

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS DEMANDAS COMUNITÁRIAS E AS RESPOSTAS INSTITUCIONAIS

Tatiane de Oliveira

Universidade Feevale
tatiolive90@gmail.com | ORCID 0000-0001-5441-9390

Dinora Tereza Zucchetti

Universidade Feevale
dinora@feevale.br | ORCID 0000-0002-7122-1025

Pâmela Marconatto Marques

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
pmarconatto@gmail.com | ORCID 0000-0003-0630-9546

Resumo

Este artigo apresenta as experiências educativas advindas da interface entre as Políticas de Assistência Social e Educação, com objetivo de mitigar os impactos da pandemia de COVID-19 na educação de crianças e adolescentes das camadas populares. Teve como questão problematizadora as desigualdades no acesso as aulas remotas. O texto está organizado em três seções. A primeira que discute os principais entraves do ensino remoto na vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza. A segunda aponta dados quantitativos que comprovam as desigualdades educacionais, e experiências empíricas que dão vida aos números. Por fim, a terceira apresenta as estratégias utilizadas para garantir o acesso à educação àqueles estudantes que não dispõem de acesso à internet, equipamentos adequados, ou suporte para a realização das tarefas escolares. Como percurso metodológico utilizamos as orientações de Holliday (2006, 2018) sobre sistematização de experiências. As conclusões apontam para ineficiência das políticas públicas brasileiras no que se refere à proteção e garantia dos direitos a educação. O detalhamento da experiência destacou a potência do trabalho intersticial, que somente foi possível pela mobilização das famílias e estudantes na luta por seus direitos.

Palavras-chave: Educação; Ensino Remoto; Pandemia; Desigualdades Educacionais.



Abstract

This article presents the educational experiences arising from the interface between Social Assistance and Education Policies, with the objective of mitigating the impacts of the COVID-19 pandemic on the education of children and adolescents from the lower social classes. The problematic issue was the inequalities in the access to remote classes. The text is organized in three sections. The first discusses the main obstacles of remote education in the lives of children and adolescents in poverty. The second section points out quantitative data that prove the educational inequalities and empirical experiences that give life to the numbers. Finally, the third section presents the strategies used to guarantee access to education to those students who do not have access to the internet, adequate equipment, or support to perform their school tasks. As methodological path we used Holliday's (2006, 2018) guidelines on systematization of experiences. The conclusions point to the inefficiency of Brazilian public policies regarding the protection and guarantee of the rights to education. The detailing of the experience highlighted the power of interstory work, which was only possible through the mobilization of families and students in the fight for their rights.

Keywords: Education; Remote Learning; Pandemic; Education Inequalities.

Introdução

A crise pandêmica ocasionada pelo novo coronavírus colocou o mundo em situação de emergência. No mês de dezembro de 2019, a China confirmou o primeiro caso da doença de COVID-19, na cidade de Wuhan. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (OPAS, 2020). Em março do mesmo ano, elevou o status do estágio de contaminação à pandemia, devido a sua rápida disseminação geográfica (UNA-SUS, 2020).

No Brasil, a Portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e em 25 de fevereiro foi diagnosticado o primeiro caso de contaminação pelo novo coronavírus no país (Portaria n. 188, 2020). Embora a referida portaria considere que a “situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde



pública” (Portaria n. 188, 2020, p. 1) o governo brasileiro manteve uma postura de descaso com a doença, minimizando sua gravidade.

Para além destas constatações, o estudo realizado pela Cepedisa (USP) em parceria com a Conectas Direitos Humanos, produziu dez edições do nomeado Boletim dos Direitos na Pandemia, o qual através de um vasto levantamento de todas as normativas legais e extralegis editadas pelas diferentes instâncias de poder no país apontou que houve uma “estratégia institucional de propagação do vírus, promovida pelo governo brasileiro” (Conectas Direitos Humanos, 2021, p. 6), sobretudo em relação à população vulnerável.

