Comparação das condições de estudo.....	98
6	CONCLUSÃO	100
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXO A – MEMORIAL DO PROJETO “EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA (COVID-19) – DAS HISTÓRIAS E ESPAÇOS	107
	ANEXO B – RESUMO DAS ENTREVISTAS DO PROJETO “EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA (COVID-19) – DAS HISTÓRIAS E ESPAÇOS	112

1 INTRODUÇÃO

O período da pandemia da COVID-19¹ modificou, e ainda modifica, a vida de todos, em vários âmbitos de sociabilidade. Com a necessidade de afastamento social para evitar a disseminação do vírus, por motivo de saúde pública, a instituição social *escola* precisou buscar outras formas para manter seu funcionamento e vínculo com os alunos. O Ministério da Educação (MEC) optou pelo modelo da Ensino Remoto Emergencial (ERE), autorizando a substituição de disciplinas presenciais por aulas na modalidade à distância em caráter temporário, visando manter a rotina de estudos dos alunos durante este período excepcional (Lima, 2020). Para possibilitar a continuidade dos trabalhos educativos, houve alterações substanciais no formato que vinha até então atendendo majoritariamente os estudantes da educação básica: o *modelo presencial*, no qual a escola é o espaço principal de ensino e aprendizagem.

Ao mudar abruptamente o modo de oferta da educação, após um período de completa paralisação das atividades pedagógicas presenciais, criou-se uma série de *novas necessidades* para desenvolver o ensino e *novas condições de estudo* para que os alunos pudessem se dedicar aos processos educativos.

Dentre essas necessidades, pode-se destacar: a disponibilidade de um espaço familiar destinado ao aluno para acompanhar as aulas; ter privacidade e não ser interrompido por ruídos externos; possuir móveis, como mesas e cadeiras para estudo; ter equipamentos eletrônicos para acessar as aulas e internet; receber alimentação adequada; usufruir de tempo para dedicar à aula e demais atividades educativas. Requisitos mínimos para ter acesso e participar ativamente do ERE, porém observamos que poucos alunos os tiveram em sua completude.

¹ A pandemia da COVID-19 foi causada pelo coronavírus, responsável por causar a doença COVID-19. Por seu alto contágio em ampla distribuição geográfica, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou-a como pandemia em 11 de março de 2020. A gravidade dos sintomas gerados por esta doença, a necessidade de hospitalização e seu grau de letalidade, as graves sequelas causando problemas cardíacos, cardiovasculares, amputações, depressão, perda de memória temporária, entre outras comorbidades, gerou pânico social. A OMS (NAÇÕES UNIDAS, 2022) anunciou que cerca de 14,9 milhões de pessoas morreram como resultado direto ou indireto da COVID-19, entre 2020 e 2021. A situação de calamidade pública refreou com a criação e aplicação das vacinas, porém não exterminou o vírus, que tem um alto grau de mutação. Medidas de proteção, como o uso de máscaras, são ainda indicadas quando o número de contaminação volta a crescer.

Os autores Leonardo Ferreira Farias da Cunha, Alcineia de Souza Silva e Aurênio Pereira da Silva afirmam que a pandemia visibilizou a realidade brasileira de um país desigual e com graves problemas educacionais a serem resolvidos.

O Ensino Remoto Emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micro contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. Pelos dados [...] verificou-se que o ERE pressupõe exclusão e agravamento à qualidade do ensino da escola pública, alargando, principalmente, as diferenças intelectuais entre os estudantes (Cunha *et al*, 2020, p. 36).

A sociologia, em especial, tem mostrado que a educação escolar ocupa um lugar estratégico na sociedade moderna, aparecendo como um dos principais meios de promoção da democracia, da igualdade, da cidadania e da justiça social (Valle, 2014). A escola tem o papel de promover aos cidadãos as premissas indispensáveis que possibilitem sua participação social. Por esta razão, não é difícil imaginar as consequências dessa nova configuração escolar para os alunos, sobretudo, os da educação pública.

Nesta pesquisa buscarei refletir sobre o agravamento das desigualdades e injustiças educacionais ocorridas durante o Ensino Remoto Emergencial, mobilizando conceitos tais como: justiça escolar, igualdade, mérito, desigualdades múltiplas, a tirania do mérito, sucesso e fracasso escolar.

Buscarei realizar uma análise comparativa das condições de estudo dos alunos do estado de Santa Catarina durante o ERE, por meio da apuração dos dados obtidos a partir de um grupo focal de estudantes que participaram do projeto artístico-cultural **Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços**, realizado entre 2021 e 2022.

Este projeto artístico-cultural foi desenvolvido por mim, e se inscreve no quadro do edital de cultura **Aldir Blanc 2021** – executado com recursos do Governo Federal e da Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, por meio da Fundação Catarinense da Cultura. Seu propósito foi registrar o momento histórico que vivenciamos e sensibilizar o olhar para as desigualdades das condições de estudo durante o ERE por meio da arte. Nele registrei os ambientes familiares usados para acompanhar as aulas online e realizar as atividades escolares de 10 estudantes durante o período de isolamento social na pandemia. Como procedimento metodológico, coletei informações por meio de depoimentos em formulários estruturados, fotografias e ilustrações.

Considero necessário desenvolver um olhar crítico visando desnaturalizar os processos educacionais deste período, para não idealizarmos que a educação se deu por igual para todos os alunos que tiveram acesso ao ERE. Julgo relevante evitar que as dificuldades apresentadas no retorno ao ensino presencial sejam compreendidas como sinal de pouco mérito do aluno, ou da sua família. Pois, como sabemos, há uma crença de que o esforço individual é suficiente para superar qualquer dificuldade.

Desprezam-se as mazelas sociais, colocando-as como aspectos de ordem individual, quando de fato elas se devem a um conjunto de desigualdades múltiplas. As desigualdades hoje são menos coletivas, são bastante diversificadas e acometem os sujeitos de formas ímpares, individualizando as dificuldades e as lutas (Dubet, 2020).

Compreendo que a escola não é a única responsável pela redução das desigualdades, mas é a instituição que tem sido vista como uma máquina de distribuição das desigualdades legítimas (e vistas como justas) pelo sistema meritocrático.

Não por acaso as desigualdades são tão gritantes. Embora superá-las não seja tarefa exclusiva da educação, esta pode ser um agente tanto no sentido de superação quanto de perpetuação ou ampliação das mesmas (Trezzi, 2021, p.10).

Pelo papel central da educação para os arranjos da sociedade democrática, se faz necessário avaliar se a forma como a educação desenvolvida neste período emergencial foi *justa*. Emprego aqui o termo *escola justa* como o ensaio proposto por François Dubet (2008, p. 9), sem perder de vista os limites da justiça nas sociedades contemporâneas: “não uma escola perfeita numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível ou, melhor ainda, uma escola o menos injusta possível”.

Durante a pandemia presenciei duas realidades divergentes sobre como as instituições escolares deram continuidade à educação no modelo ERE e como os alunos puderam se dedicar à educação, sendo forçados a se adaptar ao novo modelo oferecido.

A primeira foi vivenciada pelo meu irmão, que no ano de 2020 cursava o 8º ano do ensino fundamental em uma escola estadual. Ele, em diversas disciplinas, não teve aulas síncronas. No lugar de aulas com apresentações dos conteúdos e estratégias didáticas para apreensão dos mesmos, foram enviadas atividades que deveriam ser respondidas, sem que os estudantes soubessem do que se tratava o assunto. Estas

atividades apresentavam questões copiadas da internet, que os alunos encontravam as respostas integrais em uma breve pesquisa.

Meu irmão estudou no quarto, espaço privado e individual, com as tecnologias necessárias para acessar as aulas. Porém, teve interrupções dos barulhos vindos de vizinhos e algumas atividades domésticas, por mais que os nossos pais se empenhassem em proporcionar o tempo de estudo que ele precisava.

A segunda, minha própria vivência como aluna do curso de Pedagogia da UFSC, já se fez bastante diferente. A instituição se preocupou com o ensino, mantendo aulas síncronas em todas as disciplinas; com a saúde dos alunos e o excesso de tela, proporcionando momentos assíncronos para estudos dos textos a serem discutidos coletivamente; com o acesso dos estudantes, proporcionando internet e equipamentos para os alunos que não os possuíam; e com o vínculo daqueles que não conseguiram dar continuidade aos estudos nesse período, criando a disciplina de ZD2020, que permitiu que o estudante se mantivesse em situação regular mesmo sem matrícula em outras disciplinas durante o semestre letivo (UFSC, 2022).

Tive o privilégio de morar sozinha durante este período, em um local afastado em área rural. Estudei na sala de estudo, espaço privado e individual, com equipamentos satisfatórios para o acesso e acompanhamento das aulas. Porém, diversas vezes tive problemas com internet e com luz, que demoravam a serem resolvidos, devido à localidade, o que ocasionou perda de aulas síncronas ou atraso nas atividades assíncronas.

Também, pela localidade, tive dificuldades individuais de mobilidade para comprar itens necessários, já que o bairro não possui mercado, farmácia, ou padaria próximos. Tive que me dedicar às tarefas domésticas, realizar a preparação dos alimentos, cuidar de animais de estimação que resgatei nesse período. Processos que disputaram o meu tempo de estudo e estiveram atrelados às minhas atividades educativas.

Assim, a partir dessas duas situações que presenciei, passei a questionar as desigualdades de ensino, acesso e condições de estudo durante o ERE. Essas diferenças, que percebi já no núcleo familiar, me incentivaram a produzir, em 2022, o projeto artístico-cultural **Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços**, acima mencionado. E agora, neste trabalho de conclusão de curso, busco

me aprofundar na pesquisa sobre as desigualdades e injustiças educacionais ocorridas no ERE no estado de Santa Catarina.

Sinto-me inquietada sobre o tema das desigualdades educacionais por compreender o papel da educação na formação social do sujeito, e suspeitar que as defasagens presentes nos diferentes níveis de acesso à educação nos períodos de 2020 e 2021 não estão sendo devidamente percebidas. Alguns aspectos se evidenciam, seja na normalização das dificuldades dos alunos ao não se "adaptarem" ao ritmo requerido pelos professores e aos conteúdos, culpabilizando-os, desconsiderando o desrespeito cometido, durante o período pandêmico, ao direito à educação garantido pelo Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Com a intenção de realizar esta pesquisa, iniciei minha participação no *Grupo De Pesquisa Ensino E Formação De Educadores Em Santa Catarina (GPEFESC)* e no *Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB)*, em 2022. Tive a oportunidade de participar no projeto de extensão *Mérito e meritocracia: contemporaneidade da temática e sua interface com o campo educacional*, oferecido no semestre de 2022.1, a convite da coordenadora Ione Valle, para ampliar meu repertório teórico sobre justiça escolar, igualdade, mérito, desigualdades múltiplas, a tirania do mérito, sucesso e fracasso escolar. Projeto que ocorreu por meio do estudo de obras dos teóricos François Dubet e Michael J. Sandel, principalmente, e do debate entre alunos de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e docentes.

Dubet e Sandel serão os principais referenciais teóricos mobilizados para esta pesquisa, me alinhando assim às áreas de sociologia e de filosofia da educação, para interpretar as desigualdades sociais de um grupo aparentemente homogêneo em sua classe social, porém que apresentou diversas desigualdades nas condições de estudo durante o ERE. Também recorro ao conjunto de autores que trabalham o tema do Ensino Remoto Emergencial no Brasil.

Para Dubet (2014), a democratização da escola modificou o modo de produção das desigualdades de acesso, ligadas à impossibilidade de estar na escola, que causavam desigualdades de oportunidades de trabalho e de participação social. Diminuindo as barreiras de acesso, surge uma nova forma de segregação menos explícita relacionada às *desigualdades das condições de estudo*.

Pesquisas nacionais indicam que no Brasil ainda precisamos nos preocupar com as condições de acesso à educação, na perspectiva de fazer cumprir o que

estabelece a legislação vigente. Muitos alunos interromperam o percurso escolar durante o período da pandemia, como mostram os dados anunciados pelo INEP (BRASIL, 2021): 1,4 milhões de crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, não frequentaram a escola no Brasil no ano de 2021. Um número alarmante, considerando que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” é garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde 2013 (BRASIL, 1996).

Porém, entre aqueles que tiveram acesso, o nível de aproveitamento do ERE se diferencia pelas desigualdades sociais e operacionais enfrentadas pelos alunos e suas famílias. Desigualdades que possibilitam diferentes condições de tempo, de disponibilidades de espaço e de equipamentos para que esses estudantes pudessem acessar e se dedicar ao ensino oferecido, como da própria qualidade da oferta a que tiveram acesso.

Na aproximação de um referencial teórico novo para mim, me propus a fazer uma análise das desigualdades das condições de estudo no Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina, guiada pelos seguintes questionamentos: as múltiplas desigualdades, em um grupo aparentemente homogêneo em sua classe social, complexificaram o agravamento das desigualdades e injustiças educacionais dos alunos no Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina? As atividades remotas ampliaram as desigualdades educacionais no Estado? O ERE implementado nas redes de ensino considerou as múltiplas, e muitas vezes adversas, realidades dos alunos de Santa Catarina, buscando se adaptar a essas necessidades?

Trabalho com a hipótese de que as desigualdades educacionais foram ampliadas neste período pela falta de uma espacialidade comum onde os estudantes pudessem ter acesso ao conhecimento proporcionado pela escola. Pois, no ambiente familiar, o estudante é atravessado por inúmeras interferências que impedem que os mesmos tenham o acesso equitativo aos processos educativos oferecidos. Sejam da ordem da falta de recursos, espaço específico para o estudo, disposição de tempo destinado às atividades escolares e socialização entre pares reunidos no mesmo processo educativo.

Suponho que esta desigualdade educacional, ampliada pelo período pandêmico, irá refletir em dificuldades dos alunos para se apropriarem dos conteúdos programados nos próximos anos. Dificuldades que poderão ser vistas como

individuais, mas que são frutos das desigualdades e injustiças sociais, agravadas durante o ERE.

Espero, por meio deste trabalho, contribuir para a percepção dessas consequências como decorrentes da experiência social, e educacional, em frente a uma pandemia, reduzindo a culpabilização de agentes individuais.

1.1 OBJETIVO

1.1.1 Objetivo Geral

Examinar as desigualdades de condições de estudo durante o Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina.

1.1.2 Objetivos específicos:

1. Contextualizar historicamente o Ensino Remoto Emergencial no Brasil e em Santa Catarina durante o período da pandemia.
2. Articular critérios de análise do Ensino Remoto Emergencial à luz das obras de François Dubet e Michael J. Sandel.
3. Comparar os dados obtidos pelo projeto **Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços** em busca de perceber as múltiplas desigualdades e as condições de estudo dos sujeitos do grupo focal.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta será uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, com metodologias de pesquisa bibliográfica, documental, análise de dados e entrevistas. Os dados obtidos anteriormente, no projeto artístico-cultural, foram elaborados por meio de uma enquete fruto de um formulário estruturado, com questionamentos diretos e questionamentos abertos, com espaço para os participantes escreverem sobre sua vivência no período pandêmico. Os sujeitos escolhidos para responder a enquete foram alunos de Santa Catarina, e houve preocupação em variar entre estudantes em diferentes etapas de ensino, idade, gênero e etnia.

Para atender ao meu objetivo geral de *examinar as desigualdades de condições de estudo no Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina* desenvolvi

três objetivos específicos que serão atendidos pelos seguintes procedimentos metodológicos.

O primeiro objetivo trata da *contextualização histórica do período da pandemia*, e a forma como a educação foi continuada *em Santa Catarina* no modelo do *Ensino Remoto Emergencial*.

Por essa razão, apresentarei brevemente como ocorreu a pandemia da COVID-19 no Brasil. Focarei em aspectos relativos à maneira como foi enfrentada politicamente a alta taxa de contaminação pelo vírus, que causou superlotação dos leitos de hospitais, mais de 698 mil mortes no país² e a necessidade de distanciamento social.

Tendo como referência uma *pesquisa bibliográfica* de produções acadêmicas sobre Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina (ERE/SC), observarei o que os pesquisadores vêm discutindo sobre a aplicação da ERE e suas consequências. E com base nos dados levantados pela pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil* (INEP, 2021) traçarei comparações entre os conteúdos apresentados nessas produções com as respostas fornecidas pelas escolas ao questionário nacional sobre este período. Por meio deste estudo, buscarei compreender as estratégias adotadas para que a educação emergencial alcançasse os alunos da educação pública no estado de Santa Catarina. Apresentarei ainda, de forma mais breve, um pouco da minha vivência como aluna da UFSC neste período.

No segundo objetivo, *construir critérios de análise do Ensino Remoto Emergencial* a partir do sociólogo Dubet e do filósofo Sandel, vou desenvolver um *estudo teórico de pesquisa bibliográfica*. Tomo como referência especialmente quatro livros, a saber: *O tempo das paixões tristes* (2020), *Injustiças* (2014), *O que é uma escola justa?* (2008), de François Dubet e *A tirania do Mérito* (2021)³ de Michael J. Sandel, me aproximando assim das discussões da sociologia e da filosofia da educação sobre os conceitos de justiça escolar, igualdade, mérito, desigualdades múltiplas, a tirania do mérito, sucesso e fracasso escolar.

² Dados da Johns Hopkins University, site de monitoramento da contaminação e letalidade da COVID-19, desenvolvido pelo Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas da Universidade Johns Hopkinsite.

³ Destes livros referenciados, os livros escritos por Dubet tiveram sua primeira publicação, respectivamente, nos anos de 2019, 2006 e 2004, bem como o livro de Sandel em 2020. Foram traduzidos e publicados no Brasil posteriormente.

Compreendo serem conceitos essenciais para a *análise e comparações das desigualdades das condições de estudo*, a serem realizadas no terceiro objetivo.

Para tal, irei me debruçar sobre a *análise documental* dos dados do projeto artístico-cultural **Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços**. Os dados obtidos pelo projeto totalizam 10 entrevistas, 40 fotografias e 10 ilustrações voltadas a uma interpretação artística das condições de estudo dos estudantes.

As entrevistas foram realizadas por meio de um formulário *online*, através de um questionário estruturado com respostas de 12 estudantes de Santa Catarina, alunos de diferentes etapas do ensino, no ano de 2021 (sendo que duas dessas entrevistas foram descartadas por imprecisão dos dados fornecidos). As entrevistas foram complementadas por um diálogo por WhatsApp, que possibilitou tirar dúvidas sobre as informações colocadas no formulário e receber fotografias do ambiente de estudo durante o ERE de cada entrevistado.

O questionário possui três seções: 1) *dados de identificação*; 2) *sobre a educação na pandemia*; 3) *sobre o espaço de estudo e equipamentos*, compondo 23 questões.

Os entrevistados enviaram de 2 a 6 fotos do ambiente no qual estudaram durante o ERE, totalizando 40 fotos. Além desse material, eu produzi 10 ilustrações, uma para cada participante, da minha representação artística destes espaços.

Minha intenção foi me aprofundar nas desigualdades escolares dos estudantes do ERE de Santa Catarina por meio da análise comparativa dos dados das respostas ao formulário, das fotografias dos espaços educativos familiares, e das ilustrações produzidas destes espaços. A análise dos espaços familiares destinados aos alunos para acompanharem as aulas e se dedicarem aos estudos, e existência, ou não, de equipamentos que possibilitaram este acesso, visa comparar as desigualdades das condições de estudo do grupo focal de alunos do estado de Santa Catarina durante a ERE.

A metodologia de análise das ilustrações buscou revelar minha percepção, no momento de criação e elaboração das mesmas, do conjunto de entrevistas e imagens de cada participante, observando o que a arte evidencia da situação de cada um e da minha visão de mundo sobre esta situação. Não apenas confirmando o que já aparenta no restante dos materiais, mas o que ela amplia em sua linguagem. Tanto como reveladora do período e cultura que a criou, como produto dela (Trevisan, 2019).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para examinar o Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina, considero necessário procurar compreender quais questões determinaram que esta medida emergencial fosse tomada; como os alunos e professores vivenciaram este período em relação à formação escolar e à experiência de conciliá-la com o espaço familiar; e como as múltiplas desigualdades tiveram relevância no aproveitamento, ou não, durante as aulas do ERE.

Considero que a *pesquisa* deve se empenhar em compreender o objeto de estudo em seu contexto histórico. Por esse motivo, buscarei contextualizar historicamente o Ensino Remoto Emergencial no Brasil, para depois focar especificamente no estado de Santa Catarina.

Neste capítulo me aproximarei em conceitos que me auxiliem a comparar e distinguir as *desigualdades das condições de estudo* dos alunos do grupo focal analisado, desigualdades que já existiam nos lares desses alunos, e que influenciam a realidade escolar, mas que no referido período se tornaram intrínsecas do fazer educativo. Tenho como referência especialmente quatro livros, do sociólogo Dubet e do filósofo Sandel, a saber: O que é uma escola justa? (2008), Injustiças (2014), O tempo das paixões tristes (2020) e A tirania do Mérito (2021), como mencionado anteriormente.

2.1 FRANÇOIS DUBET

Dubet é um dos pesquisadores franceses e teóricos da Sociologia da Educação em destaque no cenário contemporâneo. Possui publicações desde a década de 1970 e sua produção abrange a “área da sociologia, da sociologia da educação, da experiência, do trabalho e das sociedades” (Dubet, 2014). Faz parte de um grupo de sociólogos da educação que busca ver na escola mais do que os processos de reprodução social e faz crítica aos insucessos das políticas de democratização da escola.

Das suas publicações destaco para este trabalho os livros que tratam sobre *justiça escolar, igualdade, mérito e múltiplas desigualdades*.

2.1.1 O que é uma escola justa? A escola das oportunidades

Nesta obra François Dubet busca definir o que poderia ser uma escola justa. Ele não fala de uma escola impossível, moldada nos nossos ideais perfeitos, mas trata o assunto de acordo com o que a realidade material nos possibilita. Assim, considera que uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos (Dubet, 2008, p. 10).

Me junto ao autor nesta percepção de não esperar grandes mudanças sociais para colocar em prática critérios de justiça que ampliem a qualidade de vida das sociedades. Em exigir que as instituições sociais, como a escola, sejam conduzidas a fim de desempenharem um papel relevante dentro da sociedade democrática, sinalizando suas faltas, criticando os erros. Considero que esforços que buscam resoluções mais atingíveis, que não exijam uma mudança de paradigma social sobre a própria organização das sociedades, não são impeditivos de esforços que almejam mudanças mais radicais.

O autor escreve e pondera sobre a *igualdade da meritocrática das oportunidades*, a *igualdade distributiva das oportunidades*, a *igualdade social das oportunidades* e a *igualdade individual das oportunidades*.

A primeira, a *igualdade meritocrática das oportunidades*, está no centro da justiça escolar das escolas democráticas. Neste modelo de escola e sociedade considera-se que os indivíduos são livres e iguais em princípio, porém, esta mesma sociedade admite que os indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais (Dubet, 2008).

A escola acaba se tornando a instituição social capaz de produzir “desigualdades justas”, onde o **mérito** do aluno e do sujeito justifica as diferenças sociais. Considera-se justo, nesta sociedade com princípios democráticos, que uma pessoa com baixa escolarização tenha uma vida mais simples que uma pessoa bastante graduada. Julga-se que os esforços pessoais são o que diferenciam tais trajetórias, desconsiderando qualquer *desigualdade social* no início e durante esta “competição justa”.

A segunda, a *igualdade distributiva das oportunidades*, nunca foi completamente realizada. Por maiores que sejam os esforços em instaurar uma igualdade de acesso aos estudos, buscando anular as desigualdades sociais sobre

as desigualdades escolares, a diferença de êxito daqueles que conseguem acessar, e do tempo de acesso aos estudos, ocorre de maneira bastante desigual.

O autor não coloca em *xeque* o princípio da igualdade de oportunidades, mas busca refletir sobre os meios de se aproximar desta igualdade, destacando a equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, como uma das formas de se chegar à igualdade de oportunidades.

Já o terceiro, *igualdade social das oportunidades*, preocupa-se também com aqueles que não conseguem se adequar à cultura escolar. Busca estabelecer o princípio da garantia comum, antes de uma seleção meritocrática, fornecendo uma cultura comum a todos os alunos, em “um colégio cuja função seja **garantir** a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito” (Dubet, 2008, 13, grifo meu).

Por último, ele trata sobre a *igualdade individual das oportunidades*, na qual aborda a utilidade da formação. Dubet coloca como um paradoxo os alunos entrarem como indivíduos iguais, e por meio da *performance* alcançarem posições diferentes em uma competição meritocrática.