Um exemplo disso foi a trágica reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020, ocorrida no Palácio do Planalto. Nela o Presidente Jair Bolsonaro e seus Ministros proferiram discursos de ódio, de violação dos Direitos Humanos, de desrespeito ao meio ambiente e de fomento a violência. Na ocasião, o Brasil alcançava o número de 2.906 mortes por Covid-19 e nem uma palavra a respeito foi dita, nenhum gesto de solidariedade às famílias foi expresso e nada foi mencionado sobre as medidas de enfrentamento da doença (Caponi, 2020).

Do ponto de vista de Almeida-Filho (2020), a pandemia atingiu o Brasil em meio a reformas políticas que visam a austeridade fiscal e a diminuição da responsabilidade do Estado com a economia, contribuindo para o aumento do desemprego e da crise. O segundo trimestre de 2020 teve uma taxa de desocupação de emprego de 13,3%, subindo para 14,7% no primeiro trimestre de 2021 (IBGE, 2021). Nos três primeiros meses de 2021, o número total de desempregados no país chegou a 14,8 milhões de pessoas (IBGE, 2021). Somado a isso, o Sistema Único de Saúde (SUS) foi desfinanciado e a política de proteção social foi desmantelada no momento em que a pobreza e as desigualdades sociais se agravaram (Almeida-Filho, 2020).

A partir dessa contextualização, muitos são os questionamentos que emergem, em especial, aqueles relativos à proteção e garantia dos direitos da população. A ausência de um plano estratégico de enfrentamento à pandemia que reconheça a complexidade da doença e a necessidade de interfaces, com subsídio científico, entre saberes técnicos, práticas e movimentos sociais é preocupante (Souto & Travassos, 2020).

Frente a isso, consideramos importante compartilhar experiências que permitam refletir sobre a prática educativa em tempos de pandemia, a fim de que possam inspirar outros modos de enfrentamento à realidade que dela advém. Este texto tem



como objetivo sistematizar experiências entre as políticas de Assistência Social e Educação, no esforço de garantir o direito à educação a crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, vinculadas ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) no município de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul/RS. Como percurso metodológico utilizamos as orientações de Holliday (2006, 2018) sobre a sistematização de experiências. Ele a define como um *“esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad”* (Holliday, 2018, p. 23). Essa metodologia contribui para compreender e melhorar a prática; extrair seus ensinamentos e compartilhá-los servindo de base para a teorização (Holliday, 2006).

O relato está estruturado em três seções. A primeira intitulada “Educação na Pandemia: direito de quem?” que discute os principais entraves do ensino remoto na vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza. A segunda seção denominada “A concretude das desigualdades educacionais”, aponta dados quantitativos que comprovam as desigualdades educacionais, e experiências empíricas que dão vida aos números. Por fim, a terceira seção nomeada “A Articulação entre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a Escola: minimizando os danos” apresenta as estratégias utilizadas para garantir o acesso à educação àqueles estudantes que não dispõem de acesso à internet, equipamentos adequados, ou suporte para a realização das tarefas escolares. Seguem algumas considerações de finalização.

Educação na Pandemia: Direito de quem?

A Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, 1988). O artigo nº 206, por sua vez, define que o ensino será regido com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Constituição Federal, 1988). Embora, legalmente, a educação seja parte dos direitos sociais do cidadão, sabemos que na prática as desigualdades educacionais marcam as trajetórias dos estudantes brasileiros.

Para Magalhães e Silva (2020) e Souza e Silva (2021) a desigualdade educacional é uma característica histórica e estrutural, que marca a formação da



sociedade brasileira. Desde a formalização das instituições escolares no período monárquico até a constituição da república, parcelas significativas da sociedade foram excluídas e tiveram o acesso à educação negado (Souza & Silva, 2021). Portanto, as desigualdades educacionais devem ser pensadas a partir da intersecção entre raça, classe e gênero como marcadores da desigualdade social, que se estendem para dentro dos estabelecimentos de ensino. Forjados, a partir da diferenciação social do seu povo, estes constituem os reflexos dessa realidade (Souza & Silva, 2021).

Nesse sentido, o advento da pandemia descortinou as desigualdades educacionais e revelou para que segmento da população a educação foi historicamente pensada em nosso país, visto que os estudantes das camadas populares, massivamente matriculados nas escolas públicas, mais uma vez sofreram os efeitos da desigualdade social. De acordo com Silva e Sousa (2020) a crise educacional causada pelo baixo investimento em educação, vagas insuficientes, precarização das escolas, evasão e os altos índices de reprovação escolar - somado a crise social e financeira enfrentada pelos países subdesenvolvidos - precede a pandemia e se intensifica nesse período.