A “crueldade” da igualdade das oportunidades “obriga” os indivíduos a se considerarem iguais, livres e, portanto, responsáveis por seus sucessos e por seus fracassos, como já foi evocado. Os vencedores sabem o que devem a seus méritos, os vencidos são privados de consolo, principalmente quando foram convencidos ou se convenceram de que a competição é justa (Dubet, 2008, p. 103-104).

Então, atenuando os efeitos das desigualdades sociais, e se detendo apenas sobre as conquistas escolares, é possível considerar justa uma sociedade em que os diplomas determinam a totalidade dos destinos sociais dos sujeitos? É preciso manter, aumentar, ou diminuir a influência dos diplomas no destino dos indivíduos? As desigualdades sociais formadas pela escola são justas?, questiona-se o autor.

Assim, conclui que, para construir uma escola justa, ou em todo caso, a menos injusta possível, é necessário combinar e articular vários princípios de justiça (Dubet, 2008). A igualdade meritocrática foi necessária em vista da segregação social e escolar anterior, que impedia grande parte da população de acessar às escolas, porém hoje ela não é mais suficiente.

2.1.1.1 *Justiça escolar:*

A justiça escolar, segundo o autor, deve afirmar os seguintes princípios: igualdade de acesso e oportunidades, garantir uma cultura comum a todo cidadão que frequentar a escola, compreender os efeitos sociais das desigualdades escolares sobre futuras desigualdades sociais a partir dos diplomas emitidos para estes alunos, reconhecer e formar os alunos independente de suas *performances* e de seu mérito.

2.1.2 **Injustiças – As experiências das desigualdades no trabalho**

O livro *Injustiças* trata sobre o sentimento de injustiça social com foco no mundo do trabalho. Nos revela, já na introdução, que algumas desigualdades são naturalizadas e consideradas como justas, enquanto outras despertam o sentimento de injustiça. Portanto, é necessário compreender o sistema adotado de *justiça social*, e articular as desigualdades objetivas, para compreender quais situações e condutas são percebidas como injustas (Dubet, 2014). Há, portanto, uma diferenciação de *desigualdades sociais* para com as *injustiças sociais*.

Como exemplo podemos tomar as desigualdades sociais em uma aristocracia, em que se nasce em uma posição social e se permanece nela, sem possibilidade de mudança. Não é um direito, ou um dever do sujeito, buscar ascender socialmente. As percepções de injustiças são sentidas de forma diferente a um indivíduo que vivencia a democracia, na qual existe mobilidade social. Um plebeu, no sistema aristocrático, por mais que viva uma maior desigualdade social objetiva em comparação à nobreza, pode se sentir menos injustiçado do que uma pessoa da classe média, no sistema democrático, que se compara com alguém com maior poder aquisitivo e privilégios, pois o princípio de igualdade da democracia os coloca iguais como sujeitos.

Mesmo que muitas desigualdades tenham sido reduzidas, as desigualdades em si parecem cada vez mais intoleráveis e injustas.

A leitura deste livro me fez refletir sobre a naturalização do que cada sujeito tem direito de desejar e direito de sonhar alcançar. Como não nos imaginamos adentrando certos espaços, usufruindo de certas *mordomias*. Somos condicionados a certas realidades. E, estando nesta posição social, o que nos é percebido como privilégio e o que nos é injusto.

Para compreender o sentimento de injustiça, com foco na injustiça no trabalho, o autor inicia por avaliar e relacionar os princípios de igualdade, do mérito e da autonomia - para este trabalho irei me deter apenas nos dois primeiros. Nos capítulos seguintes ele trata de diversos assuntos com relação ao tema, dos quais destaco: os princípios de justiça, o sentimento de injustiça, as desigualdades justas, o lugar da escola e as múltiplas desigualdades.

Na realização da obra são entrevistados 350 trabalhadores em entrevistas semidiretas, dentre as quais 261 foram consideradas adequadas aos critérios estabelecidos, que determinava que os entrevistados fossem de diferentes classes sociais, diferentes regiões da França, pessoas com idades acima e abaixo de 35 anos, a mesma quantidade de homens e mulheres, entre outros critérios (Dubet, 2014).

2.1.2.1 *Igualdade:*

O princípio de igualdade é o mais complexo princípio de justiça na sociedade democrática. Todos os sujeitos são fundamentalmente iguais, porém aceitamos um número considerável de desigualdades sociais (Dubet, 2014, p.47).

Trabalhando o conceito de igualdade, o autor argumenta que dentro da sociedade democrática existem *desigualdades justas e desigualdades injustas*, e que há, em cada sociedade, uma ordem hierárquica que atribui a cada um o que lhe é justo em acordo com a sua posição social (Dubet, 2014):

Assim, não é justo pagar para os novos empregados o mesmo que se paga para os antigos, pois o tempo de serviço num posto de trabalho dá direito a uma **desigualdade justa**. Em contrapartida, não é justo pagar menos as mulheres que aos homens, pois em princípio somos todos iguais. Na realidade, esses dois argumentos, que parecem opostos, são de igual natureza pois ambos remetem uma concepção *priori* das desigualdades como definidas como justas numa dada sociedade. A igualdade “pura” à qual estamos vinculados acomoda-se perfeitamente numa **ordem hierárquica** tida como legítima (Dubet, 2014, p. 24, grifo meu).

A igualdade não é absoluta e “as desigualdades só o são verdadeiramente na medida em que comparam não a uma igualdade absoluta, mas uma representação das desigualdades consideradas como justas (Dubet, 2014, p. 47). O conceito de igualdade que aparenta ser tão simples acaba se transformando na realidade social da sociedade democrática. Podemos observar que os entrevistados desta pesquisa misturam duas concepções de igualdade: *igualdade de posições e igualdade de oportunidades*.

A primeira, igualdade de posições, desenvolve críticas às castas e hierarquias que tornam os indivíduos tão distantes entre si que parecem mal fazer parte da mesma humanidade. Porém, “os indivíduos podem perfeitamente denunciar o desprezo de casta de que são objeto defendendo sua posição na ordem de microcastas que lhe parecem justa” (Dubet, 2014, p. 55). Há uma ambiguidade na percepção do que lhe é justo. Ao mesmo tempo que os sujeitos buscam estabelecer relações de igualdade, buscam manter as desigualdades que consideram justas.

A segunda, igualdade de oportunidades, denuncia as discriminações que impedem o sujeito de ter acesso à mobilidade social da sociedade democrática (Dubet, 2014). Os exemplos apresentados incluem desigualdades de gênero e raça, bem como as disparidades resultantes da maneira como a sociedade trata aqueles que não pertencem ao grupo privilegiado composto por homens brancos, cisgêneros, sem deficiência. Assim, observa-se a naturalização destas desigualdades, que por vezes impede o sujeito de perceber as situações de preconceito que vivencia.

A escola aparece como a grande máquina de distribuição das desigualdades. A *justiça* deve delimitar os efeitos das desigualdades sociais sobre a seleção escolar, para que estes alunos sejam realocados socialmente dentro da ordem hierárquica através de seu mérito escolar.

Em síntese, a igualdade não é absoluta. Ela é subjetiva, e para entender como cada sociedade faz uso desta premissa é necessário observar os critérios de justiça para a mesma. Sendo assim, algumas desigualdades são consideradas justas, por serem próprias dos sistemas de distribuição de desigualdades (escolarização e tempo de trabalho), enquanto outras são consideradas injustas, por ferirem as igualdades tidas como fundamentais.

2.1.2.2 Mérito:

O sistema meritocrático adentra a democracia como o princípio justo de diferenciação dos sujeitos. Seria por meio do merecimento aos esforços de cada um que o sucesso, ou fracasso, seria alcançado. Deste modo, em um mundo justo, cada um seria recompensado em razão aos seus esforços.

No entanto, de acordo com Dubet, o mérito é percebido menos como uma afirmação positiva do que como um conjunto de críticas a tudo o que impede o reconhecimento do mérito. Ele é avaliado com base em comparações que

frequentemente geram ciúmes e frustrações, cada diferença no tratamento podendo ser interpretada como a validação do mérito de alguém ou como sua negação (Dubet, 2014).

O autor considera que o mérito só seria justo se partisse de uma liberdade pura, uma igualdade pura, de provações justas e condições perfeitas. No cenário real o sucesso não é resultado somente do mérito, ele depende da chance, das oportunidades e das heranças, tanto quanto dos esforços.

Porém é um conceito de justiça ao qual, socialmente, estamos muito apegados. É verdade que aqueles que se beneficiam dele o consideram mais, porém tanto como os vencedores, os que perdem acreditam muito no mérito; que a sua não realização é falta de um esforço ainda maior.

Sendo assim, o mérito é apresentado como a realização da liberdade de cada um. O sucesso é percebido como a conquista devida a esforços individuais, ao mesmo tempo em que o fracasso é percebido como a perda de dignidade.

2.1.3 O tempo das paixões tristes

O livro *O tempo das paixões tristes* escrito por François Dubet em 2019 emerge em meio a um espírito do tempo de desconfiança, de expressões políticas acentuadas e populismos autoritários. Um período em que as sociedades globalizadas estavam tensionadas, tomando por gosto denunciar e esbravejar sobre qualquer ponto nos meios *online*, “cóleras e acusações antes consideradas indignas têm agora direito à cidadania” (Dubet, 2020, p. 7).

Dubet elabora nesta obra sobre o papel das desigualdades sociais no desdobramento dessas **tristes paixões**. A hipótese do pesquisador é que “mais do que a amplitude das desigualdades, é a transformação do sistema de desigualdades que explica as cóleras, os ressentimentos e as indignações dos nossos dias” (Dubet, 2020, p. 8). Para ele, as desigualdades, que antes dividiam as classes sociais e formavam coletivos, hoje são mais individualizadas e dão a aparência de que cada sujeito passa por dificuldades diferentes, tão próprias de sua singularidade que são tratadas como um desafio individual e um questionamento do próprio valor. Estas desigualdades nos indignam, mas não instigam para uma consciência de classe e a convergência das lutas coletivas.

Embora pensemos que as classes ainda existem, o sistema das classes desmorona. A mesma classe social se dispersa numa série de mercados econômicos e de trabalho [...] aquilo que determinava a unidade da classe operária parece cada vez mais incerto (Dubet, 2020, p. 27-28).

O autor também aborda a diferença entre a *ampliação das desigualdades* e a *percepção* das mesmas. Cita que na sociedade francesa muitos acreditam que a desigualdade tem aumentado nas últimas três décadas, mesmo nos períodos que não há ampliação. Isso ocorre devido às expectativas de uma redução contínua da desigualdade e de um aumento do padrão de vida. Portanto, seria equivocado estabelecer uma correlação mecânica entre a amplitude das desigualdades e a maneira como os indivíduos as percebem, as justificam ou se indignam com elas (Dubet, 2020, p. 10-11).

Sua abordagem das desigualdades sociais, e sobre as diversificações destas desigualdades, ocorre nos capítulos “O fim da sociedade de classes”, “O sistema das desigualdades múltiplas”, a “Experiência e críticas das desigualdades”, para então se aprofundar nas “Cóleras e indignações”.

2.1.3.1 *Desigualdades múltiplas:*

Devido ao fato de que os *grupos afetados pelas desigualdades* se multiplicaram, e os *critérios e os bens* a partir dos quais se percebem as desigualdades se multiplicaram ainda mais, Dubet afirma que atualmente presenciamos o sistema de desigualdades múltiplas (Dubet, 2020).

Sendo que os *grupos afetados* pelas desigualdades podem ser definidos, por exemplo, pela atividade profissional, a idade, o gênero, a sexualidade, a etnia, a origem, adesão religiosa, território, e se possuem alguma deficiência. No caso, um indivíduo pode fazer parte de diversos grupos, e assim experimentar uma agregação de diversas desigualdades. E que é possível avaliar as desigualdades de rendimento, patrimônio, consumo, saúde, acesso à educação, práticas culturais e de lazer, tempo dedicado à família, entre outros, como *critérios e os bens* a partir dos quais se percebem as desigualdades. São inesgotáveis as desigualdades que podem ser avaliadas.

Enquanto o sistema das classes apresentava um contraste entre os grupos, o sistema de desigualdades múltiplas enfatiza a heterogeneidade das situações (Dubet, 2020).

Constata-se que cada grupo social, a priori, homogêneo é, na realidade, atravessado por múltiplas desigualdades. As mulheres são menos pagas que os homens, desde que as circunstâncias não variem, elas se dedicam mais às tarefas domésticas e se submetem três vezes mais a empregos de meio período que os homens. Mas elas compõem também 58% dos estudantes, vivem em média 6 anos a mais que os homens, são menos numerosas nos presídios e morrem menos nas estradas. As desigualdades que as mulheres sofrem são, a um só tempo, incontestáveis e debilmente homogêneas (Dubet, 2020, p. 38).

Dubet observa que, no sistema de desigualdades múltiplas, um maior número de pessoas consegue mudar sua posição social de uma geração a outra. No entanto, essas mudanças são frequentemente modestas.

Para atingir o mesmo nível social de seus pais é necessário um maior investimento escolar do que o da geração anterior. Contudo sua maior graduação acadêmica não garante uma mobilidade profissional. “Da mesma forma que os critérios de desigualdade, os percursos de mobilidade parecem cada vez menos homogêneos” (Dubet, 2020, p. 48).

Por fim, o autor destaca que o sistema de desigualdades múltiplas não é momentâneo, uma crise do nosso sistema, e sim uma característica estrutural das nossas sociedades (Dubet, 2020).

2.2 MICHAEL J. SANDEL

Sandel é um dos mais importantes filósofos da sua geração. Leciona o curso *Justice* da Universidade de Harvard, o qual é disponibilizado *online*⁴. Em seu curso aborda dilemas morais e éticos para analisar a justificativa das pessoas sobre suas posições e atitudes cotidianas (FRONTEIRAS, [s.d.]). Ele defende a democratização das discussões filosóficas a partir de uma linguagem mais próxima das pessoas comuns.

Dentre um conjunto de obras, me debruçarei sobre sua publicação intitulada *A tirania do mérito*, de 2020, buscando compreender sua conceituação *de tirania do mérito, sucesso e fracasso escolar*.

⁴ Curso disponível online na plataforma da Universidade Harvard, disponível em: <https://pll.harvard.edu/course/justice>. Acessado em: 05 Dez. 2023. O curso foi desenvolvido para ser concluído em três meses, com média de estudo de 3 a 6 horas por semana. São indicadas leituras de Aristóteles, John Locke, Immanuel Kant, John Stuart Mill, John Rawls e filósofos contemporâneos.

2.2.1 A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum

Publicado em 2020, em meio a pandemia da COVID-19, o livro *A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum* (2021) busca entender como, “ao longo das últimas décadas, nossos laços sociais e nosso respeito um pelo outro se desmantelaram” (Sandel, 2021, p. 12) para assim refletir sobre uma renovação moral e política, em busca de uma política de bem comum. A hipótese do autor é que os laços sociais se veem enfraquecidos devido à tirania do sistema meritocrático e do projeto de globalização: um sistema competitivo e desigual que faz o sentido de comunidade se diluir.

A divisão política que importava, os vencedores explicaram, não era mais esquerda versus direita, mas aberto versus fechado. Em um mundo aberto, sucesso depende de educação, de se equipar para competir e vencer em uma economia global. Isso significa que governos nacionais devem assegurar a todo mundo oportunidades iguais de receber a educação da qual depende o sucesso. Mas isso também significa que aqueles que chegam ao topo passam a acreditar que merecem o sucesso. Ademais, se oportunidades são verdadeiramente iguais, significa que aqueles deixados para trás também são merecedores do seu destino (Sandel, 2021, p. 11).

O autor introduz o tema da tirania do mérito analisando o sistema de entrada em universidades de renome dos Estados Unidos, delatando fraudes e um sistema que é idealizado como *justo*, no qual as vagas deveriam ser preenchidas por aqueles que de fato as *mereciam* (Sandel, 2021).

Neste sistema de ingresso, informa Sandel, é possível acessar de forma legal através de uma boa fortuna. Esta forma de ingresso é considerada como “porta dos fundos”, e carrega um *status* inferior ao sujeito que não teve a capacidade de conseguir a vaga de forma legítima. Assim sendo, as famílias e estudantes acabam optando por uma “porta lateral”, que é um acesso ilegal e fraudulento, mas que aparenta aos demais que o estudante ingressou por mérito próprio. De qualquer forma, ambas as maneiras permitem que o dinheiro supere o mérito, mas não é a única forma. Mesmo pela entrada da frente, as situações dos estudantes de famílias abastadas e famílias pouco favorecidas é diferente:

Pais e mães ricos matriculam filhos e filhas em cursos preparatórios para o SAT⁵, contratam consultores educacionais particulares para incrementar sua candidatura e os inscrevem em aulas de dança e música, em treinamentos

⁵ SAT é um dos exames nacionais padronizados para ingressar nas universidades dos Estados Unidos, havendo também o exame ACT.

para esportes de elite, tais como esgrima, squash, golfe, tênis, remo, lacrosse e vela – o que for melhor para que sejam qualificados para o recrutamento em times universitários -, além de os mandarem a lugares distantes para que executem boas ações que aparentem preocupação com os oprimidos (Sandel, 2021, p. 19).

No capítulo seguinte *Ganhadores e perdedores* o autor fala sobre as políticas populistas mostrando que, atualmente, uma das divisões mais profundas na política é entre pessoas com e pessoas sem formação universitária. A arrogância surge por parte dos ganhadores, que sentem que merecem o seu sucesso e que o mesmo é devido apenas aos seus esforços; o ressentimento surge por parte daqueles que não são bem sucedidos e se sentem injustiçados por seus esforços serem desprezados.

No quarto capítulo, *Credencialismo: o último preconceito aceitável*, tece comentários sobre o perigo do mérito acadêmico ser o critério de escolha profissional sem levar nada mais em consideração. Para exemplificar isso, nos apresenta a história da equipe “dos melhores e mais brilhantes” formada por Kennedy, presidente dos EUA entre 1961 a 1963, que levou o EUA para a insensata guerra do Vietnã (Sandel, 2021). A história mostra que o credencialismo acadêmico nem sempre está conectado à sabedoria pragmática e aos instintos do bem comum. Também discorre sobre como o mérito escolar passou a ser o critério de avaliação dos sujeitos como indivíduos de valor, nos apresentando alguns exemplos disso, como a disputa política entre Obama e Trump e um caso de assédio sexual, no qual o acusado, em sua defesa, usou de seu histórico escolar para tentar evidenciar um bom caráter.

O credencialismo havia se tornado base para julgamento tão difundida que serviu como um tipo de retórica de credibilidade para todos os propósitos, utilizada em combates morais e políticos muito além das cercas do campus (Sandel, 2021, p. 127).

O texto aponta que foram conquistados feitos importantes em “fazer a meritocracia mais meritocrática”, combatendo a discriminação racial, incluindo mulheres na educação superior e avançando nos direitos dos LGBTQIA+, mas falhou em reduzir a crescente desigualdade de renda. Esta colocação me fez ter uma nova percepção sobre as lutas sociais, estas tão necessárias para possibilitar uma igualdade de oportunidade para os grupos em desvantagem social. Questiono-me: nossa luta está em possibilitar que os sujeitos participem de uma disputa com mais igualdade ou para que *todos tenhamos qualidade de vida e uma experiência humana digna?*

Buscando oportunidades iguais em vez de igualdade de resultados, foi colocada na educação a exigência de resolver a desigualdade. Os problemas

econômicos foram tratados como problemas educacionais, ou seja, um fracasso dos perdedores em aprender as habilidades certas e obter as credenciais necessárias.

2.2.1.1 *Tiranía do mérito:*

A tirania do mérito colocada por Sandel está na falsa ideologia que o sistema meritocrático propaga: aqueles que ascendem e conquistam o sucesso o fazem unicamente por merecimento. Pois, no outro lado desta ideia, forjada sobre aqueles que vencem, há uma desmoralização sobre os perdedores. O sujeito é culpabilizado como único agente de seu fracasso.

Mesmo que utopicamente sejam eliminadas todas as desigualdades, segundo o autor, o sistema baseado na meritocracia não seria justo. O ideal meritocrático está relacionado à mobilidade e não à igualdade. Ou seja, para esta ideologia não vê problema nas grandes lacunas entre ricos e pobres, às desigualdades em si, apenas tem por objetivo que as desigualdades sejam formadas pelo *merecimento* do sujeito e não por outros critérios.

2.2.1.2 *Sucesso e fracasso escolar*

A escola, e principalmente as faculdades e universidades, são compreendidas pelo autor como “o sistema por meio do qual sociedades modernas distribuem oportunidades. Elas conferem as credenciais que determinam o acesso a empregos de salários altos e posições de prestígio” (Sandel, 2021, p. 223).

Numa tentativa de tornar a meritocracia mais justa, vêm sendo empreendidas ações afirmativas na forma de ingresso nessas instituições educacionais de nível superior, proporcionando que estudantes de famílias desfavorecidas acessem esses espaços.

A escolarização se tornou a máquina de triagem da sociedade democrática e meritocrática. Na sociedade atual, *o sucesso e o fracasso escolar* têm uma forte relação com as possibilidades futuras no mundo do trabalho e nas condições materiais às quais o indivíduo terá acesso.

3 PANDEMIA DA COVID-19 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Com a determinação da medida de isolamento social devido à pandemia⁶, o país se viu forçado a interromper os trabalhos não essenciais. Foi prioritário controlar os riscos de agravo da saúde pública. As demais áreas da sociedade, como a educacional, foram paralisadas ou precisaram se reinventar para dar continuidade às suas atividades de forma remota (Cunha et al., 2020).

No período pandêmico, sem perspectivas claras do tempo que duraria o isolamento social, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial - modalidade de ensino temporária que surge como alternativa para as aulas presenciais em caráter excepcional. Neste capítulo, abordarei sobre como a educação básica brasileira foi conduzida durante o contexto histórico da pandemia, destacando as principais dificuldades educacionais vivenciadas pelos alunos e professores de escolas públicas, e as estratégias adotadas para enfrentar esses desafios.

Por meio do Parecer Nº 5/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) informou que as atividades educacionais não presenciais contariam como carga horária mínima do ano letivo e poderiam ser desenvolvidas por meios digitais; por programas de televisão ou rádio; pela distribuição de material didático impresso para os alunos e pais, com orientações pedagógicas; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Cunha, Silva, Silva, 2020).

A partir dos dados levantados pela pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil*, desenvolvida em 2021 por meio de um questionário respondido durante o Censo Escolar 2020, podemos observar que as estratégias e ferramentas adotadas pelas escolas públicas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem na educação básica brasileira foram, principalmente, a

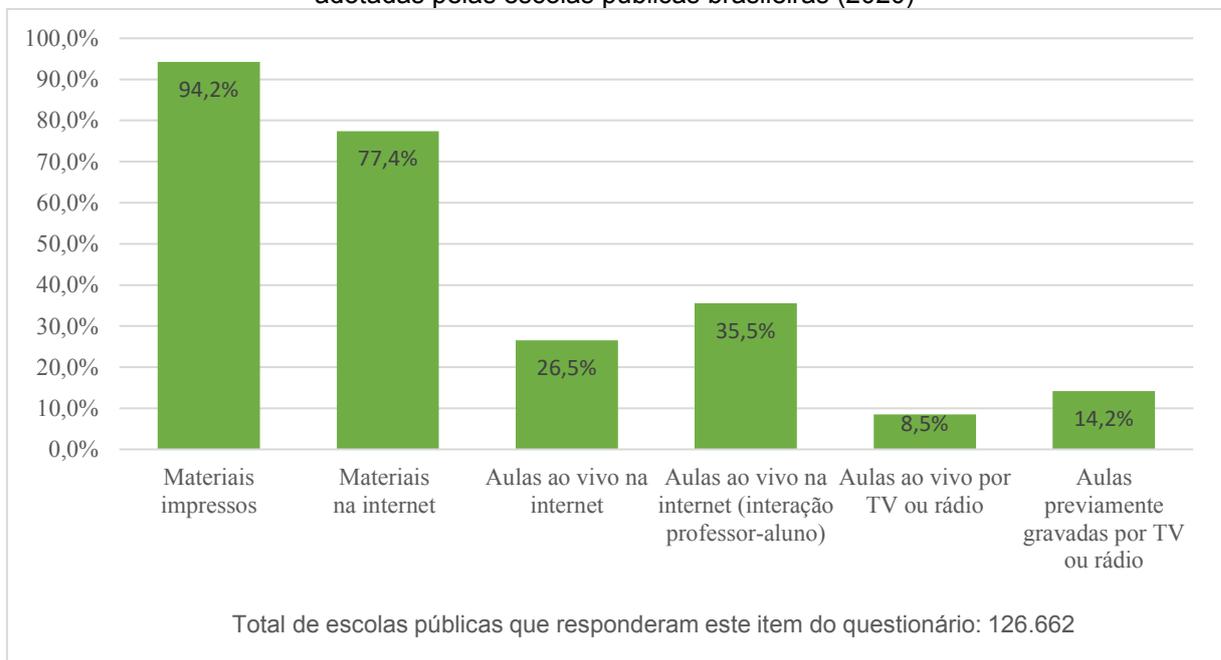
⁶ No Brasil, o Ministério da Saúde declarou o fim da emergência em Saúde Pública no dia 22 de abril de 2022, quando houve redução de mais de 80% de novos casos e óbitos em comparação ao pior momento da pandemia no Brasil, números alcançados pela campanha de vacinação e graças ao Sistema Único de Saúde (SUS) do país (Brasil, 2022). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19>. Acessado em 05 Dez. 2023.

Nosso sistema público de saúde foi indispensável para imunizar a população brasileira contra o vírus da COVID-19. O SUS é um dos maiores sistemas de saúde pública, garantindo acesso integral, universal e gratuito para toda a população do país, seu programa de vacinação nacional já foi responsável por erradicar diversas doenças no país, como a varíola e a rubéola (Brasil, [s.d]). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sus>. Acessado em 05 Dez. 2023.

disponibilidade de materiais impressos e a disponibilidade de materiais digitais, por meio da internet. Contudo, não foram as únicas.

O relatório em questão informa que o total de escolas devidamente matriculadas no Censo Escolar no ano de 2020 foi de 179.533. Destas, 168.739 escolas responderam ao questionário da pandemia, sendo um percentual de 93,9% de participação das escolas. Destas escolas, 134.606 são públicas, das quais faço meu recorte para esta pesquisa.

Gráfico 1– Estratégias de Ensino Remoto Emergencial adotadas pelas escolas públicas brasileiras (2020)



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados divulgados pelo Inep (2021)

Estas múltiplas maneiras de desenvolver o ensino de forma distanciada da sala de aula, mesmo que em caráter temporário, causaram preocupações para a classe de trabalhadores e pesquisadores da educação por diversos e incontáveis motivos, dos quais destaco aqueles que considero mais relevantes: a pouca formação midiática dos professores, os pais como principais mediadores do processo educativo, a dificuldade de acesso dos alunos aos materiais elaborados, o desgaste emocional da sociedade, o luto das famílias que perderam entes queridos, a desigualdade social e educacional dos alunos. *Seria possível promover educação de qualidade para formação nestas condições?*

Em meio a toda a tragédia da pandemia e às dificuldades de readequar as atividades educativas para dar continuidade aos processos educacionais, foi necessário um cuidado dos profissionais da educação para que o ERE não servisse como argumento de uma mudança brusca no ensino básico brasileiro, visando enfrentar iniciativas de Homeschooling⁷ e abertura para possibilitar que etapas do processo básico e obrigatório de ensino fosse ofertada em Ensino a Distância (EaD).

Os direitos sociais fundamentais conquistados, como a saúde e a educação, sofrem constantemente ameaças de grupos que privilegiam o *individualismo* aos *direitos sociais*. Durante o período pandêmico estes grupos estiveram amparados pelas representações do Estado brasileiro, pois conseguiram assumir diversos cargos importantes. Personalidades neoliberais apoiaram um discurso negacionista⁸, prejudicando as medidas de prevenção e controle de risco, colocando-se contrários ao isolamento social e ao uso da vacina, chegando a incentivar que pessoas abaixo de 40 anos contraíssem propositalmente o vírus, para assim alcançar a imunidade de rebanho através do contágio (Maia, 2020).

Clamando pela aparente liberdade individual, o ex-presidente Jair Bolsonaro entoava que “a economia não pode parar” (CNE, 2020) e que “vai morrer gente” (PODER360, 2020), como se a vida humana não tivesse valor. Afirmou que não se pode “impedir” as pessoas de saírem de casa para trabalhar e prover o sustento de suas famílias, conduzindo a população a pensar que o *cuidado social* para evitar o contágio era inferior ao *mérito pessoal* de se colocar em risco e expor a sua família. O ex-presidente chegou a criticar as determinações que visavam frear o avanço do contágio para evitar o colapso da saúde pública, dizendo que governadores e prefeitos que mantinham as indicações de isolamento social “foram excessivos porque atingiram a roda da economia” (Maia, 2020).

Além de uma falha de governança pelas figuras de poder, o Estado brasileiro teve maior dificuldade de lidar com a pandemia, e com a educação na pandemia, devido à precarização que vinha ocorrendo das nossas instituições públicas.

⁷ Homeschooling, ou Educação Domiciliar, como também é chamado no Brasil, é a prática em que a criança e o adolescente não frequentam a escola, estudando em casa sob a orientação dos responsáveis. No Brasil esta modalidade é inconstitucional, pois a educação básica escolar é um direito e uma obrigatoriedade que consta na emenda constitucional n° 59 da Constituição de 1988.

⁸ O negacionista seleciona uma narrativa alternativa para explicar a realidade [...]. No começo, os negacionistas diziam que a Covid era uma farsa, uma “gripezinha”. Depois, admitiram a existência da doença, mas negaram a sua gravidade e criaram teorias conspiratórias [...]. O mesmo fenômeno foi verificado em relação às formas de prevenção da doença (Rathsam, 2021).

Desde 2016 lidamos com a Emenda Constitucional nº 95, que limita os gastos públicos por 20 anos em diversas áreas, como a saúde e a educação. Dada a situação excepcional e de emergência, houve uma liberação de recursos para que a saúde pudesse cobrir despesas do enfrentamento da pandemia pela Lei 14.143, de 2021 (AGÊNCIA SENADO, 2021), extrapolando o teto de gastos estipulado. Para a educação houve liberação de recursos através do uso de dinheiro que seria investido na contratação de professores auxiliares, para receber os alunos nos retornos e/ou continuidades presenciais, com condição mínima de segurança (idem, 2020). Em todo caso, precisou-se administrar um valor abaixo do teto de gastos, ou transgredir o mesmo, para poder atender às necessidades que apareceram.

Com baixo orçamento para a educação, as escolas que já tinham problemas funcionais de infraestrutura e de baixa remuneração dos profissionais, não conseguiram possibilitar maiores auxílios para a continuidade das atividades durante o ERE.

Os problemas já conhecidos que envolvem a oferta de educação básica pública no país foram evidenciados neste contexto de pandemia. A precariedade de muitas escolas, a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias são fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às atividades presenciais (Gestrado, CNTE, 2020).

Para garantir o direito social à educação, preconizado na Constituição Federal e na LDB, a sociedade brasileira ainda precisa lidar com o fato de que nem toda criança e adolescente, em idade escolar obrigatória, está na escola. Entre aqueles que a acessam, há diferentes condições de permanência e estudo. Sabemos que as desigualdades adentram os muros da escola, nas condições mais ou menos favoráveis dos alunos e suas famílias, porém existe um esforço em medidas públicas para atenuar estas desigualdades e permitir que os estudantes possam se dedicar à sua formação.

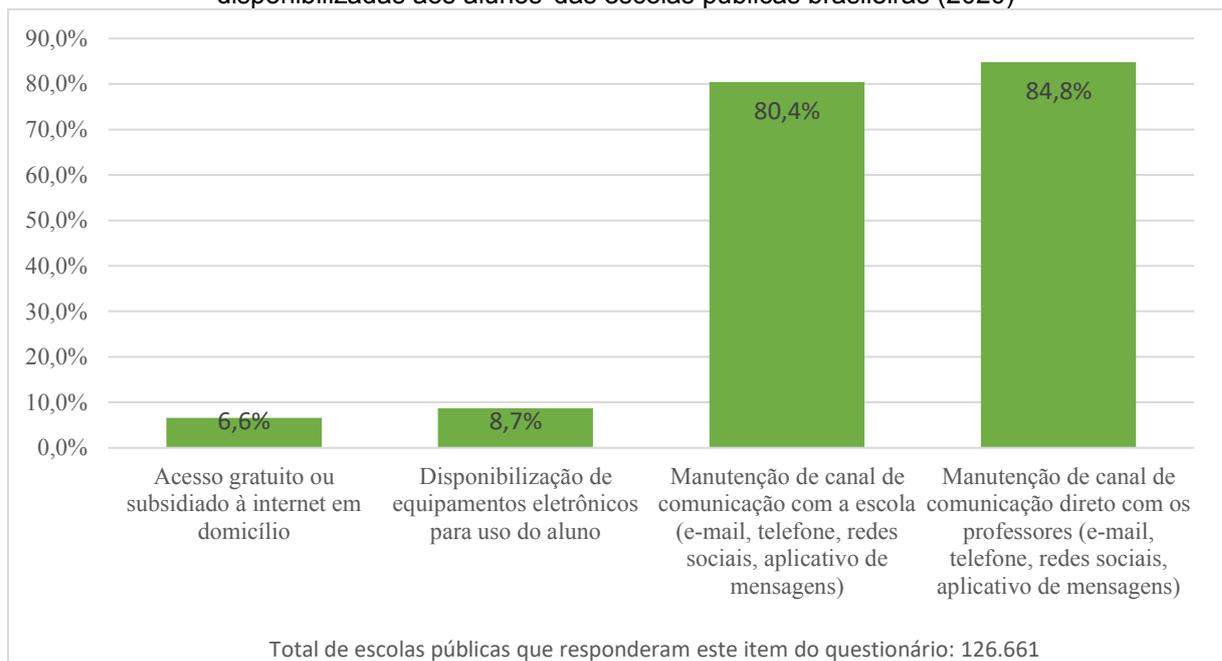
No cenário nacional de educação pré-pandemia, o aluno que acessava ao ensino público era amparado pelas várias frentes que compõem esta instituição. Mesmo que haja diversos problemas na educação pública do país, principalmente devido à sua precarização, há um sistema organizado para a educação presencial, com espaços educativos, um currículo comum para referência, professores, alimentação, materiais didáticos, um plano comum curricular e avaliação, medidas tomadas e recursos investidos em prol de buscar estabelecer uma base de qualidade

do processo formativo, organização que vem sendo formada aos poucos, com debates, disputas de poder e pesquisa.

Contudo, o Ensino Remoto Emergencial deu-se dentro dos lares brasileiros, enfrentando em primeira mão as desigualdades sociais e a falta de um espaço comum para a apropriação dos conhecimentos humanos historicamente acumulados, através de mediação escolarizada.

Vale ressaltar que ocorreram iniciativas de determinados governantes e instituições públicas de ensino para amenizar as desigualdades entre os alunos, e evitar injustiças, como pagar pacotes de internet, disponibilizar dispositivos eletrônicos, levar cestas básicas para as casas destes alunos e manter o diálogo entre a instituição e as famílias. Mas, no geral, foram pontuais e não supriram a real necessidade da parcela da população mais fragilizada.

Gráfico 2 – Estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos das escolas públicas brasileiras (2020)



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados divulgados pelo Inep (2021)

Devemos lembrar que a escola tem uma função social significativa, a qual não podemos menosprezar. É a instituição que identifica os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, que busca desenvolver as formas mais adequadas para ensinar conceitos essenciais de humanização e organizar os tempos e espaços da formação humana. O ser humano nasce com uma mínima determinação biológica e uma grande abertura para os aprendizados sociais, nos humanizamos

numa relação dialética a partir de relações sócio-histórico-culturais, e elegemos esta instituição para a educação das novas gerações por meio de um processo escolarizado, sistemático e intencional.

As crianças não chegam da mesma forma à escola, e nem traçam seu percurso de formas tão similares, pois além da desigualdade de oferta escolar, constatamos ainda a desigualdade de seu acesso e permanência, decorridas dos diversos contextos sociais e familiares. Algumas famílias com um maior poder aquisitivo conseguem auxiliar as crianças, incentivá-las ao estudo, e dispensá-las de outras atividades para que tomem o tempo necessário para as atividades extra horário escolar, como também ofertar cursos e escolher a melhor unidade educativa da região. Outras, no entanto, precisando dedicar mais horas ao trabalho para prover os recursos familiares, não conseguem acompanhar as atividades dos seus filhos. Enquanto alguns podem escolher estudar nesta ou naquela escola, de acordo com as suas preferências e julgamento familiar sobre a qualidade das unidades escolares, outros estão condicionados às escolas mais próximas de casa, sejam boas ou ruins.

Durante o ERE tivemos ainda menos possibilidades de resguardar o tempo das crianças para o processo educativo, de oferecer igualdades de condições de estudo, sejam nas coisas mais básicas como a alimentação e espaço adequado, como de mediações pedagógicas similares. Alguns alunos foram assistidos por meio das tecnologias, enquanto outros pela entrega e correção de materiais impressos. Longe do espaço escolar, a desigualdade de condições de estudo perpassa uma mesma escola, uma mesma turma de alunos, das mais diferentes formas. Esta situação reforça que é “por meio da escola que muitos alunos têm oportunidade de estar em um espaço adequado para estudar” (Palú, 2020, p. 94).

A amplitude e as suas diversas dificuldades de aplicação são algumas das particularidades do ERE que o diferencia do EaD. Ambas são modalidades que ocorrem fora do ambiente presencial, porém são organizadas e executadas de maneiras distintas.

O ERE foi realizado de forma apressada – improvisada –, sem recursos suficientes (tanto das instituições, como dos professores e alunos) e ocorreu de múltiplas maneiras. Criado em razão da pandemia, em caráter temporário (e emergencial), para toda a esfera de ensino, precisou se adaptar à realidade de cada comunidade escolar.

Já a modalidade EaD é pré-pandêmica, é planejada e orientada para que ocorra de forma totalmente remota. Historicamente, no Brasil, esta modalidade já foi desenvolvida em diferentes mídias como: cursos por correspondência, por radiodifusão, por apostilas, materiais televisivos e, mais atualmente, as mídias digitais (Alves, 2011). Cada curso tem uma metodologia própria, com conteúdos organizados para serem desenvolvidos em forma de autoestudo, e recursos educacionais que visam facilitar o aprendizado.

A educação EaD é direcionada à educação a partir do nível médio, considerando que o aluno já tenha desenvolvido certa autonomia para os estudos. Por sua vez, o ERE precisou atender toda a educação básica e superior.

Cursar EaD é uma escolha feita pelo aluno e/ou por sua família, mesmo que haja casos excepcionais para os quais esta poderá ser a única possibilidade de acesso e continuidade dos estudos em algumas situações. Assume-se que o aluno, ao se matricular nesta modalidade, tenha acesso aos equipamentos necessários para acompanhar a proposta de educação a ser desenvolvida, tal como conhecimento prévio do uso de tais equipamentos. Situação muito diversa da realidade enfrentada na aplicação do ERE, pelo contexto brasileiro de desigualdade sobretudo de acesso e letramento midiático das tecnologias digitais. Segundo pesquisa da CETIC (2019 *apud* Cunha, Silva, Silva, 2020), “no Brasil 29% dos domicílios, aproximadamente 19,7 milhões de residências, não possuem internet”.

De acordo com o relatório técnico da UFMG (2020) que aborda o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil, as tecnologias digitais já eram cada vez mais exigidas no cotidiano dos professores da Educação Básica antes da pandemia. No entanto, com a suspensão das aulas presenciais, o domínio dessas tecnologias tornou-se *necessidade básica*. Os dados desta pesquisa, coletados em 2019, revelaram que apenas 28,9% dos professores respondentes afirmaram ter facilidade com o uso das tecnologias digitais. Apenas 3 em cada 10 possuíam tanto os recursos tecnológicos quanto se consideravam preparados para realizar as atividades por meio das mídias digitais.

No outro extremo desta relação professor-aluno, as professoras Iracema Santos do Nascimento e Patrícia Cerqueira dos Santos alertam sobre a naturalização da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil durante o período pandêmico, apresentando casos sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias em vulnerabilidade para acessar os materiais organizados pelas escolas:

Um caso – No bairro do Jardim Noronha, próximo ao Grajaú, zona sul periférica de São Paulo, a jovem mãe Raqueline sai de sua pequena casa de alvenaria, sem reboco por fora ou por dentro (“a miséria existe também na alvenaria, em formas as mais diversas”), e anda com sua filha Lívia, de sete anos, cerca de meio quilômetro para ir até o ponto de lotação mais próximo. [...] Raqueline está desempregada e conta com a doação de cestas básicas para alimentar a filha. Até o momento em que a reportagem foi feita, mais de um mês depois do fechamento das escolas devido à pandemia, Raqueline não havia recebido o cartão merenda da Secretaria Municipal de Educação da capital paulista.

Ali no ponto, se der sorte, vai conseguir “pegar” o sinal de internet sem fio de algum micro-ônibus parado. Com uma das mãos, segura forte o braço da menina [...]. Estica o outro braço girando o celular na tentativa de captar o sinal (lembrando, ela está desempregada e para colocar créditos no celular precisou vender alguns pertences pessoais). A garota saltita de alegria quando finalmente a mãe “consegue contato”. Só assim a pequena estudante poderá saber o que a escola está mandando de tarefa, desde que a Secretaria Municipal de Educação da capital paulistana baixou um pacote de ensino remoto para toda a sua rede, que entrou em vigor em 13 de abril, por meio da Instrução Normativa SME n° 15, de 9 de abril de 2020 (Nascimento, Santos, 2020, p. 123).

As autoras buscam sensibilizar o olhar para tais dificuldades, por meio da observação de uma mãe que se desdobra em esforços individuais. Sem acesso ao básico para sobreviver, sem os equipamentos necessários para o ERE, precisa se desfazer do que tem para dar continuidade aos estudos da filha. Essa história reflete outras realidades dos alunos excluídos das propostas do ERE, e possibilita compreender o que os dados das pesquisas informam. O que realmente significa ter 1,4 milhões de crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, fora das escolas brasileiras em 2021 (INEP, 2021). *Quais crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado? São filhas de quais camadas sociais? Quais desigualdades sociais elas enfrentam?*

Podemos considerar que a pandemia teve grande impacto na educação brasileira e que as atividades desenvolvidas neste período foram na modalidade ERE, a qual precisou ser feita de forma imediata, não contando com um planejamento prévio e uma preparação específica para a modalidade à distância pelo seu caráter emergencial.

As atividades ocorreram em grande parte por meio digital, porém não somente. A falta de equipamentos, como de internet, foi uma realidade para parcela considerável da população, que esteve excluída destes planejamentos.

As desigualdades educacionais estiveram ainda mais presentes neste período excepcional, barrando o acesso e a continuidade do estudo da educação pública. Embora as atividades realizadas na modalidade do ERE tenham permitido manter o

contato da grande maioria dos alunos com a escola, tomá-la como substitutiva da educação básica obrigatória de direito pode dar a falsa sensação de formação plena destes alunos, os quais, no entanto, sem serem introduzidos satisfatoriamente nos saberes historicamente construídos e sem socializarem com os pares, podem apresentar dificuldades futuras quando do retorno ao modelo presencial.

A escola pós-pandemia precisará continuar traçando estratégias para lidar com a falta ocorrida neste período, e não apenas inferir que todos tiveram acesso à educação, para assim reafirmar a educação como direito da criança e do adolescente.

4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM SANTA CATARINA DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19

Abordarei o Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina em dois níveis, a educação básica e a educação superior, ambos no recorte do ensino público. Irei me aprofundar na primeira, com um olhar mais demorado sobre a educação básica a partir de uma pesquisa quali-quantitativa, e tratarei mais brevemente da segunda, apresentando um caso particular baseado na minha vivência como estudante de Pedagogia na UFSC.

4.1 EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino remoto emergencial em Santa Catarina iniciou com resistência por parte do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de SC (SINTEC-SC). Questionava-se a real necessidade de aligeirar o retorno às aulas, de forma remota, considerando o cenário de calamidade pública que se vivenciava no início da pandemia. Havia diálogo do SINTEC-SC com a Secretaria de Estado da Educação (SED) no sentido de exigir que o Ensino à Distância (EaD) não fosse adotado nas escolas estaduais (SINTE-SC, 2020). O sindicato defendeu que houvesse foco no cuidado com a saúde, para abreviar o período da pandemia, preservando a saúde dos trabalhadores da educação, dos estudantes e da comunidade geral.

Luiz Carlos Vieira, então coordenador estadual do SINTEC-SC, se pronunciou sobre as dificuldades dos estudantes catarinenses de escolas públicas em terem equipamentos adequados para estudar em casa e acompanhar o ensino à distância. Também apresentou preocupação em relação às plataformas *online* que seriam utilizadas pelos professores para ter contato e ministrar suas aulas, destacando a impossibilidade de usar uma rede social como ambiente formativo de ensino-aprendizagem. Mostrou-se contrário à forma como as escolas estavam encaminhando os materiais não presenciais para os estudantes, porque essas atividades não estavam sendo discutidas coletivamente. Segundo ele, essas atividades, em grande parte:

Não têm objetivo geral, não têm objetivo específico, e os próprios conteúdos apresentados no começo do ano, temos dúvidas se eles têm a ver com os conteúdos apresentados nessas atividades. Sem contar que muitos não

estão nem de acordo com o projeto político pedagógico daquela unidade escolar (SINTE-SC, 2020).

Ainda em seu discurso, Vieira fez um apelo para que, até o dia 18 de abril de 2020, respeitando o Decreto 509/2020 (SANTA CATARINA, 2020) que suspendeu as aulas por 30 dias a partir de 19 de março, os professores e a comunidade educativa dialogassem e discutissem as possibilidades e impossibilidades de continuidade do calendário escolar.

O decreto em questão suspendia as aulas e atividades com previsão de aglomeração, porém não se contrapunha à RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 009/2020, que estabeleceu:

Regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, no âmbito de todas as instituições ou redes de ensino públicas e privadas, da Educação Básica, Profissional e Superior, pertencentes ao Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (Conselho Estadual de Santa Catarina, 2020).

Em 02 de abril de 2020 iniciou-se a formação *online* para os professores de Santa Catarina, priorizando o cumprimento do calendário do ano letivo do Estado. Sendo assim, “na perspectiva que o governo federal assumiu junto à classe dominante brasileira, acima de uma pandemia com consequências extremamente sérias, havia os prazos, a ordem das coisas e a continuidade” (Ferreira, 2021, p. 25).

O *Curso de Formação Pedagógica para atividades escolares não presenciais*⁹, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (SED), consistiu numa formação de 40hs, divididas em 28 *webinars*, durante o período de 02 de abril até 15 de maio, “contribuindo com a utilização de novas formas de ensinar em espaços não presenciais de aprendizagem” (Silva, Petry, Uggioni, 2020, p. 25), tanto por meio de ferramentas digitais, como através de atividades impressas.

Podemos dividir os temas trabalhados na formação em três grupos:

- a) **Formação sobre as ferramentas online, com foco no G-suíte:** Move to Google, educação nas nuvens Google Drive, pesquisa e feedback - Google Formulários, Hyperdocs e Google Documentos, Hangout Meet, Minha sala Virtual - Google Classroom, como criar e responder tarefas no Classroom e Khan Academy.
- b) **Reflexão sobre a especificidade das práticas pedagógicas do ensino remoto, com foco no ensino online:** recursos e estratégias na educação

⁹ Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30574-formacao-on-line-para-atividades-nao-presenciais-2020>. Acesso em: 04 nov. 2023.

online; a cultura digital como objeto do conhecimento; alfabetização e letramento: possibilidades de trabalho em tempos de distanciamento social; uso da gamificação na educação; práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais: crianças e jovens; atividades escolares não presenciais: como implementar o processo de avaliação?; práticas pedagógicas nos anos iniciais: oralidade, leitura, escrita e análise linguística; práticas pedagógicas mediadas por tecnologias: perguntas e respostas; educação inclusiva: construir o avião durante o voo.

- c) **Mosaicos de experiências sobre as experiências no Ensino Remoto Emergencial:** mosaico com experiências - linguagem e suas tecnologias - ensino fundamental, ensino médio e EJA; mosaico com experiências - linguagem - arte e educação física - ensino fundamental, ensino médio e EJA; mosaico com experiências - ciências da natureza e suas tecnologias - ensino médio; mosaico com experiências - ciências da natureza e suas tecnologias com ênfase no ambiente em que vive; mosaico com experiências - ciências humanas e suas tecnologias - ensino fundamental, ensino médio; mosaico com experiências - ciências humanas e suas tecnologias com ênfase na diversidade; mosaico com experiências - ensino religioso - ensino fundamental.

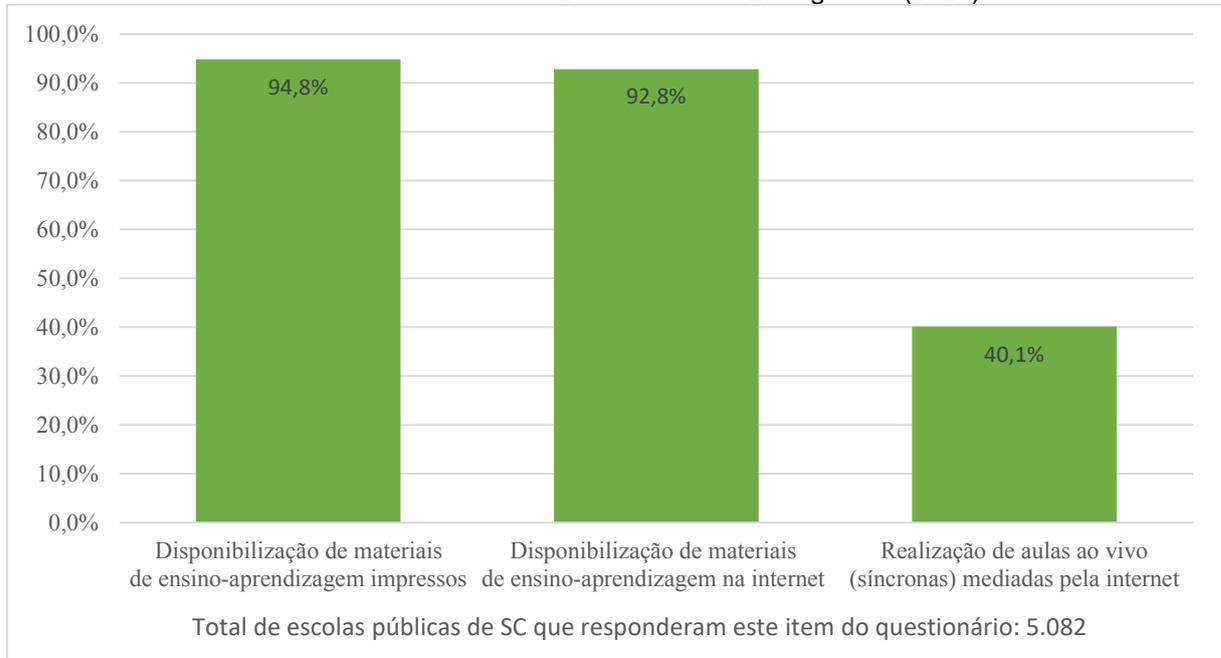
Observa-se que a formação foi principalmente voltada ao ensino *online* e ao uso de ferramentas digitais, por meio de ferramentas vinculadas à empresa **Google**. Ela conta também com um bloco de formação mais abrangente, sobre práticas pedagógicas que se adequassem às características do ensino à distância. E, por fim, com um bloco de compartilhamento de experiências dos professores durante a pandemia.

Segundo a pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil*¹⁰, com levantamento realizado por meio de questionário que fez parte do Censo Escolar sobre o ano de 2020, dentre 5.082 escolas públicas catarinenses que responderam a este item, 92,8% disponibilizaram materiais de ensino-aprendizagem na internet e 40,1% a realização de aulas síncronas mediadas pela internet, com interação direta de aluno-professor. Esta média supera a realidade brasileira, na qual 77,4% das escolas públicas desenvolveram estratégias de ERE por meio de disponibilização *online* de materiais e 35,5% realizaram aulas síncronas recorrendo à internet. Contudo a pesquisa mostra que o número mais expressivo foi o de entrega

¹⁰ O questionário da INEP informa que haviam 6.263 escolas catarinenses com matrícula inicial do Censo Escolar em 2020, das quais 6.162 escolas participaram do questionário. Dentre estas escolas participantes 5.160 são públicas.

de materiais impressos, das quais 94,8% das escolas de Santa Catarina adotaram esta estratégia – levemente acima da média nacional, de 94,2%.

Gráfico 3 – Estratégias adotadas pelas escolas públicas de Santa Catarina durante o Ensino Remoto Emergencial (2020)



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados divulgados pelo Inep (2021)

Estranha-se um interesse tão inferior da formação continuada de professores para a elaboração de uma didática que contemple a entrega de materiais físicos no ERE. Este formato possui uma limitação diferente das estratégias *online* por não haver a mediação direta dos professores no ensino dos conteúdos, e precisa ser elaborado de forma a buscar superar esta limitação. Todavia, não aparece como tema principal de nenhum *webinar*, dos 28 realizados, mesmo que a maioria das escolas tenham adotado a entrega de materiais impressos como uma das estratégias para dar continuidade ao ensino, sendo esta a principal maneira de alcançar aqueles alunos que não possuíam acesso ao ensino *online*.

As dificuldades próprias do ensino remoto, de modo geral, aparentam terem sido vistas como menos relevantes do que a habilidade de uso das tecnologias, como se o professor apenas precisasse adquirir um conhecimento tecnológico para dar continuidade ao seu processo de ensino, assumindo que o restante os professores já saberiam como fazer.

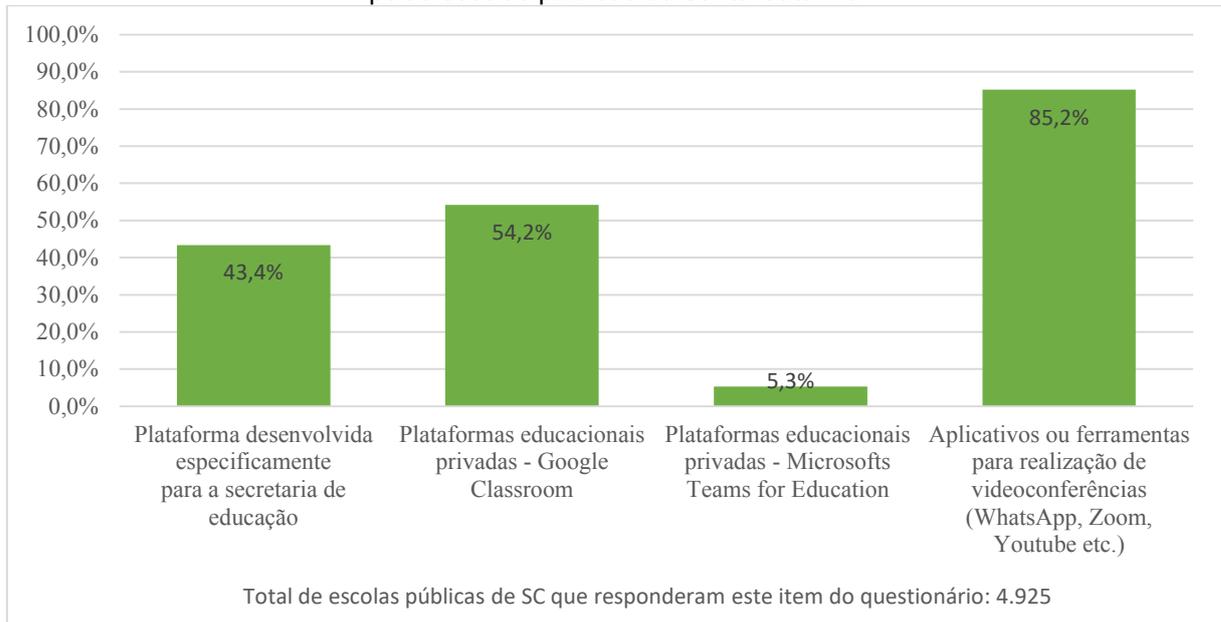
Podemos supor que a escolha temática do primeiro grupo de *webinares* da formação oferecida pelo SED se deu por uma maior dificuldade dos professores com as mídias digitais e as plataformas *online*, que sinalizou esta “pendência formativa” como a principal necessidade a ser sanada no momento. Porém, ainda assim, destaca-se que os temas tratam de plataformas, aplicativos e ferramentas usadas, em sua grande maioria, de uma única empresa, a Google.

Janete Palú (2020) contextualiza que a parceria da SED/SC com a Google antecede a pandemia, porém que era reduzida a projetos-piloto. Durante o período pandêmico esta parceria foi ampliada, e o Google Classroom foi usado pela educação pública como principal plataforma de interação entre escolas e alunos, como as demais ferramentas da empresa.

Todavia, se no período que antecedeu a pandemia já assistíamos a uma crescente interpelação e assédio de empresas privadas, institutos e fundações com vistas a adentrar no espaço público, tanto no que diz respeito à gestão educacional quanto escolar, durante a pandemia essas encontraram um terreno fértil, principalmente no que diz respeito às tecnologias educacionais e, em muitos casos, material didático, que passaram a se constituir uma necessidade imediata dos sistemas. (Palú, 2020, p. 98).

A pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil* referente ao ano de 2021 (INEP, 2021), respondida por 4.925 escolas públicas catarinenses, revela que a comunicação e as atividades desenvolvidas pela internet se deram majoritariamente por meio de plataformas e ferramentas privadas:

Gráfico 4 – Plataformas e ferramentas digitais utilizadas pelas escolas públicas de Santa Catarina



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados divulgados pelo Inep (2021)

Mesmo que esta tenha sido uma *alternativa possível* durante o período pandêmico, devido à decisão de dar continuidade aos processos educativos e priorizar o cumprimento do calendário acadêmico, é necessário nos atentarmos para o fato de que empresas privadas têm interesse nos fundos públicos destinados à educação e estão disputando constantemente estes espaços.

Com o avanço das novas tecnologias, a educação tem sido considerada por alguns como uma base de lucro, uma mercadoria a ser explorada. E para que o mercado consiga assumir a educação de forma mais direta, é necessária a precarização da educação pública, abrindo oportunidades que visam sua substituição pelo serviço privado.

Um destes mecanismos é a desvalorização docente, que se mostra de diversas formas, desde a baixa remuneração alcançando o discurso político sobre este profissional, como na frase emblemática proferida por Milton Ribeiro, então Ministro da Educação do governo Bolsonaro, em 2020: “Ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”¹¹ (HUMANISTA, 2020).

É dessa desclassificação social da profissão docente que surgiram ataques a estes profissionais durante a pandemia. Ocorreu um ressentimento contra os

¹¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2020/10/14/editorial-i-ser-professor-e-uma-declaracao-de-generosidade-ministro/>. Acesso em: 04 nov. 2023.

professores, supondo que eles, por estarem trabalhando remotamente, não estavam trabalhando. Um sentimento de injustiça. Considerou-se que esta classe de profissionais estava sendo favorecida, em comparação às demais, e recebendo um salário sem realizar seu trabalho (Palú, 2020). Parte da população brasileira exigia que as aulas retornassem ao formato presencial, mesmo com os perigos para a saúde pública sendo evidenciados pelos meios de comunicações.

Por outro lado, o trabalho dos professores ganhou novas e extensas demandas. A formação para as mídias digitais foi apenas um dos aspectos que exigiu dedicação destes profissionais. Os professores precisaram

Alimentar plataformas on-line, fazer a conferência dessas atividades, dar a devolutiva para os alunos, atender pais, alunos e equipes escolares via aplicativos, preencher o diário de classe atendendo às novas exigências, planejar e disponibilizar atividades remotas que não utilizam as tecnologias digitais para alunos que não têm acesso à internet, realizar a avaliação do processo ensino-aprendizagem nesses novos moldes. Tudo isso a partir de sua própria casa, utilizando seus próprios recursos (Palú, 2020, p. 97).

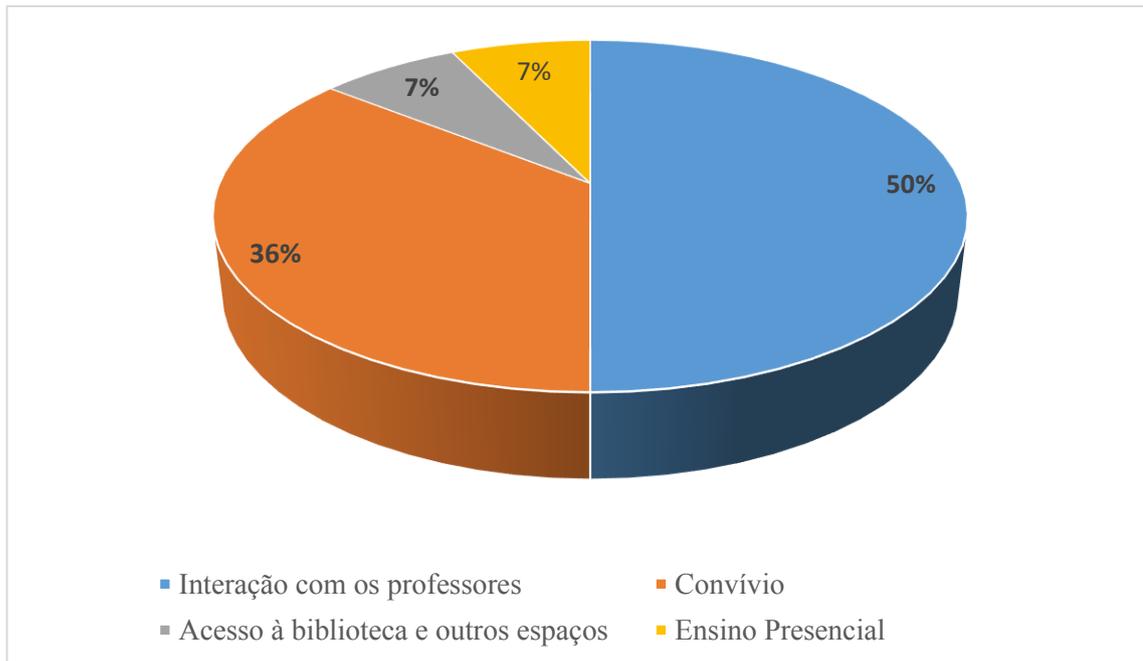
Uma das estratégias de comunicação com os alunos e com as famílias foi o uso de aplicativos de mensagens, como o WhatsApp. Geralmente eram realizados grupos por turma neste aplicativo, além da comunicação individual com os mesmos. Se tornou difícil especular um horário de serviço, pois as demandas surgiam em horários variados e essa interação direta através das redes sociais traz consigo o imediatismo deste tipo de comunicação.

"Antes quando a gente estava na escola, tínhamos horários bem definidos. Em casa, todas as vezes que estou livre, tem de responder aos alunos, ajudá-los, orientar os pais com as atividades, responder aos sistemas das escolas" (Rafael Borini *apud* Martins, 2020).

Os alunos também relatam dificuldades próprias do ensino remoto, principalmente para entender o conteúdo sem a mediação do professor.

Na pesquisa focal realizada por Palú com 14 alunos do 3º ano do ensino médio, de uma escola estadual de Santa Catarina, 13 responderam que aprendem melhor com aulas presenciais. Estes alunos colocam ainda que, em relação ao que lhes faz mais falta sobre o espaço escolar, sentem falta da interação com os professores, do convívio com outras pessoas, do acesso à biblioteca e outros espaços e do ensino presencial.

Gráfico 5 – Em relação à escola, o que mais lhe faz falta?



Fonte: adaptado de Palú, p.99 (2020)

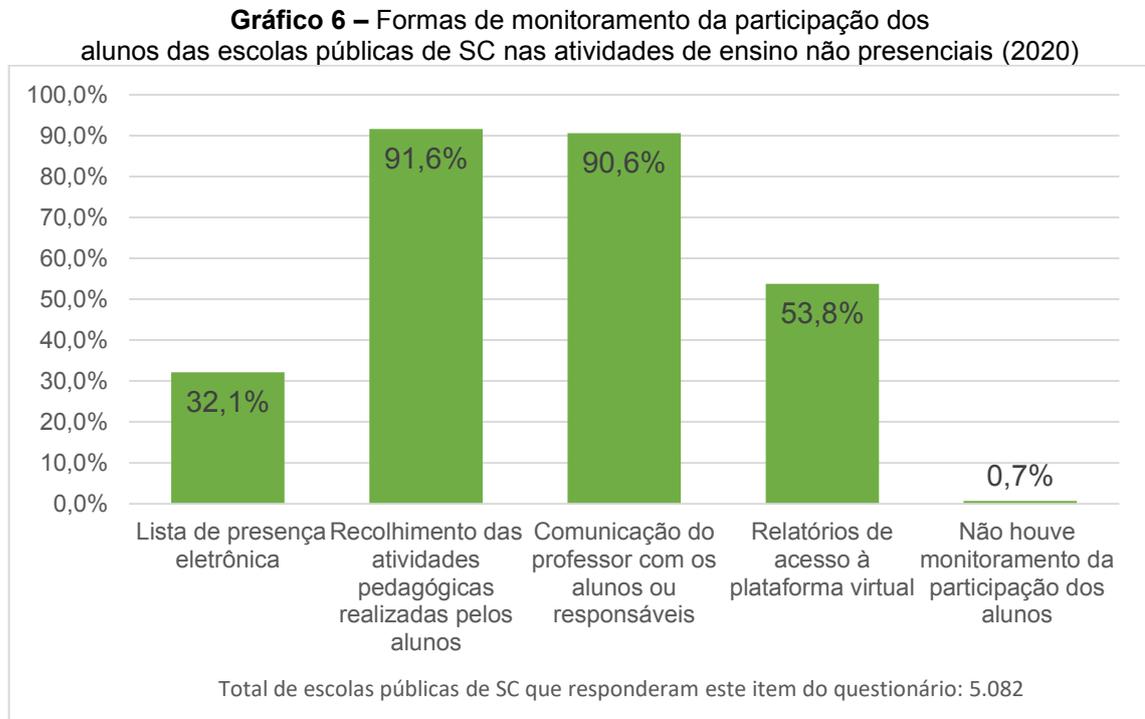
Em uma entrevista dada a um jornal da região, Guilherme Soares Machado, aluno de 14 anos da rede municipal de Florianópolis, destaca as diversas situações pelas quais passou durante o ERE no acompanhamento das aulas *online*. Cada professor, com diferente conhecimento tecnológico, trabalhou de diferente forma para desenvolver o ensino remoto.

"Estou passando por três situações: tem matéria em que o professor criou até um canal no Youtube para melhorar a explicação; outras, o conteúdo passado não está relacionado com a matéria diretamente; e em outras, para obter ajuda, tenho que enviar e-mail para o professor, que em alguns casos não é correspondido. Do meu ponto de vista, o ensino público não está preparado para o Ead" (Guilherme Soares Machado *apud* Martins, 2020).

Mesmo com a formação oferecida pela SED, as metodologias dos professores para o ensino remoto em uma mesma unidade educativa foram muito diversas. Não apenas por escolhas pedagógicas, mas por condicionamentos gerados a partir das dificuldades encontradas com este modelo.

A pesquisa *Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil*, já citada anteriormente, nos informa ainda que na educação básica de Santa Catarina a presença foi registrada principalmente através do recolhimento das atividades pedagógicas realizadas pelos alunos, da comunicação do professor com os alunos, seus pais ou responsáveis, em relatórios de acesso à plataforma virtual, e por último

através de lista de presença (chamada) eletrônica. Também houve unidades que não monitoraram a participação dos alunos.



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados divulgados pelo Inep (2021)

Há uma grande dificuldade de saber a real condição dos alunos com o estudo, se existiu engajamento dos estudantes e se eles acompanharam as aulas. Todas essas formas de monitoramento, de forma individual, pouco nos informam. Atestam a participação naquele instante, na realização de uma atividade ou da resposta à uma chamada, porém não nos apresentam se durante o período proposto os alunos estiveram em contato com o conteúdo programado. Ou seja, se houve interrupções, realização de atividades concomitantes, desentendimento do que está sendo ensinado.

4.2 ENSINO SUPERIOR

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tivemos o sistema de encontros síncronos e assíncronos. No quadro de sistemas muito próximos de organização dos materiais e das aulas, tivemos diversas experiências. A maioria dos professores priorizou as aulas síncronas, apresentando conteúdos e debatendo os textos lidos anteriormente pela turma. Destes, alguns conseguiam interagir com os

alunos pela câmera, microfone e *chat*, usavam apresentações para facilitar a compreensão imagética, expandiam nossos repertórios culturais com música, poesia, apresentações artísticas no começo ou ao final dos nossos encontros, organizavam o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Moodle) de forma convidativa e prática. Outros professores, no entanto, se perdiam na explicação a cada aluno que entrava na sala *online*, não conseguiam interagir com o *chat* e esqueciam da sua existência, tinham dificuldade em ligar a câmera e o microfone, de colocar uma apresentação de slides, de organizar o Moodle de forma intuitiva.

Na UFSC considerou-se atividades pedagógicas não presenciais atividades disponibilizadas no Moodle, síncronas e assíncronas, utilizando tecnologias de informação e comunicação. Foi disposto pela Resolução 140/2020/CUn (UFSC, 2020) que as atividades não presenciais síncronas não poderiam ser realizadas fora do horário estabelecido na grade horária.

Nas disciplinas em que estive matriculada a presença e participação dos alunos se deu pela chamada durante os encontros síncronos, e entrega de atividades no Moodle, acesso e leitura de textos, nos períodos assíncronos.

Havia um interesse comum da universidade, e em especial do curso de Pedagogia, em trabalhar para ampliar o repertório cultural dos alunos e expandir o debate de temas transversais ao currículo do curso em projetos de extensão (*lives*), possibilitando contato com outras atividades de grupos de pesquisa, eventos que coincidiam com o conteúdo programado, conversas com teóricos que, pela possibilidade do contato *online*, teriam disponibilidade de contribuir para a nossa formação. Algumas dessas recomendações foram não obrigatórias, com o convite para participação nesses eventos, e outras estiveram alinhadas com as atividades programadas das disciplinas, as quais introduziram essas experiências como parte significativa do plano de ensino.

Como exemplo de expressão cultural posso apresentar atividades nas quais estive diretamente envolvida devido a minha participação no PET de Pedagogia UFSC durante o ano de 2021 e 2022. Projetos de extensão que desenvolvemos para a comunidade geral e acadêmica os quais buscaram ampliar o diálogo sobre diferentes temas relevantes para a pedagogia. Como o “Conversas de Escolas e de Outros Lugares”, onde dialogamos com um convidado sobre temas dos quais eles são especialistas, e o CinePET, evento no qual trazíamos convidados que participaram,

ou estudaram o filme em questão, conversando sobre os temas tratados pela arte da cinegrafia.

Estando longe das rotinas presenciais, sem as interações diretas com os pares e com uma situação de estresse devido ao medo, a incerteza de um retorno à normalidade, os anseios devido à calamidade pública, foi indispensável este cuidado coletivo na continuidade das atividades acadêmicas com foco em estudos transversais ao currículo.

Apesar disso, muitos colegas ficaram pelo caminho neste período. Colegas com realidades e condições de estudos diferentes da minha, que precisaram deixar a graduação por necessidades financeiras, por questões de saúde e por dificuldades emocionais. Sei que a minha experiência pessoal só foi positiva, *se é que podemos considerar ela assim*, porque tive a oportunidade de morar sozinha, tendo um espaço individual e adequado para dar continuidade aos meus estudos, com pais que me apoiaram financeiramente, com equipamentos adequados para acompanhar as aulas e realizar os trabalhos. Mas entendo que esta não foi a realidade de todos. Dos colegas que entraram comigo no semestre de 2019.2, apenas duas estão completando o curso no período previsto. Alguns desistiram durante o período pandêmico, outros estão frequentando múltiplas fases ou com disciplinas de fases anteriores.

Dentro de um mesmo curso de graduação, de uma mesma universidade pública de Santa Catarina, aparecem e são notáveis o agravamento das desigualdades de condições de estudo durante o ERE/SC. Realidade que afeta a formação presencial, mas que nesse período foi expressiva e determinante na evasão dos alunos do curso.

4.3 BREVE BALANÇO SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE SANTA CATARINA NESTE PERÍODO

Por fim, podemos considerar que a ensino remoto emergencial ocorreu em Santa Catarina com dificuldade, assim como no restante do país. Havia dúvidas sobre a necessidade de adotar o ensino à distância em meio à pandemia, se deveríamos priorizar o calendário escolar ou dialogar sobre a educação e dar ênfase à saúde pública. Houve preocupação sobre falta de equipamentos adequados de alunos e professores para introduzir o ensino *online* e se as atividades impressas estavam de acordo com os princípios educativos das suas unidades. Foi realizado pela SED uma

formação para as atividades não presenciais, com ênfase nas tecnologias digitais, com maior foco no ensino de uso de ferramentas *online* para professores, especialmente ligadas à empresa Google. Aponta-se o interesse de empresas privadas na educação, e como, durante a pandemia, no nosso estado, elas conseguiram expandir sua interferência e importância na educação básica pública. Ou seja, novas necessidades para desenvolver o ensino surgiram devido à especificidade do ensino remoto e das múltiplas desigualdades dos sujeitos envolvidos neste ensino.

No mais, muitos foram os desafios de professores e alunos neste período. Destaca-se que os professores foram hostilizados como classe trabalhadora, por sentimento de injustiça de parcela da população, que considerou que estes não estavam trabalhando devidamente. No entanto, os professores apontam que suas jornadas de trabalho ficaram maiores e imprevisíveis, no planejamento para atender parte dos alunos pela internet e parte por materiais impressos, no contato com a família, com os alunos e equipes escolares. Também precisaram se dedicar a formação específica para este momento.

Já os alunos tiveram que lidar com as novas condições de estudo por não estarem em um espaço escolarizado. Eles apontam a falta de interação direta com os professores como uma das principais dificuldades no estudo remoto. Houve dificuldade e estranhamento em relação à variedade de formas de organizar a disciplina e estabelecer comunicação dos professores com os alunos, devido aos diferentes conhecimentos tecnológicos por parte dos professores.

Em resumo, o ERE em Santa Catarina refletiu os desafios enfrentados em todo o país durante a pandemia, incluindo questões sobre o papel das tecnologias digitais, a desigualdade de acesso e as demandas adicionais tanto para professores quanto para alunos. Foi um período de adaptação e aprendizado para todos os envolvidos na educação, assim como de retomar a importância dos professores e da instituição escolar.

É dentro da instituição escolar que possibilitamos aos sujeitos se apropriar da cultura socialmente desenvolvida, por meio de um processo escolarizado, sistemático e intencional. É nela que se torna possível, no momento em que o aluno está na unidade educativa, a similaridade de acesso e condições de estudo – mesmo que atravessado pelas desigualdades sociais e culturais. Nesse espaço, estas são mitigadas pela materialidade que promove o direito à educação em um ambiente próprio para o estudo.

5 EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA (COVID-19) - DAS HISTÓRIAS E ESPAÇOS

Como assinalado anteriormente, no ano de 2022 realizei o projeto artístico-cultural **Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços**, no qual realizei ilustrações de ambientes familiares, transformados em educativos no período pandêmico, de alunos de Santa Catarina, denunciando as condições sociais de estudo destes alunos através da arte da ilustração, acrescidas pela escrita dos relatos destes entrevistados. A intenção foi promover o conhecimento da realidade das condições de estudo dos *outros*, tanto do que se difere daquelas realidades que conhecemos, quanto daquelas que se aproximam.

John Berger (1999) diz que só vemos o que olhamos, só olhamos e vemos aquilo que nos é visível. O projeto adentra as casas, conversa com os alunos, registra seus espaços e realiza uma cena ilustrada construída através da experiência da artista a partir dos relatos e das fotografias enviadas, para tornar pública estas vivências que ocorrem em espaço privado.

A escolha por tratar deste tema através da construção imagética se deu como meio de ser contrária à indiferença que as estatísticas pareceram causar à sociedade no período. Falava-se de números, os quais tratei nos capítulos anteriores, números que aos poucos foram perdendo seu real significado. Não mais se reconhecia o que esses dados representavam, as vivências e realidades às quais estes sujeitos estavam ligados eram diluídas em meio ao conjunto cada vez maior de sujeitos em situações similares de contágio e morte devido ao avanço da pandemia. Todo o resto foi silenciado em comparação à calamidade de saúde pública, o que é bastante compreensível. Mas, neste momento, nos cabe retomar este período para analisar as desigualdades educacionais dos alunos de Santa Catarina para que possamos compreender as dificuldades educacionais presentes e futuras, decorrentes de diferentes níveis de acesso e condições de se dedicar ao estudo dos alunos catarinenses.

Retomo aqui este projeto artístico-cultural como documento que proporcionou o acesso a um grupo focal de alunos que estudaram remotamente durante o período pandêmico no estado catarinense, por meio do qual desenvolvo uma análise comparativa das condições de estudo destes estudantes.

O projeto artístico-cultural **Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços** desenvolveu-se com a intenção de registrar o período educativo incomum que ocorreu durante o isolamento social devido à pandemia, e fomentar a reflexão sobre as desigualdades sociais dos alunos. Estas informações, e complementos, podem ser observadas no **Anexo A** que dispõe o *Memorial de experimentação artística* deste projeto.

Como objeto artístico foram realizadas 10 ilustrações dos espaços educativos¹² de estudantes de Santa Catarina. Como procedimento metodológico as informações para elaborar este registro imagético foram coletadas a partir de depoimentos em formulários estruturados, complementadas com interação por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp*, meio pelo qual os entrevistados encaminharam fotografias de seus ambientes.

Lembrando que o questionário utilizado possuiu 23 questões, divididas em três seções: 1) *dados de identificação*; 2) *sobre a educação na pandemia*; 3) *sobre o espaço de estudo e equipamentos*. Os respondentes enviaram de 2 a 6 fotos do ambiente em que eles estudaram durante o ERE, totalizando 40 fotografias. Assim sendo, tomo como objeto de análise comparativa as condições de estudo desta amostra focal por meio da verificação dos dados obtidos na feitura deste projeto artístico-cultural.

Assim, iniciarei minha análise pelas imagens, seguindo para as informações fornecidas pelo formulário e finalizo com a análise comparativa. As imagens e os dados estão assim dispostos para que o leitor possa construir suas próprias percepções iniciais, através das fotografias e ilustrações e posteriormente, acrescento novas informações, visando ampliar sua percepção sobre as imagens e as realidades educacionais dos sujeitos entrevistados.

A metodologia de análise das ilustrações busca se aproximar da Sociologia da Arte, de Pierre Francastel, evidenciando o que a arte pode revelar e comunicar em sua própria linguagem (Trevisan, 2019). Como critério de análise das desigualdades múltiplas que impactaram estes estudantes buscarei aplicar os conceitos que elaborei a partir do referencial teórico e depois comparar as condições de estudo do grupo focal.

¹² Ambientes dos lares destes estudantes usados para acompanhar as aulas durante o ERE e isolamento social devido à pandemia.

5.1 ANÁLISE IMAGÉTICA:

Os ambientes aqui registrados são espaços familiares ressignificados como espaços educativos. A estética destes espaços corresponde a um cômodo de um domicílio. Quarto, cozinhas, salas e varandas, foram adaptadas para que os alunos pudessem se dedicar ao processo formativo durante o ERE. Contudo, nem todas as famílias tiveram condições de proporcionar as *novas condições de estudo* para que os alunos desenvolvessem seus processos educativos, dispondo de um espaço individual com móveis e equipamentos eletrônicos adequados, com acesso à internet e tempo disponível para o estudo.

As fotografias serão analisadas em comparação com os dados oferecidos pelos entrevistados. Foram colocados os dados do espaço e como ele é percebido pelo sujeito nos primeiros parágrafos, e posteriormente a descrição da pesquisadora sobre o mesmo, seguida de observações.

A ilustração unifica as informações imagéticas e descritivas das quais a artista teve acesso, como da sua própria experiência com esses dados. Transforma as diversas cenas criadas pelo olhar do entrevistado por meio da fotografia e une as partes imagéticas em um todo que traz por si mesma novas percepções destes espaços e relatos. Nas ilustrações, procurei investigar o que foi registrado como síntese da situação de cada entrevistado, considerando a percepção artística sobre o espaço material e os dados de cada aluno.

5.1.1 Ruídos que adentram o espaço privado

Segundo o **Sujeito 1**, seu espaço de estudo é um quarto, individual, próximo da sala, com uma janela para o ambiente externo. Uma das dificuldades encontradas pelo estudante foi o barulho, tanto do espaço exterior, como vindos de outros cômodos da casa. Usava como equipamentos o celular e o notebook.

Figura 1 – Fotografias do ambiente de estudo do Sujeito 1



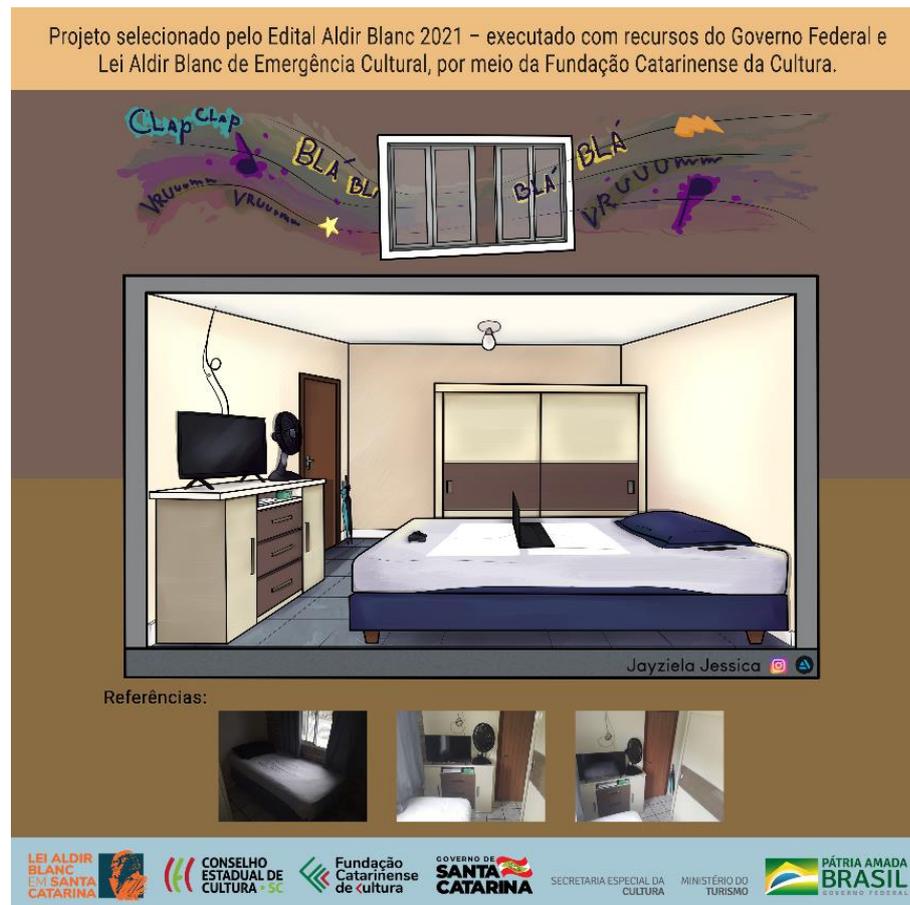
Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Observa-se que o espaço não possui uma mesa para os estudos, o que indica que o acompanhamento da aula e a realização das atividades ocorreram na cama. Um móvel pouco adequado para estar sentado por longos períodos pela questão ergonômica.

Alguns equipamentos eletrônicos de lazer se destacam nesta imagem. Não foi informado no questionário distrações advindas dos estímulos de estar neste ambiente.

A casa é de alvenaria, as paredes são pintadas. Os móveis são em jogo, pré-moldados. Piso cerâmico. Fios dos aparelhos eletrônicos estão aparentes. Os móveis são adequados para um quarto, porém não há móveis próprios para o estudo, como uma mesa e uma cadeira.

Figura 2 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 1



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A ilustração destaca os barulhos vindos da rua, entrando pela janela. Coloca os equipamentos usados para acompanhar as aulas acima da cama, onde a artista imagina que seja o local no qual o adolescente acompanha as aulas. Tais equipamentos não aparecem nas imagens enviadas, porém são informados no formulário, e adicionados à cena.

5.1.2 Distração, barulho e frio: esforços para acessar a internet

O espaço de estudo do **Sujeito 2**, segundo a respondente, foi a sua varanda. Este foi o local usado para o estudo, pois a família não tinha acesso à internet, e a entrevistada usava a internet do vizinho, que só funcionava nesta área da casa. A entrevistada descreve este espaço como bom e aberto. Porém, como é de frente para a rua, acaba tendo muita distração e barulho dos transeuntes. Era usado também por sua avó para bordar, a qual interagira durante as aulas e dificultava acompanhá-las. A

aluna narra ainda sobre sua dificuldade em estar nesse ambiente durante o inverno, pois, sendo um ambiente aberto, se tornava muito frio e sua “mão parecia ia congelar”.

Figura 3 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 2



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Nas imagens enviadas observa-se um espaço coberto, mas aberto, como citado. A mesa usada pela avó da aluna é de plástico, com cadeiras de plástico e cadeiras escolares. Não conseguimos ver, nessa imagem, outra mesa para o estudo. Temos outros objetos nesse espaço, como bancos de madeira, uma cadeira de balanço, uma árvore de natal, um móvel com vasos de planta, varais de roupa, um balde e uma churrasqueira.

Notamos que é um espaço de circulação, pois é por este ambiente que as pessoas acessam a casa. O espaço aberto para a rua permite todo o ruído externo adentrar, além disso é utilizado por outros familiares para outros fins além do estudo, mais costumeiramente pela avó, para costura, porém podemos notar que é onde estão instalados dois varais de parede, então possivelmente há momentos que outros familiares utilizem este espaço para estender as roupas, além de transitar para entrar e sair de casa.

A casa é de madeira e o muro de alvenaria, as paredes não são pintadas. Os móveis não são de um mesmo estilo e/ou material, sinalizando serem adquiridos em momentos diferentes. O chão é de cimento queimado. O espaço aberto não protege do frio e do calor, além de não filtrar os ruídos da rua. Os móveis não parecem ser adequados para permanecer um longo período sentado estudando.

Figura 4 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 2

Projeto selecionado pelo Edital Aldir Blanc 2021 – executado com recursos do Governo Federal e Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, por meio da Fundação Catarinense da Cultura.



Referências:



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A ilustração mostra o ambiente como um todo permitindo notar que se trata de uma *garagem* usada como varanda, o que sinaliza que possivelmente a família não possui um veículo próprio, e por isso usa este espaço para outras funções.

Nela é ilustrada a mesa de estudo, que não aparece nas imagens enviadas, com os materiais escolares sobre a mesma e o equipamento eletrônico no qual ela acompanhava as aulas. Há dois quadros sobre a ilustração do ambiente com mãos realizando uma atividade, na esquerda uma pessoa costurando, e na direita a aluna segurando o celular. São evidenciadas ainda as demais estruturas e objetos deste espaço, como as roupas nos varais, a escada na porta de entrada, as plantas na área externa, o telhado de Brasilit (fosco e transparente).

5.1.3 Quarto de estudo e demais funções

O espaço de estudo do **Sujeito 3** é descrito como um quarto de estudo individual. A entrevistada informa que se mudou durante a pandemia para morar sozinha em um local afastado e rural. Morando sozinha não havia barulhos de outros membros familiares, mas é dito que houve uma maior dedicação para a manutenção dos serviços domésticos e cuidados com os animais de estimação.

Figura 5 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 3



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

As imagens nos mostram que, para além de um espaço de estudo, este possui um guarda roupa, outros equipamentos como um aspirador, uma prateleira de suporte para os gatos e um sofá. Aparenta ser um espaço com múltiplas funções, e não apenas a indicada pela entrevistada.

Possui mesa e cadeira adequadas para acompanhar as aulas. A disposição dos móveis revela não se tratar de um ambiente planejado.

A casa é de alvenaria, as paredes são pintadas. Os móveis são pré-moldados e não parecem fazer parte do mesmo conjunto, pois cada um tem uma cor diferente. O piso é cerâmico. Há fios aparentes no canto da parede e caixas de leite no chão, provavelmente para os gatos. Há móveis próprios para o estudo, como uma mesa e uma cadeira, porém existem alguns próprios de outros ambientes, o que pode indicar tratar-se de um espaço desorganizado.

Figura 6 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 3



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A ilustração evidencia que na área externa há um espaço de sítio com muitas plantas, como citado na resposta ao formulário. Os gatos da entrevistada aparecem ocupando este espaço, corroborando a percepção de que o mesmo não é apenas um ambiente de estudo. Sobre a mesa estão representados o notebook e o celular, usados pela aluna para acompanhar as aulas.

5.1.4 Distrações em um ambiente de convívio familiar

O espaço de estudo do **Sujeito 4** foi a sala. A responsável nos diz que a criança teve muita distração neste ambiente familiar, que ela queria brincar e assistir televisão. Não foi informado em qual parte da sala a criança acompanhava as aulas e fazia a atividade, havendo como possibilidade o sofá e a mesa de jantar.

Figura 7 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 4



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Podemos observar na imagem que é um espaço mais novo, pelos estilos dos móveis e materiais utilizados nos revestimentos do chão e nas paredes, sendo que o piso é porcelanato e parte da parede é revestida com azulejo 3D.

O espaço é de convívio familiar, para alimentação, lazer e de circulação para as áreas íntimas. Não foram relatados incômodos e distrações por este motivo, porém podemos supor que a vida familiar esteve neste ambiente em momentos de estudo, pelas diversas demandas deste espaço.

O apartamento é de alvenaria, as paredes são pintadas e possuem revestimento decorativo. Os móveis são pré-moldados e aparentam ser de materiais similares (estante e mesa de jantar). O piso é porcelanato. Há bastantes objetos decorativos, tornando o espaço confortável. Não existem móveis próprios para o estudo, porém a mesa de jantar pode dar suporte para um estudo mais prolongado e o sofá para acompanhar as aulas.

Figura 8 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 4



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A ilustração inclui os equipamentos eletrônicos por meio dos quais a criança acompanhou as aulas, supondo que isso ocorreu nos dois espaços já citados. No entanto, não inclui outros materiais educativos, como nas primeiras ilustrações, como caderno e lápis.

Temos uma maior percepção deste ambiente como um espaço de circulação, com a ênfase no corredor nesta cena. Na ilustração, o ambiente parece mais silencioso do que nas imagens, por conta da televisão desligada. E menos vivo, por falta dos objetos do dia a dia sobre a mesa. Parece que a realizadora deste material idealizou um ambiente mais calmo para o estudo, em contraste ao ambiente real.

5.1.5 Quando o espaço limitado não consegue acomodar novas funções de forma confortável

O **Sujeito 5** morou com sua família em uma casa durante a pandemia e teve como ambiente de estudo o seu quarto. O ambiente era individual, mas era adentrado frequentemente com interferência externa. Foi descrito como um espaço pequeno e um pouco apertado, mas que comportava o necessário para os estudos. Contudo, tinha pouco espaço para uma postura adequada, para esticar as pernas sem esbarrar nos móveis.

Figura 9 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 5



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

As imagens corroboram a apresentação do entrevistado. Um quarto de solteiro, com móveis adequados ao estudo, porém com uma mesa pequena e pouco espaço entre ela e a cama. Há bastantes livros sobre a mesa e na estante ao lado da mesma, sobrando pouco espaço para colocar outros materiais de estudo, como o caderno.

A casa é de alvenaria, as paredes são pintadas. Os móveis são pré-moldados e não parecem fazer parte do mesmo conjunto, pois cada um tem uma cor diferente. O piso é cerâmico. O espaço é pequeno, possui móveis próprios para o estudo, porém com a limitação do espaço não são totalmente adequados. A cadeira parece confortável e própria para ficar sentado por mais tempo, diferente das cadeiras vistas até então.

Figura 10 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 5



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A ilustração ampliou o espaço, trazendo mais conforto para o mesmo, de forma idealizada e não intencional. Deu ênfase à iluminação e ventilação natural vindas da janela. Os incômodos relatados pelo entrevistado acabaram sendo minimizados na apresentação do projeto.

5.1.6 Espaço coletivo de moradia, espaço não coletivo de estudo

O **Sujeito 6** morou em uma moradia estudantil nesse período, sendo o quarto um espaço dividido com outras pessoas, portanto um espaço coletivo. Muitas outras estudantes tinham aulas no mesmo período que a aluna entrevistada, que precisou assistir as aulas síncronas com o fone de ouvido.

Ela destaca que o espaço é confortável e possui uma decoração aconchegante, mas que o fato de estar muito próxima à cama limita a disposição para estudar.

Figura 11 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 6



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Observando as imagens podemos notar que o quarto separa os espaços de cada aluna a partir de um biombo de madeira, que serve para limitar visualmente o local, porém não restringe o som. A porta, próxima à cama, permite considerar que há circulação das moradoras deste quarto, para entrada e saída do mesmo. Há estantes para guardar objetos e construir uma decoração particular, porém não se observa móveis destinados a guardar as roupas.

Possui móveis destinados ao estudo, com uma mesa pequena e uma cadeira de escritório.

A construção é de alvenaria, uma das paredes é de tijolos aparentes. São pintadas de rosa e amarelo. Os móveis de madeira são planejados, porém antigos. O piso é cerâmico. O espaço é amplo, mas dividido em pequenas partes, compartilhado com várias moradoras. A cadeira parece confortável, e própria para ficar sentado por mais tempo.

Figura 12 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 6



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A ilustração representou o espaço da entrevistada, dando sinais de continuidade de espaços semelhantes à direita. A mesa, pequena, não parece dar conta dos materiais que acabam ficando para fora da mesma. A decoração e intervenções da aluna no ambiente são um destaque, deixando o ambiente aconchegante, como a vista para a área externa, com a copa de árvores.

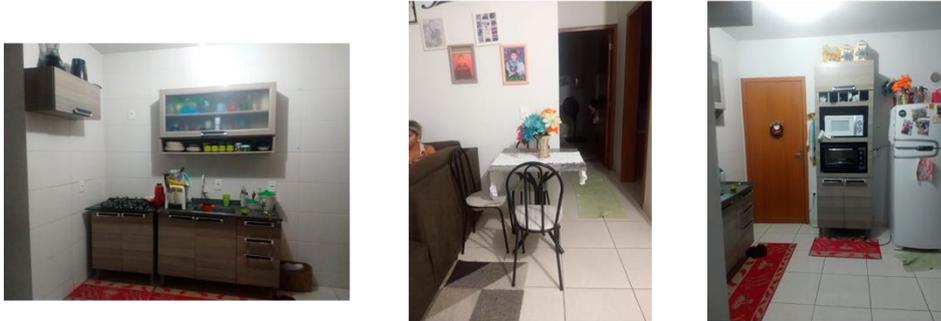
O ambiente na ilustração parece silencioso, pois foram suprimidas as movimentações diárias dos objetos do quarto pelas alunas. Porém permite acessar a descrição de aconchego feita pela estudante.

5.1.7 A criança gosta do espaço, mas não gostava muito de ficar sentada à mesa

O **Sujeito 7** estudou na mesa da cozinha, próximo à sua família. Segundo a responsável pela criança, ela gosta do espaço, principalmente por ser conjugado com

a sala, onde tem a televisão e o sofá. Porém ele não gostava muito de ficar sentado à mesa, onde acompanhava as aulas e fazia as atividades.

Figura 13 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 7



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Nota-se que o espaço é bastante familiar, acolhedor, com acesso ao apartamento e ao lar desta família. Ali a criança ficava sob a orientação daqueles que estivessem trabalhando no ambiente. Contudo, sendo um espaço compartilhado, de trabalho doméstico, próximo à sala onde se assiste TV, além de ser um local de circulação dos moradores para as áreas privadas, pode-se supor que havia bastante barulho e atravessamento da vida familiar nos momentos de estudo.

A cadeira de metal não é muito confortável para acompanhar as aulas por um longo período, o que corrobora a informação dada pelo responsável de que a criança não gostava de ficar sentada à mesa. Principalmente nesta etapa do ensino, a educação infantil, é incomum que as crianças se sintam confortáveis sentadas por muito tempo.

O apartamento é de alvenaria, as paredes são pintadas e a parte molhada, da cozinha, revestida de azulejo. Os móveis são pré-moldados, comprados em jogo, com as peças combinando. O piso aparenta ser cerâmico. Há bastantes objetos decorativos, tornando o espaço confortável. Não existem móveis próprios para o estudo, a mesa de jantar dá suporte à criança, mas não é adequada para períodos prolongados.

Figura 14 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 7



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Na ilustração observa-se o celular usado para acessar as aulas e as atividades, apoiado no vaso central, em hipótese de como eram assistidas as aulas pela criança. Nesta cena a área de circulação parece mais evidenciada. No corredor nos deparamos com portas para as áreas privadas. Mesmo que vazias, dão a sensação de que pessoas circulam por este espaço, indo para cada um desses cômodos.

5.1.8 Ambiente próprio para os estudos: percepção do sujeito

O espaço de estudo do **Sujeito 8** foi um escritório, um ambiente individual, descrito pelo mesmo como um ambiente próprio para os estudos, adequado, do qual não teria nada para mudar.

Figura 15 - Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 8



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A mesa de vidro e cadeiras acolchoadas, mesmo não parecendo adequadas para longos períodos de estudo, parecem ser confortáveis. Possivelmente o sofá foi uma opção para acompanhar as aulas quando o aluno se cansava de estar numa mesma posição. A mesa é ampla e possibilita que o estudante coloque diversos materiais sobre a mesma. Aparenta ter uma passagem entre cômodos, porém o entrevistado diz que a vida familiar pouco adentrou este espaço durante os períodos de estudo.

Há, neste ambiente, uma impressora, que possibilita a impressão de atividades e textos. Este objeto não foi observado ou citado pelos demais participantes.

A casa é de alvenaria, as paredes são pintadas. Os móveis são pré-moldados e parecem fazer parte do mesmo conjunto. O piso é cerâmico. O espaço é amplo, os móveis não são próprios para o estudo, porém o aluno parece estar confortável com os mesmos.

Figura 16 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 8



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A ilustração permite uma maior percepção da área de circulação, de um vão ao outro. Também se pode observar o sofá colocado ao lado da mesa, o qual passa despercebido nas imagens. Observa-se a amplitude da mesa a ser usada como suporte para o estudo.

5.1.9 Longe de ser o único espaço onde estudei...

O **Sujeito 9** viveu, no início do período pandêmico, em uma edícula, que depois foi transformada em uma casa. Enfrentou um período de obras, tendo que dividir o quarto com o irmão por um momento até a construção do seu quarto individual. Ela informou que o quarto foi o seu principal ambiente de estudo, mas longe de ser o único, tendo estudado também na sala, na cozinha, enquanto fazia a comida, dentro do ônibus e no quarto do namorado.

Ela descreve sua casa, e seu ambiente de estudo, como simples e aconchegante. Diz que acompanha as aulas em cima da cama e na penteadeira. A casa é de madeira, o ambiente é fresco com boa circulação do ar.

Figura 17 – Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 9



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Observamos nas imagens enviadas um dormitório aconchegante, móveis novos e decorações que apresentam a personalidade da entrevistada. Há uma penteadeira que é usada de apoio para o estudo, com uma cadeira de escritório. A mesa parece pouco espaçosa, mas observamos que o entorno se constitui como suporte aos materiais, como uma caixa ao lado da penteadeira, com papeis, uma mochila próxima a penteadeira e outra pendurada ao lado do guarda-roupa. Um espaço individual amplo, aparentemente adequado para os estudos em casa.

As paredes são de madeira tratada, o piso é cerâmico com imitação de madeira. Os móveis são pré-moldados e não parecem fazer parte do mesmo conjunto, porém são novos e combinam entre si. O espaço é amplo, os móveis e o espaço são adaptados para o estudo, tendo privacidade para acompanhar as aulas.

Figura 18 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 9

Projeto selecionado pelo Edital Aldir Blanc 2021 – executado com recursos do Governo Federal e Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, por meio da Fundação Catarinense da Cultura.

Referências:



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Esta ilustração evidencia a amplitude do ambiente, até mesmo exagerando a representação dos espaços vazios, a altura e a largura do cômodo. O equipamento de estudo é colocado sobre a mesa, junto a materiais organizados. As cores rosas dos objetos decorativos do quarto ganham destaque.

Aparenta, ao olhar da ilustradora, ser um ambiente confortável e agradável de estar.

5.1.10 Quarto aconchegante - ambiente familiar

O espaço de estudo do **Sujeito 10** foi o seu quarto, um espaço individual. É descrito pela entrevistada como aconchegante, no qual apenas mudaria algumas cores dos móveis. Esta aluna considera que teve uma experiência positiva com o ensino remoto por meio digital.

Figura 19 - Fotografia do ambiente de estudo do Sujeito 10



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

Podemos observar na imagem um quarto agradável, com fotografias e decorações que reafirmam a identidade daquela que ocupa este espaço. Contudo, notamos que não há móveis adequados para o estudo, como uma mesa e cadeira. Isso não foi informado nas respostas ao questionário, porém podemos supor que a aluna tenha acompanhado as aulas e feito as atividades sentada na cama.

A casa é de alvenaria, as paredes são pintadas. Os móveis são pré-moldados e não parecem fazer parte do mesmo conjunto, pois cada um tem uma cor diferente, mas todos têm cores claras e combinam com o conjunto. O piso é cerâmico. O espaço comporta bem os móveis próprios de um quarto, não é um ambiente apertado, porém não contém uma mesa para estudo. Possivelmente, se fosse o caso de inserir e acrescentar um móvel para esse fim, seria necessário substituir a cama, ou mudar o layout do ambiente, com risco de ter pouco espaço para tal.

Figura 20 – Ilustração do ambiente de estudo do Sujeito 10



Fonte: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2022)

A ilustração evidencia os espaços abertos entre a cômoda e a cama e entre o roupeiro e a cama. Observa-se materiais de estudo na mesa de cabeceira, evidenciando que a aluna estudava na cama e usava a mesa de cabeceira como suporte para alguns materiais. Nesta ilustração, não foram apresentados os equipamentos eletrônicos de acesso às aulas, como víamos padronizado nos demais. Em contraste temos uma leitura ainda maior de quarto, e não de um ambiente propício para estudo. Percepção que está em desacordo com o relato da entrevistada.

5.2 INFORMAÇÕES FORNECIDAS NO FORMULÁRIO¹³:

5.2.1 Perfil dos participantes

O projeto buscou variar os sujeitos participantes, convidando pessoas de diferentes idades, em diferentes fases formativas e residentes em diferentes municípios do estado de Santa Catarina, para poder conhecer e registrar as histórias e os espaços educativos de uma amostra plural de alunos¹⁴.

Todos, no entanto, são estudantes do ensino público – mesmo que este não tenha sido um critério de participação. O projeto colocou como exigência apenas que o participante fosse residente do estado, e tenha frequentado, como aluno, aulas durante o ensino remoto no período da pandemia.

Dos respondentes, quatro se identificaram do gênero masculino e seis do sexo feminino, todos cisgêneros¹⁵. Moradores das cidades de Florianópolis, Joinville, Palhoça, São José e São Pedro de Alcântara. Um resumo individual das entrevistas dos participantes pode ser acompanhado no **ANEXO B**.

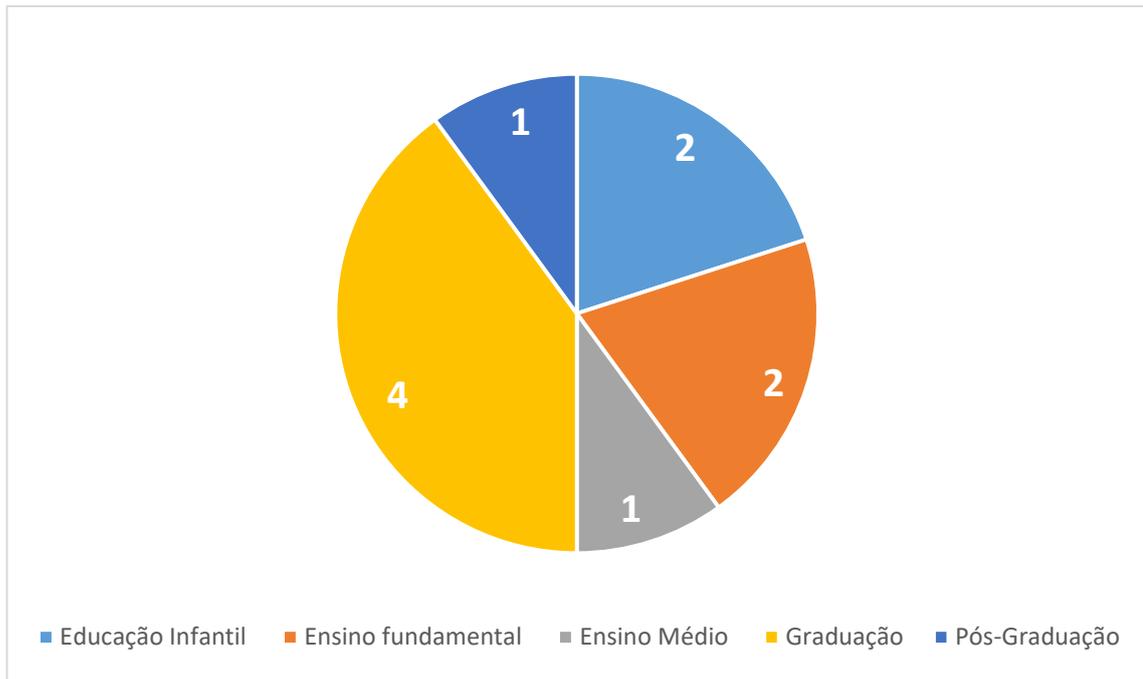
Os participantes eram alunos de ambos níveis de ensino, básico e superior, variando entre as diferentes etapas: da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da graduação e da pós-graduação.

¹³ Organizei as informações obtidas no questionário em uma planilha, retirando respostas que pudessem identificar os participantes. Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cQ4U-dVjkbN-BPUIWc818fb8HLqv2RSWjJCsQjuV--4/edit?usp=sharing>. Acessado em: 04 nov. 2023.

¹⁴ A ortografia das respostas dos participantes foi corrigida para este trabalho, buscando não alterar o sentido do texto.

¹⁵ As respostas para esse tópico no formulário ficaram confusas, pois *identidade de gênero* foi interpretada como questionamento sobre se os entrevistados eram cisgêneros ou transgêneros, femininos ou masculinos, homens ou mulheres; dois não responderam à questão. No entanto, no diálogo complementar, os gêneros foram confirmados para a publicação sobre os participantes, é desta confirmação que informo neste tópico.

Gráfico 7– A qual etapa do ensino você esteve vinculado durante o ERE?



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do projeto artístico-cultural Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2021)

Suas idades variam entre 6 anos a 26 anos, sendo que as respostas sobre crianças da educação infantil ao formulário foram feitas por seus responsáveis. O grupo é composto por 5 alunos autodeclarados branco, 2 alunos autodeclarados negros e 2 alunos autodeclarados pardos. Um dos respondentes informou sobre a religião neste tópico, provavelmente pela dubiedade do termo “etnia” usado na pergunta, que se refere a um conceito mais amplo do que ao de *raça*, pretendido neste questionamento.

Quando questionados sobre se exerciam outras atividades para além do estudo, foi possível notar sobreposição de demandas em algumas respostas. Apenas 2 responderam negativamente à questão, ambos menores de idade e do sexo masculino. Observamos que a responsável pelo **Sujeito 4**, do sexo feminino com 7 anos de idade, deu uma resposta positiva à questão, sem especificar qual atividade foi desenvolvida concomitantemente. Pode-se supor, no entanto, que a menina ajude com tarefas domésticas, pelas constatações de pesquisas diversas de que mulheres dedicam mais horas às atividades do lar desde sua infância.

Quadro 1 – Atividades exercidas pelos entrevistados para além do estudo

Você exerceu outras atividades conjuntamente ao estudo? (Trabalho, estágio, atividades da casa, cuidar de crianças...)¹⁶						
	Não	Estágio	Trabalho	Tarefas domésticas	Cuidou de membro familiar	Sim (Não especificou)
Sujeito 1						
Sujeito 2						
Sujeito 3						
Sujeito 4						
Sujeito 5						
Sujeito 6						
Sujeito 7						
Sujeito 8						
Sujeito 9						
Sujeito 10						

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do projeto artístico-cultural Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2021)

5.2.2 Sobre o Ensino Remoto Emergencial:

Algumas questões foram feitas sobre a educação durante a pandemia e como os entrevistados estiveram como estudantes neste período. Neste tópico, podemos observar as diferentes percepções sobre como a instituição conduziu o ERE a partir das etapas de ensino:

¹⁶ Algumas respostas estavam incompletas, e algumas atividades apareceram em outros tópicos e/ou no diálogo posterior, como o estágio do Sujeito 6 e os cuidados domésticos do Sujeito 3. Contudo, estiveram presentes no texto da apresentação das ilustrações do projeto, em suas publicações *online* e exposição.

Quadro 2 – Satisfação dos entrevistados com a forma que a instituição de ensino conduziu o ERE

Você achou satisfatória a forma como a instituição conduziu as aulas neste período? Conte sobre como foi o processo (Aulas online, encaminhamento de atividades...).		
Sujeito 1	Ensino Fundamental	“Eu não achei satisfatório, pois faltou organização e comunicação entre professor e aluno”.
Sujeito 2	Ensino médio	“Na minha opinião, os estudos durante a pandemia não foram algo completo. Sinto que nenhum aplicativo, nenhuma vídeo-aula substituiu um professor, e na minha escola a gente não teve aula online no Google Meet ou outro site. Eram só atividades sendo entregue sem a matéria ser explicada, se nós alunos quiséssemos entender o assunto, tínhamos que ir atrás”.
Sujeito 3	Graduação	<p>“As aulas na minha instituição foram divididas em síncronas e assíncronas, dando espaço para as leituras e para elaboração de trabalhos em "hora aula". Considero que houveram pontos positivos e negativos em relação ao sistema e a professores específicos.</p> <p>Positivos: Mais tempo para dedicar ao estudo, tanto por não precisar ficar mais de 3h diárias em transporte público, quanto pelas aulas assíncronas onde possibilita que sejam feitas as muitas leituras que o curso necessita.</p> <p>Negativos: Mistura entre tempo de lazer, trabalho e estudo. Por estar em casa acabamos fazendo tudo ao mesmo tempo, exigindo muito de nós mesmos e nos desgastando. Há a falsa sensação de que dá tempo para participar de tudo, <i>lives</i>, reuniões, mais disciplinas (8 no momento). Perda de socialização com a turma e professores, aulas menos dialogadas (mesmo com os esforços dos professores). Estudar se torna uma atividade solitária.</p> <p>Acredito que foi menos pior na minha realidade porque os professores da UFSC são ótimos, em sua maioria, e mesmo com dificuldades técnicas as suas aulas são cativantes”.</p>
Sujeito 4	Educação Infantil	“As atividades foram online. Era uma proposta legal, mas foi difícil fazer a criança fazer as atividades”.
Sujeito 5	Pós-graduação	“A instituição seguiu prontamente os protocolos sanitários e suspendeu as atividades presenciais. Em seguida, iniciou o processo de ensino remoto, com capacitação dos professores, materiais de orientações aos alunos e revisão do calendário escolar. As demais atividades universitárias, como eventos, palestras, entre outras, foram adaptadas ao modo remoto, facilitando o acesso, mas nem sempre em horário acessível ou com a ambientação necessária”.

Sujeito 6	Graduação	“Não, porque nem todos os estudantes têm condições materiais para estudar online. A universidade falhou em garantir essas condições, por exemplo, quando emprestaram computadores que não funcionavam para os estudantes”.
Sujeito 7	Educação Infantil	“Sim. A professora passava atividades de um determinado assunto em uma semana e na outra tinha aulas online a noite para corrigir as atividades”.
Sujeito 8	Graduação	“Sim. Aulas remotamente categorizadas em assíncronas e síncronas”.
Sujeito 9	Graduação	“No começo estava ruim, pois os professores não estavam preparados para dar aulas remotamente, mas aos poucos tudo melhorando. Posso dizer que agora, neste último semestre remoto, que as aulas ficaram melhores. Os professores agora dominam mais as aulas e conseguem ter clareza no conteúdo ministrado, antes todos nós estávamos nos encontrando diante deste cenário caótico, sem saber muito o que fazer e como seria tudo isso. Neste cenário remoto, cheio de incertezas, conseguimos nos reinventar. Agora consigo dizer que estamos evoluindo. As atividades são mais claras e os professores estão mais preparados, mas ainda sinto falta do nosso ensino presencial. Nada como você ver seu professor cara a cara e tirar suas dúvidas”.
Sujeito 10	Ensino Fundamental	“Sim, eu achei bem interessante essa forma online, consegui me conduzir bem nas atividades, sem dificuldades”.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do projeto artístico-cultural Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2021)

Como podemos analisar no quadro acima, 3 dos respondentes não estiveram satisfeitos com a forma como a instituição conduziu as aulas em ensino remoto, 3 estiveram satisfeitos, 3 apresentaram pontos positivos e negativos sobre a questão e 1 não informou a sua opinião sobre, tendo apenas relatado como a instituição realizou as aulas à distância.

Nota-se um padrão de procedimentos das instituições de cada etapa para a realização das aulas remotas nas instituições em que os entrevistados estiveram como alunos durante o ERE.

Na educação infantil as aulas foram *online*, passando atividades e correções síncronas. Os responsáveis consideraram que as propostas eram interessantes, mas tiveram dificuldades em mediar as atividades junto às crianças. A falta de concentração das crianças foi destacada pelos respondentes: “na escola ela tinha um

desenvolvimento ótimo, prestava atenção, fazia as atividades... em casa ela não queria” (**Sujeito 4**) e “Foi bem difícil, pois ele tinha um pouco de dificuldade para compreender e se dispersava com muita facilidade e infelizmente não tínhamos muita paciência” (**Sujeito 7**). O trabalho dos responsáveis, assim como a falta de tempo para auxiliar a criança, foram informados por uma das responsáveis com o seguinte relato: “foi muito difícil, pois eu trabalho em mercado e não tinha muito tempo para ajudá-los nos deveres da escola”.

No ensino fundamental houveram aulas síncronas, entrega de atividades, e aulas assíncronas.

“No 8º ano era novo e os professores não tinham uma organização, mas era fácil se desconcentrar ou deixar para fazer a atividade outra hora. No 9º ano demorou para as aulas voltarem. Foi uma confusão no início, mas eles começaram a fazer as aulas por chamada de vídeo e a organização melhorou bastante, assim a minha concentração nas aulas foi maior”, relata o **Sujeito 1**.

As aulas pareceram desorganizadas a um dos alunos, e com pouca comunicação entre professor e aluno, enquanto o outro entrevistado, da mesma etapa de ensino, teve uma experiência positiva, achou interessante estudar no formato *online* e conseguiu conduzir bem as atividades sem dificuldades.

Tivemos apenas um entrevistado do ensino médio que considerou sua experiência no ERE um processo educativo incompleto. Ele relata que não teve aula síncrona na sua escola, que havia envio de atividades e videoaula: “Eram só atividades sendo entregue sem a matéria ser explicada, se nós alunos quiséssemos entender o assunto, tínhamos que ir atrás”.

A etapa da graduação teve um maior número de representantes, com 4 entrevistados. Dois deles informaram que na sua instituição as aulas ocorreram remotamente de forma síncrona e assíncrona. Os demais não informaram sobre como efetivamente foram as aulas, mas falaram sobre a falta de computadores e o excesso de tela, dando a entender que as tiveram no formato digital.

As opiniões destes divergem sobre a satisfação com o período remoto e com a forma como a instituição conduziu os trabalhos.

Entre os pontos ditos como positivos no formato deste período e na forma como a instituição organizou seus trabalhos, destacados por uma das entrevistadas, um se refere a não precisar se deslocar até o local da aula e ter garantido um período de tempo em “hora aula” para leitura e elaboração de trabalhos.

Foram apontados como aspectos negativos pelo conjunto dos quatro participantes:

- **Dificuldade dos professores com o ambiente digital:** “No começo estava ruim, pois os professores não estavam preparados para dar aulas remotamente, mas aos poucos tudo melhorando. Posso dizer que agora, neste último semestre remoto, que as aulas ficaram melhores. Os professores agora dominam as aulas e conseguem ter clareza no conteúdo ministrado, antes todos nós estávamos nos encontrando diante deste cenário caótico, sem saber muito o que fazer e como seria tudo isso” (**Sujeito 9**).
- **Sobrecarga** – “Mistura entre tempo de lazer, trabalho e estudo. Por estar em casa acabamos fazendo tudo ao mesmo tempo, exigindo muito de nós mesmos e nos desgastando. Há a falsa sensação de que dá tempo para participar de tudo, *lives*, reuniões, mais disciplinas (8 no momento)” (**Sujeito 3**).
- **Concentração** – “Mesmo morando sozinha, em um local silencioso, houveram vários momentos que foi difícil me concentrar. É muito diferente assistir a aula presencialmente, conversar e interagir com os professores e a turma, e assistir a aula por uma tela” (**Sujeito 3**).
- **Excesso de tela** – “Ensino remoto tem sido uma dificuldade grande para mim. Não consigo ficar muito tempo diante da tela para me concentrar e acabo me distraindo muito facilmente. As telas são cansativas, dão sono e as aulas duram mais de 2h” (**Sujeito 9**).
- **Solidão** – “Perda de socialização com a turma e professores, aulas menos dialogadas (mesmo com os esforços dos professores). Estudar se torna uma atividade solitária” (**Sujeito 3**).
- **Desigualdade** - Nem todos os estudantes têm condições materiais para estudar online. A universidade falhou em garantir essas condições, por exemplo, quando emprestaram computadores que não funcionavam para os estudantes” (**Sujeito 6**).

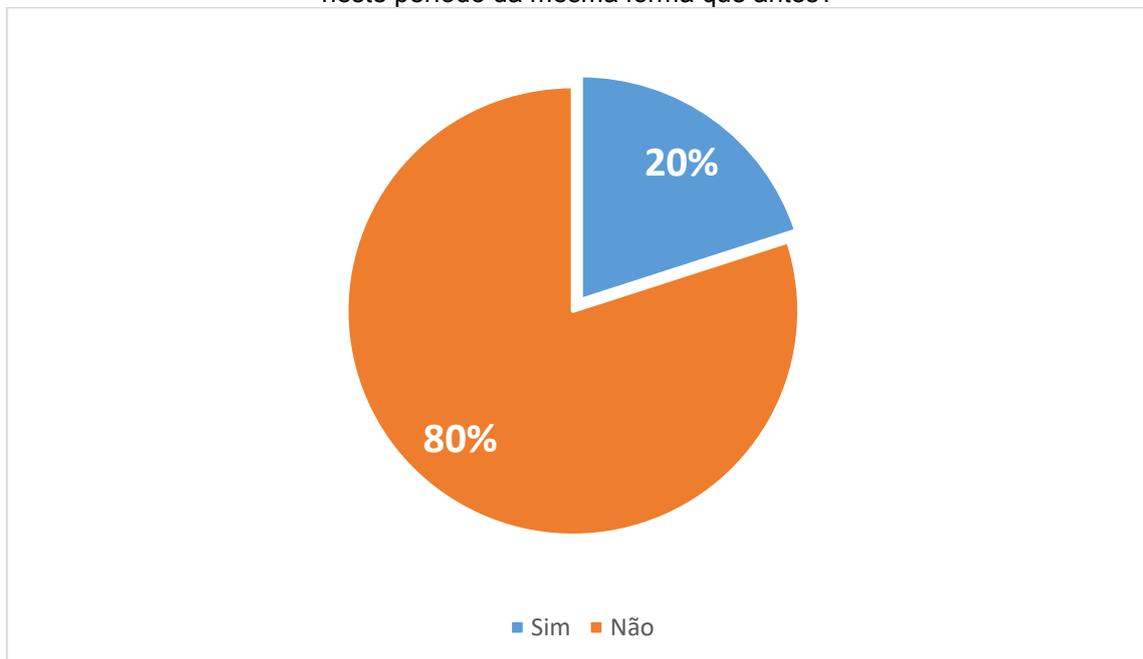
O entrevistado da pós-graduação informou que a instituição na qual era aluno seguiu os protocolos sanitários e suspendeu as atividades presenciais, tendo adaptado suas atividades ao ensino remoto, termo que usa como sinônimo ao ensino

realizado na modalidade *online*, o qual foi comum no ensino superior. Ele informa sobre a dificuldade de lidar com as notícias durante o período pandêmico e a dificuldade em enfrentar o isolamento social:

“O processo de concentração consistia em superar as adversidades internas e externas. A questão não era só a ausência do ambiente escolar, mas também de outros locais, tendo em vista as restrições sanitárias. O fato de passar grande parte do tempo somente em casa, dentro do mesmo ambiente no qual estaria "reservado para os estudos", desencadeou uma dificuldade de limitar os horários para as diferentes atividades e se dedicar intensamente aos processos educativos. Além disso, as notícias na TV aumentam o sentimento de medo e a desesperança com o futuro” (**Sujeito 5**).

Sobre o questionamento de se o entrevistado conseguiu se dedicar aos estudos neste período da mesma forma que antes, a maioria deu resposta negativa.

Gráfico 8 – Você conseguiu se dedicar aos estudos neste período da mesma forma que antes?



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do projeto artístico-cultural Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2021)

É interessante observar que as justificativas dadas pelos entrevistados não são do mesmo tipo. O **Sujeito 1** fala sobre a falta de comunicação e dificuldade em tirar as dúvidas como impeditivo de um bom desenvolvimento como estudante; o **Sujeito**

2 afirma que muitas vezes só fazia a tarefa no dia de entregar e procurava as respostas no Google; a mãe do **Sujeito 4** informa que a filha não conseguia se concentrar diante das câmeras, e tinha dificuldades em fazer as atividades que deveriam ser gravadas e enviadas para a professora; o **Sujeito 5** fala sobre a dificuldade de manter uma rotina de estudos; o **Sujeito 6** coloca que para ela estudar à distância compromete o ensino-aprendizagem, impedindo que seja tão satisfatório quanto presencialmente; o **Sujeito 9** diz que teve muita dificuldade no modelo de ensino à distância, pois não conseguia ficar muito tempo na frente da tela, além de se desconcentrar ela se sentia muito cansada; os demais sujeitos não justificaram suas negativas. Duas estudantes responderam que conseguiram se dedicar aos estudos da mesma forma que antes, uma delas justificou sua resposta, dizendo que sabia do privilégio que vivenciava, por morar sozinha em uma região rural, e que sua situação não condiz com a realidade dos demais estudantes.

Foi feita ainda uma pergunta de síntese sobre a percepção dos estudantes sobre como foi estudar na pandemia:

Quadro 3 – Percepção geral sobre como foi estudar na pandemia

No geral, como foi estudar na pandemia?		
Sujeito 1	Ensino Fundamental	“Foi mal executado, eu diria”.
Sujeito 2	Ensino médio	“Difícil e desafiador”.
Sujeito 3	Graduação	“Inconstante, às vezes bom e outras vezes ruins. Estive longe das notícias sobre a pandemia, mas elas me afetavam bastante”.
Sujeito 4	Educação Infantil	“Muito difícil, compreender as aulas diante de uma tela de computador. Por vídeo ou aplicativo é muito diferente. Parece que não anda, não vai para frente”.
Sujeito 5	Pós-graduação	“Estudar na pandemia foi uma experiência desafiadora. O processo de concentração consistia em superar as adversidades externas, tais como: barulho dos vizinhos, da estrada, telefone e cachorros, quedas de energia e problemas de conexão com a internet. E, também, os desafios internos, tais como: angústia, desmotivação e desânimo. Embora estudar exija um momento individual, de silêncio e concentração, a solidão parecia que tomava conta. Mesmo com orientação de uma professora no processo de pesquisa, o distanciamento social e o contato virtual despertaram angústia e

		solidão. Apesar de eu estar me dedicando às minhas atividades e cumprindo com os compromissos de estudo e pesquisa, parecia uma atitude muito egoísta naquele momento, no qual milhares de pessoas perderam suas vidas e/ou foram drasticamente afetadas”.
Sujeito 6	Graduação	“Embora eu tenha condições materiais (computador e <i>internet</i>) para estudar remotamente, para mim foi deprimente e agonizante participar das aulas <i>online</i> sem muita interação, pois aprendo com a troca de percepções e conhecimentos, o que não acontece plenamente neste formato”.
Sujeito 7	Educação Infantil	“Foi muito difícil, pois eu trabalho em mercado e não tinha muito tempo para ajudá-lo nos deveres da escola”.
Sujeito 8	Graduação	“Apesar das dificuldades, acredito que tenha conseguido me adaptar bem a esta forma de ensino”.
Sujeito 9	Graduação	“Para mim, em particular, teve suas fases boas e suas fases extremamente ruins. Não aconselho ninguém a fazer uma graduação EaD, ainda mais em uma pandemia onde você está a toda hora vendo notícias dizendo que você pode morrer a qualquer dia por causa de um vírus que você não vê e é muito fácil de pegar. Tenho saudades do ensino presencial, estudar na pandemia tem sido uma luta frequente para mim, mas vou vencer pouco a pouco e espero ansiosamente pela volta do ensino presencial”.
Sujeito 10	Ensino Fundamental	“Foi uma experiência boa”.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do projeto artístico-cultural Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2021)

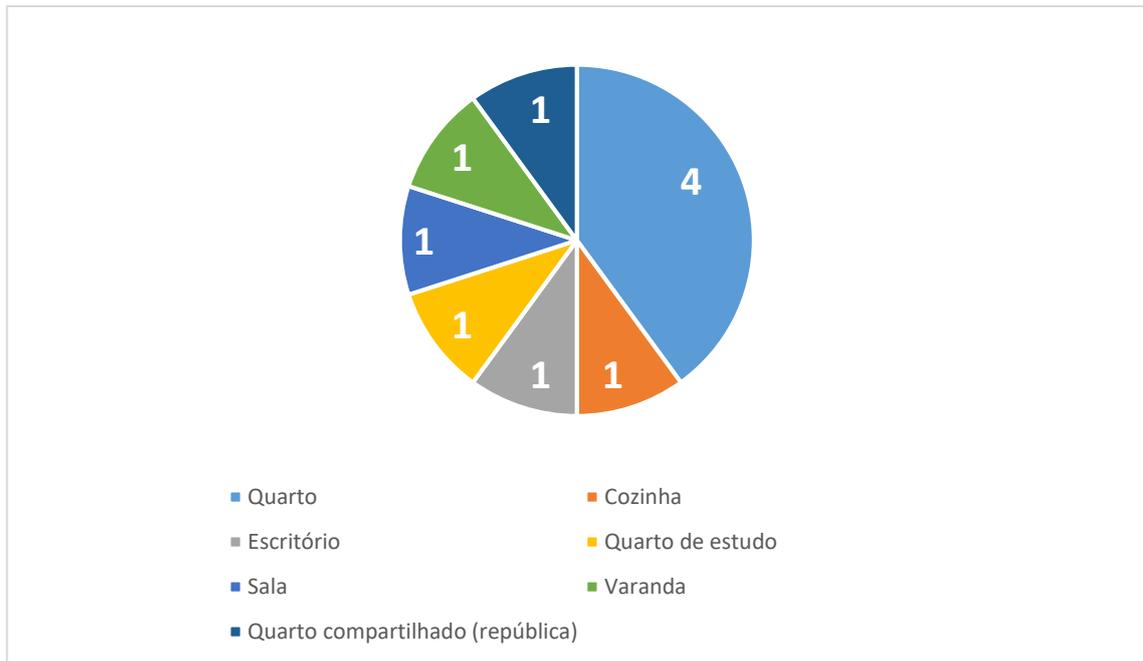
5.2.3 Sobre o espaço:

Dos 10 entrevistados, 6 informaram morar em casa, 3 em apartamento e 1 em moradia estudantil. A metade teve acesso a um espaço individual para os estudos, enquanto os demais estudaram em espaços coletivos. Porém, dentre os alunos que tiveram espaços individualizados de estudos, um disse que os barulhos externos interferiram nos seus estudos, e um informou que havia interferência externa neste ambiente e que a vida familiar adentrou este espaço educativo. Assim, podemos observar que, mesmo que aparentemente em um ambiente individual, em um ambiente que possa ser propício aos estudos remotos e facilitar a concentração, isso por si só não nos possibilita compreender se este espaço foi adequado no que se refere a esta questão.

Destaco os seguintes relatos:

- **Sujeito 1:** “É individual, mas meu quarto tem uma janela para o lado de fora e fica perto da sala. Às vezes era difícil a concentração por causa do barulho”.
- **Sujeito 6:** “Coletivo, assisti as aulas com fone de ouvido e compartilhando espaço com outras estudantes que muitas vezes estavam em aula ao mesmo tempo”.

Foram mencionados como espaços destinados aos estudos dos alunos neste período o quarto, quarto compartilhado (república), a cozinha, quarto de estudo, a sala e a varanda. Alguns entrevistados deram mais de uma resposta a este tópico, mas foi delimitado apenas um cômodo/espaço como espaço “principal” a partir da conversa posterior e fotografias enviadas, para que fosse elaborada a ilustração.

Gráfico 9 – Onde você estudou principalmente durante este período?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do projeto artístico-cultural Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2021)

No tópico sobre a percepção do entrevistado sobre o espaço onde ele estudou durante a ERE, que questionava o que o aluno gostava e desgostava do espaço, houveram três respostas completamente positivas, cinco apresentando pontos positivos e negativos, uma resposta que não corresponde ao questionamento, e uma resposta ambígua, a qual não posso afirmar se foi completamente positiva ou com pontos positivos e negativos. Observa-se que não houve nenhuma resposta completamente negativa.

Destaco, sobre este tópico, as seguintes respostas:

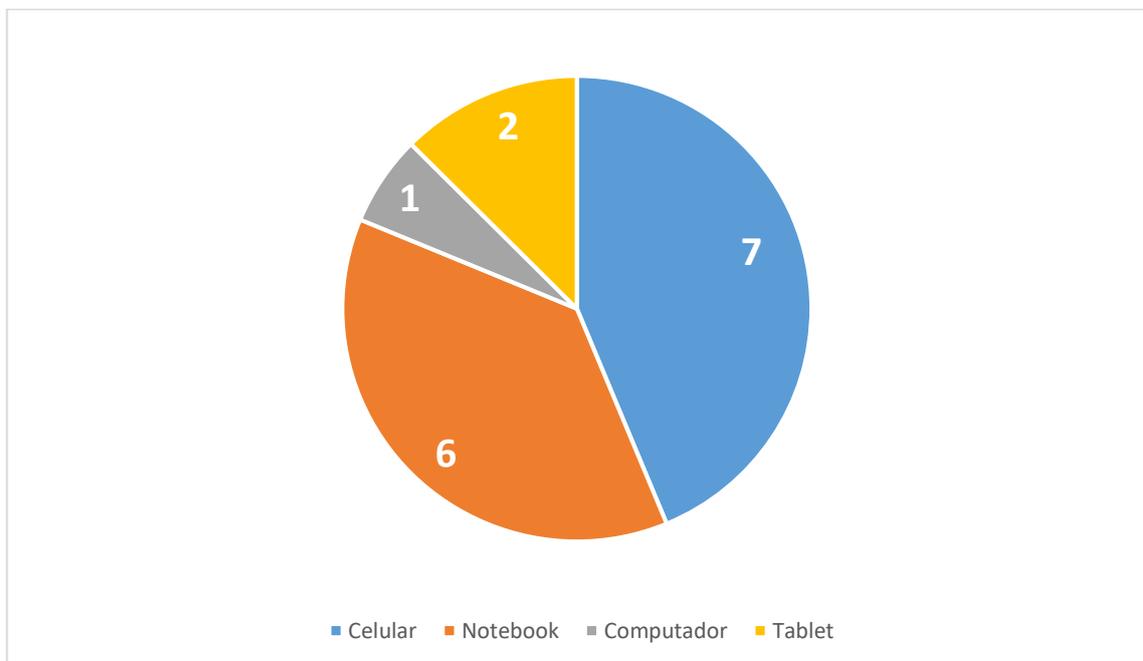
- **Sujeito 2** (Varanda - Coletivo): “Ele é um espaço bom e aberto, mas é de frente para rua e eu moro na frente de um motel. Carro entrava e saía a todo momento, isso tirava a minha atenção. Durante o dia tem bastante claridade e muito barulho. Minha vó sentava para bordar em outra mesa mais pra frente e isso atrapalhava MUITO, pois ela vivia falando e eu não conseguia entender nem a conversa, nem a aula. Durante o inverno foi difícil pois era muito frio e a minha mão parecia que ia congelar”.
- **Sujeito 8** (Quarto – Individual): “Um ambiente próprio para estudos, adequado, não teria nada para mudar”.

- **Sujeito 4** (Sala – Coletivo): “Na sala TV. Gosta do sofá, não tem nada que ela não goste”.
- **Sujeito 7** (Cozinha – Coletivo): “Ele gosta do espaço, ainda mais que a cozinha é conjugada com a sala onde está a TV e o vídeo. Ele não gosta muito de ficar sentado na mesa, que era onde ele fazia as aulas”.
- **Sujeito 5** (Quarto – Individual): “O espaço é pequeno - até um pouco apertado -, mas comporta o necessário, como espaço para apoiar o notebook e materiais de consulta (livros, cadernos, anotações). Ficar encarando a parede dificulta a concentração/inspiração. Além disso, há pouco espaço para uma postura adequada e para que possa esticar as pernas, sem esbarrar na estrutura da 'escrivaninha”.

5.2.4 Sobre os equipamentos:

Os equipamentos usados para o acompanhamento das aulas remotas foram, principalmente, o celular e o notebook. Também são citados computadores e tablet.

Gráfico 10 – Quais equipamentos você usou para estudo?



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do projeto artístico-cultural Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços (2021)

Entre os entrevistados, cinco possuíam mais de um equipamento eletrônico para acompanhar as aulas, dos quais apenas um possuía três equipamentos e quatro possuíam dois. Os demais citaram apenas um equipamento.

Três destes alunos informaram que tiveram problema com esses equipamentos e precisaram consertar os mesmos durante este período. Uma despesa que pode interromper o acompanhamento das aulas. Segundo o **Sujeito 6**, ela só pôde consertar o notebook, que estragou duas vezes, com o auxílio do programa em que é bolsista na Universidade. Dois dos entrevistados relataram problemas com a conexão da internet no tópico ***Quais equipamentos você usou para estudo? Estavam em bom estado? Você conseguia acessá-los com facilidade?***, porém outros relataram em outras partes do questionário, totalizando que metade dos entrevistados mencionaram problemas desse tipo. O **Sujeito 2** dependia da internet do vizinho, e por isso estudava na varanda, local onde conseguia acessar a mesma.

A maioria dos equipamentos eram individuais, e os das crianças da educação infantil compartilhados com os responsáveis. No entanto, o **Sujeito 1** e o **Sujeito 9** compartilharam o notebook com outros membros familiares.

5.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONDIÇÕES DE ESTUDO DO GRUPO FOCAL

5.3.1 Aplicando os critérios de análise sobre os dados obtidos

Na feitura do referencial teórico deste trabalho busquei elencar conceitos que pudessem contribuir para o entendimento das relações de desigualdades encontradas nas condições de estudo dos alunos participantes do projeto artístico-cultural, já mencionado, à luz de François Dubet e Michael J. Sandel. Retomo agora os conceitos de justiça escolar, igualdade, mérito, desigualdades múltiplas, a tirania do mérito, sucesso, fracasso escolar, buscando perceber como estes se aplicam nas realidades vivenciadas por estes 10 alunos do Estado de Santa Catarina.

5.3.1.1 *Justiça escolar:*

O conceito elaborado por Dubet, e por mim apreendido na leitura de *O que é uma escola justa?* (2008), considera que uma escola justa está ligada a quatro princípios: igualdade de acesso e oportunidades, todos os que estiveram na escola devem acessar uma cultura comum, compreender as desigualdades que surgem através dos diplomas e educar todos os alunos.

Os estudantes informaram diferentes níveis de acesso à educação durante o período remoto, ligadas às condições materiais: de espaço educativo familiar privado, ou coletivo; equipamentos eletrônicos, em quantidade e qualidade, uso particular, ou compartilhado com a família; de conexão com a internet estável, ou instável. Vimos que diferentes formas foram adotadas pelo processo educativo público catarinense visando dar continuidade às etapas de ensino: síncrona e assíncrona, por vídeos gravados, por entrega de atividades (impressas ou em plataformas).

Observa-se que não foi alcançada uma **igualdade de acesso e oportunidades** à educação neste período.

Esse diferente nível de acesso indica também que a **cultura comum escolar** foi transmitida em diferentes graus aos estudantes do ERE.

Não houve relato destes alunos sobre avaliações restritivas, que impedissem o **acesso aos diplomas** daqueles que frequentaram o ensino. Aparenta ser uma

prioridade não atrasar o recebimento destes diplomas, mesmo que estes documentos não cheguem a representar que o aluno aprendeu os conhecimentos próprios da sua etapa de ensino.

O ensino esteve deslocado da figura do aluno e de suas especificidades, voltado mais para o meio e a forma como era desenvolvido, vinculado às tecnologias. Os alunos tiveram dificuldades de tirar dúvidas sobre o que estava sendo ensinado e se comunicar com o professor, o que nos permite considerar que os professores, por sua vez, tiveram dificuldades para acompanhar o desenvolvimento individual dos seus alunos.

5.3.1.2 *Igualdade:*

Este conceito é abordado por Dubet como o paradoxo das sociedades democráticas. Compreendi na leitura do livro *Injustiças* (2014) que para o autor a igualdade não pode ser lida como absoluta, é necessário observar os critérios de justiça social para assim ler as desigualdades e teorizar sobre se estas são justas ou injustas.

O ERE criou novas necessidades para estudar no período remoto, dentre elas podemos destacar o espaço particular, ter móveis adequados, equipamentos eletrônicos, acesso à internet e tempo disponível para o estudo.

O grupo que analisamos apresenta realidades heterogêneas sobre essas necessidades. Alguns possuem espaço particular, que consideramos mais adequados para evitar interrupções dos processos educacionais por terceiros, porém não têm uma mesa e uma cadeira para assistirem as aulas de forma mais ergonômica. Outros possuem o espaço, os móveis e os equipamentos eletrônicos, mas trabalham e têm outras obrigações que competem com o tempo destinado ao estudo.

O autor considera a escola como a grande máquina de distribuição das desigualdades justas, porém observamos que a permanência dos estudantes em relação ao ERE é diversa, e até mesmo aqueles estudantes que tinham atendidas todas as necessidades básicas aqui citadas, explicitavam alguma outra dificuldade particular que lhe parecia prejudicar seu desempenho escolar.

Sendo assim, seus desempenhos escolares não partem apenas dos seus méritos, sendo atravessados mais intimamente pelas desigualdades das suas

condições de estudo, que não foram apaziguadas por um lugar e tempo comuns ao estudo, como a escola oferece.

5.3.1.3 Mérito:

Também tratado pelo autor no livro *Injustiça* (2014), o mérito foi por mim apreendido como o princípio democrático de diferenciação do sujeito, do qual se espera que todos devem alcançar o sucesso que merecem a partir dos seus esforços. Conceito que considera que aquele que mais se esforça necessariamente deveria ter um maior retorno da sociedade, e alcançar um melhor *status* social. Esse conceito incentiva uma eterna competição entre as pessoas, que precisam ser umas melhores do que as outras, para ter um melhor resultado.

Alguns entrevistados falam sobre como superaram as dificuldades iniciais a partir dos seus esforços. Outros surpreendem ao se expressarem fora da lógica do mérito, refletindo sobre as dificuldades coletivas e não individuais.

No geral, eles pouco reclamam da sua própria sorte e parecem se contentar com suas realidades, mesmo quando não têm acesso às condições básicas para o estudo. Poucos apontam as suas dificuldades materiais como dificultador da realização dos seus estudos, buscando superar essas limitações através do seu esforço individual, como exemplo: assistir aula em um ambiente pouco propício para conseguir acessar internet, acompanhar aulas síncronas com fones de ouvido devido ao compartilhamento do espaço coletivo como ambiente de estudo ou estudar fora do espaço adequado ao estudo, em ônibus de transporte coletivo, para superar a falta de tempo para dedicar ao processo formativo.

5.3.1.4 Desigualdades múltiplas:

Em *O tempo das paixões tristes* (2020), Dubet discorre sobre como as desigualdades hoje não acometem um grupo social da mesma forma, construindo uma unidade de classe. Uma pessoa pode fazer parte de diversos grupos afetados por diferentes desigualdades, o que passa a individualizar esses problemas sociais em dificuldades aparentemente individuais.

No grupo dos que estudaram em ambientes coletivos, com outros residentes deste espaço, três são mulheres e o restante crianças sob a supervisão de adultos. Dos móveis adequados ao estudo, as crianças participantes estudaram sentadas no sofá ou na mesa da cozinha, não adequados para acompanhamento prolongado das mesmas; os adolescentes de 14 anos não tinham mesa e cadeira, estudaram na cama, a de 17 anos tinha uma mesa e cadeira de plástico, pouco adequada para um período prolongado; todos os adultos tinham mesa e cadeira, porém a qualidade é muito variada, desde os materiais ao tamanho da mesa. Entre todos os participantes apenas quatro têm esses móveis destinados exclusivamente para o estudo.

5.3.1.5 *Tiranía do mérito:*

A tirania do mérito apontada por Sandel em *A tirania do mérito* (2021) está na dúvida em relação à concepção de que aqueles que venceram são merecedores, em virtude de seus esforços, e aqueles que fracassam são totalmente responsáveis por não terem tentado o suficiente.

Nosso grupo focal apresenta pessoas com maiores condições de estudo do que outras, contudo a ideia de mérito aparece enfraquecida nos relatos. Há uma constatação dos próprios privilégios, em alguns relatos, e preocupação com aqueles que não tiveram a mesma sorte, em outros.

Não houve relatos que apelam ao próprio mérito enquanto comparação aos demais sujeitos, porém não há perguntas que trouxessem respostas mais diretas sobre como os alunos se percebiam em comparação aos pares. Há, no entanto, culpabilização das instituições de ensino por não organizarem de maneira mais satisfatória o ERE, por alguns participantes.

5.3.1.6 *Sucesso e fracasso escolar:*

Neste conceito, ainda no livro *A tirania do mérito* (2021), Sandel fala sobre ações afirmativas que visam minimizar as desigualdades sociais dentro das escolas, possibilitando acesso de grupos minoritários à educação superior e sua permanência.

Uma das entrevistadas discorreu mais amplamente sobre as ações de permanência da instituição na qual é aluna, ações que possibilitaram que a mesma

desse continuidade aos estudos, como a moradia estudantil e o empréstimo de computadores. Ela salienta que mesmo essas medidas não chegam a todos os alunos que delas necessitam, e foram falhas, como em empréstimos de computadores que não funcionavam para os estudantes.

O autor orienta que há uma forte relação entre o sucesso e fracasso escolar com as possibilidades no mundo do trabalho as quais os indivíduos têm acesso. A escola não é apenas uma preparação, mas um processo de seleção dos indivíduos.

5.3.2 Comparação das condições de estudo

A análise comparativa das condições de estudo do grupo focal revela que o grupo de alunos entrevistados, que se assemelham por estudarem na rede pública de um mesmo território estadual, vivenciaram realidades educacionais heterogêneas durante o ERE.

O conjunto de dificuldades materiais e objetivas que cada um teve que enfrentar se difere para além de ter ou não ter acesso. As condições de espaço variam dentro do grupo que as possuem, sendo individual ou compartilhada, com tamanho apropriado e com móveis adequados para os estudos. Assim como o acesso e uso dos equipamentos, que variaram entre celulares, notebook, tablete e computador, onde além de alguns destes eletrônicos serem mais interessantes para o acompanhamento em uma tela ampla e o uso facilitado de aplicativo que permitam a realização das atividades, variam também em quantidades e qualidades dos mesmos.

Além disso não necessariamente o atendimento das novas necessidades básicas de estudo advindas deste período pode mostrar se foi mais ou menos possível dar continuidade aos estudos durante o ERE. Outras dificuldades foram relatadas, aparentemente da realidade individual de cada um, mas que se pode supor serem oriundas das *desigualdades múltiplas* que organizam as sociedades democráticas modernas. Dificuldades que impossibilitaram aos alunos de se dedicarem da mesma forma aos estudos, ampliando as desigualdades educacionais entre aqueles que puderam e tiveram maiores condições de dar continuidade aos seus processos educativos, principalmente na ordem do conhecimento construído do que na obtenção dos diplomas.

Os espaços ressignificados mantiveram as suas definições originais, agregando mais uma função, como espaço de estudo. A estética desses ambientes

corresponde a ambientes familiares, domiciliares, e não a espaços educativos. Houve dificuldade em gerir os tempos, em separar o público do privado, em se dedicar da mesma forma como anteriormente aos estudos.

6 CONCLUSÃO

Durante a emergência da COVID-19 nos deparamos com a necessidade de questionar e buscar compreender o que a nossa sociedade elenca como *prioritário*. Houve muitas discussões em torno das aulas continuarem de forma presencial, na modalidade remota, ou simplesmente não acontecerem. A princípio o cronograma escolar foi interrompido, mas com a incerteza sobre o prolongamento do período de isolamento social, foi determinado o retorno através do Ensino Remoto Emergencial.

Ao contextualizar como o ERE ocorreu no Brasil e em Santa Catarina, pude analisar como a educação foi conduzida no país, e no nosso Estado, durante o período pandêmico, como também me aproximar das dificuldades de professores e alunos de escolas públicas.

Percebe-se que esta modalidade emergencial de ensino não foi prioritariamente realizada no modelo *online*, como intuí antes da realização desta pesquisa. A entrega de materiais impressos foi o principal meio de acesso dos alunos para a continuidade dos estudos, seguida de diversas outras estratégias, a maioria com pouca interação professor-aluno.

Em Santa Catarina houve formação de professores, a qual esteve voltada principalmente para o ensino *online* e o uso de ferramentas digitais, entendidos como uma limitação dos profissionais da educação. Contudo, vê-se que entre as estratégias adotadas pelas escolas públicas catarinenses, a disponibilização de materiais impressos foi ainda mais expressiva do que dos materiais *online*, contudo não houve, nesta formação realizada pela Secretaria de Estado da Educação, nenhum *webinar* que o elegeisse como tema.

A parceria de empresas privadas e o sistema público de ensino, que antecede a pandemia, se ampliou em virtude desta, devendo ser observada com cautela. É necessário lutarmos para assegurar a educação como direito, e não como mercadoria, por meio da qual o sistema privado sinta-se livre para lucrar.

Devido à mudança do modelo de educação pública, estivemos expostos a *novas necessidades de condições de estudo*. Estas não diminuem o peso das necessidades anteriores, mas são próprias do modelo à distância. Contudo, por serem exigidas de modo emergencial a todas as classes sociais, só puderam ser atendidas em partes pela maioria das famílias. Cito as necessidades de espaço particular, ter

móveis adequados, equipamentos eletrônicos, acesso à internet e tempo disponível para o estudo.

Pude observar na análise comparativa do grupo focal que cada indivíduo esteve relacionado a desigualdades múltiplas. Poucos tinham todas essas novas necessidades atendidas e, entre aqueles que deram respostas positivas para esses tópicos, não necessariamente as tinham atendidas em sua completude. Tomemos como exemplo um dos entrevistados, o **Sujeito 5**, que tinha um quarto privado, com mesa e cadeira de estudo, e equipamentos eletrônicos adequados para acompanhar as aulas. Contudo, o entrevistado cita diversas dificuldades na mesma ordem: o espaço era pequeno, o sujeito teve dificuldade de limitar o tempo, teve obrigações externas de trabalho e internas de auxílio no trabalho doméstico e cuidados com um membro familiar. Se considerarmos apenas as respostas sobre as novas necessidades, o consideraríamos como um aluno que teve condições materiais de estudar neste período de forma proveitosa, porém o mesmo considera que estudar no ERE foi uma experiência desafiadora.

Todos os entrevistados vivenciaram dificuldades e particularidades diversas, as quais busquei analisar pelo filtro dos critérios de análise, construído à luz de Dubet e Sandel, que as apontam como característica estrutural da sociedade capitalista modernas. As desigualdades múltiplas que afetam os sujeitos nos diversos grupos sociais dos quais fazem parte e diversificam-se as desigualdades que antes eram de classe.

Acredito que este trabalho conseguiu alcançar seu objetivo de examinar as desigualdades de condições de estudo durante o Ensino Remoto Emergencial em Santa Catarina. Espero que a análise deste material possa contribuir para enxergarmos para além dos números e para além dos nomes dos alunos que estiveram conosco nesse período em aulas remotas - que no meu caso foram em aulas síncronas *online* -, para olharmos mais diretamente a realidade dos alunos que compartilharam o contexto de Ensino Remoto Emergencial devido à pandemia, ampliando essa percepção além da nossa experiência individual, observando o que nos aproxima e o que nos difere nas nossas realidades para encarar as consequências dessa experiência social no agravamento das desigualdades educacionais deste período.

Contudo, muitos questionamentos não puderam ser respondidos completamente, pela natureza deste trabalho, e outros questionamentos surgiram na construção do mesmo.

A realização desta pesquisa não encerra os questionamentos e a relevância do tema abordado. Por isso finalizo a mesma sugerindo problemáticas para serem abordadas em pesquisas futuras, com novos recortes:

Quais crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado durante o ERE? São filhas de quais camadas sociais? Quais desigualdades sociais elas enfrentaram?;

Quais crianças não retornaram às aulas presenciais, após o período pandêmico? Qual o perfil destas crianças e de suas famílias?;

Os alunos que evadiram das escolas após a pandemia deram continuidade ao estudo durante o ERE?;

Quais foram as condições de trabalhos dos professores no ERE?;

Quais os efeitos da exclusão digital, que impediu o acesso do estudante a uma das principais estratégias de continuidade do ensino durante e após o período pandêmico, para a educação brasileira?;

Houveram experiências com qualidade formativa durante a ERE no Brasil?

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 10, 2011. DOI: 10.17143/rbaad.v10i0.235. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BERGER, John. 1 capítulo. In: BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 09-36.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

DUBET, François. **Injustiças**. *A experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** *A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. *As desigualdades agora se diversificam e se individualizam, e explicam as cóleras, os ressentimentos e as indignações de nossos dias*. São Paulo: Vestígio, 2020.

Conselho Estadual de Santa Catarina. **Resolução 2020/009/CEE/SC**. Disponível em: [https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-superior/educacao-superior-resolucoes/resolucoes-2#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%202020%2F009%2FCEE%2FSC&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20regime%20especial,Coronav%C3%ADrus%20\(COVID%2D19\)](https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-superior/educacao-superior-resolucoes/resolucoes-2#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%202020%2F009%2FCEE%2FSC&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20regime%20especial,Coronav%C3%ADrus%20(COVID%2D19)). Acesso em 02 set. 2023.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 18 jul. 2022.

ECONOMIA não pode parar por causa do novo coronavírus, diz Bolsonaro. **CNE**, 20 fev. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/economia-nao-pode-parar-por-causa-do-coronavirus-diz-bolsonaro/#:~:text=Economia%20n%C3%A3o%20pode%20parar%20por%20causa>

[%20do%20novo%20coronav%C3%ADrus%2C%20diz%20Bolsonaro,- Em%20confer%C3%AAncia%20com&text=O%20presidente%20Jair%20Bolsonaro%20\(sem,econ%C3%B4micas%20para%20combater%20a%20pandemia](#). Acesso em: 22 jul. 2023.

EDITORIAL I Ser professor é uma declaração de generosidade, ministro. **Humanista: jornalismo e direitos humanos**. Porto Alegre, p. 1-1. 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2020/10/14/editorial-i-ser-professor-e-uma-declaracao-de-generosidade-ministro/>. Acesso em: 04 nov. 2023.

FERREIRA, Isabela Tosta. **Ensino remoto na pandemia de COVID-19: o que falam os professores da rede pública de santa catarina**. 2021. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FRONTEIRAS. **Michael Sandel**: filósofo político e escritor norte-americano. Filósofo político e escritor norte-americano. [s.d.]. Disponível em: <https://www.fronteras.com/descubra/pensadores/exibir/michael-sandel>. Acesso em: 03 nov. 2023.

GESTRADO, CNTE. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Relatório técnico, 2020. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em 22 jul. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em 29 set. 2023.

LEI libera gastos contra pandemia e abre caminho para sanção do Orçamento. **Agência Senado**, 22 abr. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/04/22/lei-libera-gastos-contrapandemia-e-abre-caminho-para-sancao-do-orcamento>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LIMA, Larissa. **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais**. 2020. Portal do MEC. 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: 03 dez. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **OMS: COVID-19 causou pelo menos 14,9 milhões de mortes diretas ou indiretas**, 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/05/1788242>. Acesso em: 03 dez. 2022.

NASCIMENTO, Iracema Santos do e SANTOS, Patrícia Cerqueira dos. **A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil**. Caderno de Administração, v. 28, n. ju 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53834>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MAIA, Gustavo. Bolsonaro volta a criticar isolamento total e diz que governo não pode impedir ambulantes de trabalhar. **O Globo**. 01 abr. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-volta-criticar-isolamento-total-diz-que-governo-nao-pode-impedir-ambulantes-de-trabalhar-1-24345302>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MARTINS, Valéria. Educação em SC tem obstáculos nas atividades remotas durante pandemia: 'Difícil entender conteúdos', dizem alunos. **G1 Santa Catarina**. [S.l.]. 21 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2020/05/21/educacao-em-sc-tem-obstaculos-nas-atividades-remotas-durante-pandemia-dificil-entender-conteudos-dizem-alunos.ghtml>. Acesso em: 04 nov. 2023.

PALÚ, Janete. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 87-106.

Rathsam, Luciana. **Negacionismo na pandemia: a virulência da ignorância, 2021**. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito. O que aconteceu com o bem comum**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTA CATARINA (Estado). **DECRETO Nº 509, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-509-2020-santa-catarina-da-continuidade-a-adocao-progressiva-de-medidas-de-prevencao-e-combate-ao-contagio-pelo-coronavirus-COVID-19-nos-orgaos-e-nas-entidades-da-administracao-publica-estadual-direta-e-indireta-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 03 nov. 2023.

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. **Formação on-line para atividades não presenciais - 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30574-formacao-on-line-para-atividades-nao-presenciais-2020>. Acesso em: 04 nov. 2023.

SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do estado de santa catarina. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020. p. 19-36.

SINTE-SC. **SINTE/SC: DIGA NÃO AO EAD – O faz de conta na educação que a SED quer implantar**. 2020. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/10336/sinte-sc-diga-nao-ao-ead-%E2%80%93-o-faz-de-conta-na-educacao-que-a-sed-quer-implantar>. Acesso em: 03 nov. 2023.

TREVISAN, Anderson Ricardo. **Imagem, sociedade e conhecimento: da história cultural à sociologia da arte**. Leitura: Teoria & Prática, [S.L.], v. 37, n. 77, p. 113-128, 31 dez. 2019. Revista Linha Mestra. <http://dx.doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n77p113-128>. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/810>. Acesso em: 03 nov. 2023.

TREZZI, Clóvis. **A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional**. Dialogia, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>

"Vai morrer gente? Vai morrer gente", diz Bolsonaro sobre a COVID-19. **Poder360**, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FxrL2MaBydq>. Acesso em: 22 jul. 2023.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In VALLE, I.R.; HAMDAN, J.; DAROS, M.D. (Orgs.). **Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 2, 2014, p. 17- 35.

UFSC. **Câmara de Graduação estende para o semestre 2022.1 possibilidade de matrícula em ZZD2020**. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/zzd2020/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

UFSC. **RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 140/2020/CUn**. Florianópolis, 2020. Disponível em: https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2021/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_n%C2%BA_140.2020.CUn_assinada.pdf. Acessado em: 04 nov. 2023.

ANEXO A – MEMORIAL DO PROJETO “EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA (COVID-19) – DAS HISTÓRIAS E ESPAÇOS

MEMORIAL DE EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA



Proposta: Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços

Proponente: Jayziela Jessica Fuck (CPF: 09819253918)

Link do vídeo resultante do processo da Experimentação Artística:

<https://www.youtube.com/watch?v=0DKoZBDoUhU&t=1553s>

Sempre fui apaixonada pelo desenho e pelo potencial que a arte tem em causar impacto nas pessoas, nos fazendo sentir e enxergar além da nossa singular realidade.

Em 2013 fui convidada para dois projetos no IFSC – *Campus* de São José, um de oficina de desenho, e o outro do projeto *Retratos da Real Beleza*, organizado pela professora Franciele Drews de Souza, onde se buscava produzir um novo olhar dos alunos da EJA para a sua própria beleza a partir da arte de retratos falados destes alunos. Estas experiências me fizeram perceber o quanto eu tinha interesse pelo desenho, por ensinar.

O projeto *Conhecer São José: História em Carta (2020)*, um dos meus projetos de desenho mais recentes, realizado conjuntamente com o historiador Lucas Santos, é um jogo de cartas com os principais marcos históricos de São José, que considero uma contribuição para a cidade onde nasci e para as crianças que vivem nela. Uma forma de conhecer, se interessar pela História e a arquitetura histórica da região, que desejo usar em sala de aula quando for professora na cidade.

Pretendo manter esta relação no meu fazer artístico: valorizar a minha região e servir para a prática educadora.

O projeto *Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços* nasce da intenção de registrar os esforços realizados por alunos e professores para com a educação neste tempo incomum, e da reflexão social sobre as disparidades das realidades enfrentadas pelos alunos durante o período da pandemia, pois estes voltarão às salas de aulas com defasagem no processo de ensino-aprendizagem devido aos diferentes acessos ao sistema educativo. Objetiva destacar as relações de desigualdade no enfrentamento da pandemia em relação à educação, tanto no acesso à mesma, quanto nas diferentes possibilidades de poder (ou não) realizar essas atividades devido à falta de espaço, equipamentos, internet, analfabetismo digital, e os confrontos cotidianos, ou seja, captar através da ilustração estas diferenças e sensibilizar o olhar da sociedade sobre o assunto.

A divulgação ocorreu online pelas minhas redes sociais, onde também foram postadas as artes, pela secretaria da Pedagogia UFSC

(<https://ced.ufsc.br/2022/01/21/divulgacao-projeto-educacao-durante-a-pandemia/#more-11430>), pelo Instagram do PET Pedagogia UFSC

(https://www.instagram.com/p/CaDdFcyrXcx/?utm_source=ig_web_copy_link), e pelo site da Fundação Catarinense de Cultura

(<https://cultura.sc.gov.br/noticias/23019-calendario-de-eventos-divulgacoes-virtuais-e-presenciais-promovidas-em-santa-catarina#outros-projetos-e-acoes>).

O projeto realizou-se através de entrevistas, primeiro por base de um formulário online, onde recebi 12 respostas e 10 foram selecionadas para uma conversa mais direta. Neste diálogo tirei dúvidas sobre o que já se havia informado e pedi imagens do ambiente de estudo, as quais usei de referência para criar a ilustração e o texto para as postagens, com as informações oferecidas.

Mesmo com certa dificuldade em divulgar o projeto para todas as fases de ensino, fico feliz de ter conseguido variar os entrevistados entre a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação.

As ilustrações variaram em dois formatos, um com a câmera externa, onde se observa as paredes da cena, e um com a câmera mais próxima. Esta mudança buscou apresentar melhor os ambientes, se adequando às cenas construídas.

Podemos observar que entre as pessoas entrevistadas há aquelas que gostaram do modelo remoto e aquelas que esperam ansiosamente o retorno. Este sentimento

varia dentro das possibilidades que encontraram para estudar dentro de casa, sendo que alguns não tinham um espaço adequado, como a segunda entrevistada que precisava estudar na garagem aberta para poder ter acesso a internet, sofrendo com o frio e os barulhos da rua. O barulho e interrupções foram os mais citados como elementos que prejudicaram o estudo em casa, e pelas ilustrações percebemos que algumas pessoas estudavam apenas na cama, o que se torna desconfortável para trabalhar em notebook e computadores.

A dificuldade de acesso a eletrônicos relata-se mais pela falta - ou por equipamentos antigos que não são suficientes para o uso, sendo o celular o principal eletrônico usado para o acesso às aulas -, do que pelo analfabetismo digital. Acredito que principalmente pela jovialidade dos entrevistados.

O projeto foi exposto no Bloco C do CED – Centro de Ciências da Educação da UFSC, nos dias 25 e 26 de Abril de 2022, onde alunos da Pedagogia, e outras graduações, puderam visualizar o projeto, que espero, possa contribuir para a sua formação.





Projeto selecionado pelo Edital Aldir Blanc 2021 – executado com recursos do Governo Federal e Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, por meio da Fundação Catarinense de Cultura.

VENHA CONFERIR A EXPOSIÇÃO do projeto

Educação durante a pandemia (COVID-19)

- das histórias e espaços

Autora: Jayziela Jessica Fuck

O projeto Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços nasce da intenção de registrar os esforços realizados por alunos e professores para com a educação neste tempo incomum, e da reflexão social sobre as disparidades das realidades enfrentadas pelos alunos durante o período da pandemia, pois estes voltarão às salas de aulas com defasagem no processo de ensino-aprendizagem devido aos diferentes acessos ao sistema educativo.

Objetiva destacar as relações de desigualdade no enfrentamento da pandemia em relação à educação, tanto no acesso à mesma, quanto nas diferentes possibilidades de poder (ou não) realizar essas atividades devido à falta de espaço, equipamentos, internet, analfabetismo digital, e os confrontos cotidianos, ou seja, captar através da ilustração estas diferenças e sensibilizar o olhar da sociedade sobre o assunto.

Como forma de recolher e divulgar essas "histórias e espaços" entrevistei alunos, de diferentes fases do ensino, do estado de Santa Catarina, e seleccionei 10 destas entrevistas para realizar a ilustração do seu ambiente de estudo. As entrevistas ocorreram via formulário e complementadas por meio do WhatsApp, onde foram enviadas imagens dos espaços considerados pelos entrevistados como "seus espaços educativos durante a pandemia". Por meio destas, elaborei as ilustrações abaixo:

Para conhecer mais do projeto, veja a exposição no Bloco C do CED - Centro de Ciência da Educação da UFSC, ou acesse as minhas redes sociais: Artstation (<https://www.artstation.com/artwork/qQEA Vz>), Facebook (<https://www.facebook.com/jayzielajay>) e Instagram (https://www.instagram.com/jayziela_f/)

LEI ALDIR BLANC
SANTA CATARINA

CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA - SC

Fundação Catarinense de cultura

GOVERNO DO ESTADO
SANTA CATARINA

SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA

MINISTÉRIO DO TURISMO

PÁTRIA AMADA BRASIL

As postagens dos projetos podem ser conferidas em:
 Artstation (<https://www.artstation.com/artwork/qQEAVz>)
 Facebook (<https://www.facebook.com/jayzielajay>)
 Instagram (https://www.instagram.com/jayziela_f/)



Por ser verdade, dato e assino o presente documento, declarando estar ciente de que responderei criminalmente em caso de falsidade das informações aqui prestadas.

Local São Pedro de Alcântara. **Data**, 29/04/2022.

Assinatura



Documento assinado digitalmente

Jayziela Jessica Fuck

Data: 29/04/2022 18:08:01-0300

CPF: 098.192.539-18

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

*Não serão aceitos documentos com assinatura fixada como imagem, nem recortada e colada

ANEXO B – RESUMO DAS ENTREVISTAS DO PROJETO “EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA (COVID-19) – DAS HISTÓRIAS E ESPAÇOS¹⁷”

O **Sujeito 1** teve seu quarto, como a maioria, dividido entre um espaço de descanso, de lazer e de estudo. Estudante do ensino Fundamental, considera que sua maior dificuldade foi a de se concentrar, pois “da janela se ouvia o ruído da rua, da porta do quarto as conversas cotidianas”. (Ensino Fundamental – Anos Finais. 14 anos, cisgênero, autodeclarado pardo, morador da cidade de São José, do bairro de Forquilha. Celular individual e um notebook compartilhado com a família).

A **Sujeito 2** teve como espaço educativo a sua varanda, pois era onde conseguia se conectar à internet, que não era própria. Também relatou dificuldades em relação a barulhos da rua, e da família que compartilhava o espaço. Outro agravante foi o frio enfrentado para assistir às aulas pela manhã. Afirma que não conseguiu se dedicar aos estudos da mesma forma que antes, tanto pela falta da mediação dos professores e contato direto com eles e com os demais alunos, como por precisar ajudar com tarefas de casa. (Ensino médio. 17 anos, cisgênero, autodeclarada negra, moradora da cidade de Joinville, bairro Floresta. Celular individual – porém precisou levá-lo ao conserto duas vezes).

A **Sujeito 3** comenta que devido à pandemia se mudou para um espaço rural e mais silencioso, porém, que graças às demais atividades da casa, e de um trabalho remunerado, houve dificuldade de priorizar o estudo. Também, por causa de obras, o silêncio desejado ao se mudar foi interrompido por meses. Em virtude de problemas com a internet e com a luz a aluna acabou perdendo algumas aulas, o que atrapalhou no acompanhamento das disciplinas. (Graduação. 26 anos, cisgênero, autodeclarada branca, moradora do bairro de Santa Teresa, da cidade de São Pedro de Alcântara. Celular individual e notebook – Problemas com queda de energia e instabilidade de internet).

A **Sujeito 4** foi uma menina de 6 anos, sendo assim a mãe respondeu por ela a entrevista, relatando que a filha não conseguia se concentrar diante das câmeras e

¹⁷ Apresentação parte do roteiro do vídeo resultante do processo da Experimentação Artística do projeto artístico-cultural “Educação durante a pandemia (COVID-19) - das histórias e espaços”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0DKoZBDoUjU&t=1553s>. Acessado em: 04 nov. 2023.

ficava nervosa, pois todas as atividades deveriam ser gravadas para enviar para as professoras. A mãe conta que foi difícil orientar a filha a fazer as atividades online, mesmo quando as propostas eram interessantes. Comenta que a relação de ensino-aprendizagem se torna muito diferente, parece que não anda, não vai para frente. (Educação Infantil. 6 anos, branca, moradora da cidade de Palhoça. Celular e notebook compartilhados pela família).

O **Sujeito 5** relatou bastante dificuldade em se dedicar aos estudos neste período, já que a rotina da vida universitária presencial foi abalada. Desencadeou-se uma dificuldade de limitar os horários para as diferentes atividades e se dedicar intensamente aos estudos. Além disso, as notícias na TV aumentavam o sentimento de medo e a desesperança com o futuro.

Ele também esteve envolvido com outras diversas atividades neste período, como trabalho remunerado, atividades acadêmicas, cursos online de formação complementar, docência voluntária em curso pré-vestibular e auxílio em atividades domésticas. (Mestrado. 26 anos, cisgênero, autodeclarado branco, morador da cidade de São José, bairro Picadas do Sul. Notebook e um smartphone – instabilidade de conexão com a internet).

A **Sujeito 6** não achou satisfatória a forma que a instituição na qual é aluna conduziu as aulas durante o período da pandemia, pois partia do pressuposto de que todos têm condições materiais para estudar online. “A universidade falhou em garantir essas condições, por exemplo, emprestando computadores que não funcionavam para os estudantes”. Relata que foi difícil se concentrar nas aulas e nas leituras necessárias em vista de morar em um local compartilhado (na Moradia Estudantil da Universidade), onde, por muitas vezes, as estudantes estavam em aula ao mesmo tempo e não era possível ter um local silencioso e individual para estudar. Ela, além do estudo, esteve envolvida nas atividades de cuidado individual e coletivo de onde mora, e participou como bolsista de um programa na universidade. (Graduação. 26 anos, cisgênero, autodeclarada parda, moradora do bairro da Trindade, da cidade de Florianópolis. Notebook - porém precisou levá-lo ao conserto duas vezes).

O **Sujeito 7**, de 7 anos, teve as questões respondidas por sua tia, que considerou satisfatório o ensino da instituição a qual a criança está vinculada. Cita que “a professora passava atividades de um determinado assunto em uma semana e na outra tinha aulas online à noite para corrigir as atividades”. Porém, comenta que foi difícil para a família ajudar o menino a estudar, e, mesmo com esforço, consideraram

que a dedicação ao estudo não foi igual a antes. “Foi bem difícil, pois ele tinha um pouco de dificuldade para compreender e se dispersava com muita facilidade e infelizmente não tínhamos muita paciência. Eu trabalho em mercado e não tinha muito tempo para ajudá-lo nos deveres da escola”. (Educação Infantil. 7 anos, morador do bairro Potecas, da cidade de São José. Celular da mãe – compartilhado).

O **Sujeito 8** diz que não conseguiu se dedicar da mesma forma ao curso como antes do período pandêmico, que se concentrar neste ambiente não-escolar foi difícil no começo, e que foi se adaptando às necessidades. A instituição onde ele era aluno organizou as aulas em assíncronas e síncronas, ao que diz ter se adaptado bem com o tempo. Além do estudo, ele exerceu como outras atividades o estágio e atividades do lar. (Graduação. 25 anos, cisgênero, autodeclarado preto, morador da cidade de Florianópolis, bairro da Trindade. Notebook, celular e tablet).

A **Sujeito 9** achou que o início das aulas remotas foi ruim, pois os professores não estavam preparados para dar aulas neste formato, mas que aos poucos foi melhorando. Considera que gradualmente as atividades se tornaram mais claras e os professores mais preparados, porém que sentiu falta de estar presencialmente na sala de aula, tirando as dúvidas com o professor. Teve bastante dificuldade em ficar muito tempo diante das telas, onde ficava com sono, e as aulas que duravam mais de 2h se tornavam exaustivas. A aluna da graduação exerceu atividades de estágio e de auxiliar de sala em escola de educação infantil, tendo que por vezes assistir parte das aulas dentro do ônibus. (Graduação. 21 anos, cisgênero, autodeclarada branca, moradora do bairro da Forquilhas, da cidade de São José. Notebook e celular – precisou consertar o notebook, que teve problema no meio do semestre e atrapalhou na feitura dos trabalhos).

A **Sujeito 10** teve dificuldades no começo para se adaptar, mas depois de se acostumar conseguiu se dedicar aos estudos da mesma forma que antes, no modelo presencial. Gostou de como a escola conduziu as aulas online e para ela foi uma experiência positiva estudar neste modelo. A aluna ajudou com atividades domésticas, mas considera que não interferiram na sua rotina escolar. (Ensino fundamental – Anos Finais. 14 anos, cisgênero, autodeclarada branca, moradora da cidade de São José. Tablet).