Diante disso, questionamos: Quantos estudantes têm acesso à internet em suas casas? Quantos possuem equipamentos adequados para o ensino *online*? (Macedo, 2021). Em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação lançou a Portaria nº 343 (Portaria n. 343, 2020) que autorizava as aulas em meios digitais durante o período de 30 dias e deixava sob responsabilidade das instituições a escolha das disciplinas que poderiam ser substituídas e quais ferramentas de acompanhamento e avaliação dos estudantes seriam utilizadas. No dia 1º de abril de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Medida provisória n. 934, que flexibilizou o cumprimento dos 200 dias letivos, desde que fossem completadas às 800 horas/aulas anuais (Medida provisória n. 934, 2020). Posteriormente em 28 de abril de 2020 o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou o parecer n. 05/2020, que trata da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (Parecer n. 5, 2020). E finalmente, em julho de 2020 o CNE, através do Parecer 11/2020 oferece as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia” sugerindo que possam ocorrer simultaneamente o ensino presencial - quando for possível o retorno - e o ensino remoto “de forma a ampliar ou complementar a perspectiva de aprendizado e a corrigir ou mitigar as dificuldades de acesso à



aprendizagem não presencial” (Parecer n. 11, 2020, p. 2).

De acordo com o referido Parecer, cerca de 56,3 milhões de estudantes estavam, na época, fora da sala de aula no Brasil (Parecer n. 11, 2020). A suspensão das aulas presenciais foi uma medida para reduzir o risco de contaminação dos estudantes que posteriormente poderiam ser os principais vetores do vírus (Barbosa & Cunha, 2020). Conseqüentemente, o fechamento das instituições de ensino, especialmente a educação básica, atingiu principalmente as camadas mais fragilizadas da sociedade, visto que em tempos normais o direito de acesso à educação já é comprometido pela desigualdade social. Nesse sentido, torna-se necessário um debate em torno das implicações oriundas da nova configuração que a escola tomou desde março de 2020, principalmente na vida dos grupos vulneráveis que são os mais impactados pelo contexto atual (Silva & Sousa, 2020).

A migração do presencial para o remoto aconteceu de diferentes formas e tempos nas escolas do Brasil. As privadas rapidamente transferiram as aulas presenciais para remotas. Por outro lado, a maioria das públicas aguardavam orientações do Ministério da Educação para retomar as atividades. Não obstante, a mudança para um modelo de ensino não experienciado anteriormente, trouxe importantes prejuízos. A Organização das Nações Unidas (ONU) alertava em abril de 2020, que uma transição repentina para ensino a distância em escala, sem considerar a capacidade das escolas em ofertar aulas de qualidade, e a dos alunos em ter a estrutura e o apoio necessários para apreender este material tende a reforçar as já elevadas desigualdades de aprendizado no Brasil (Muñoz, 2020).

Nesse sentido, é necessário demilitar conceitualmente o que é Educação a Distância e o ensino remoto, visto que foram amplamente usados como sinônimos nesse período, porém possuem especificidades metodológicas que implicam na qualidade do ensino. A Educação a Distância (EaD) é regulamentada, no Brasil, desde 1996, pela Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Alves, 2020). Iniciou sua expansão a partir dos anos 2000, predominantemente no ensino superior. Nesta época, cerca de 1.500 estudantes estavam matriculados nesta modalidade. Em 2005 esse número chegava a 115 mil e em 2009, 1 milhão de estudantes. Enquanto modalidade de ensino foi regimentada pela primeira vez em 2005, através do Decreto n. 5.622/2005, e recentemente atualizada, por meio do Decreto n. 9.057/2017, o qual define:



educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Decreto n.9057, 2017).

Nesse sentido, na EaD a mediação didático-pedagógica necessita de um planejamento sustentado por tecnologias digitais próprias que vão ao encontro dos objetivos de aprendizagem, e portanto, esse planejamento não pode ser pontual, ao contrário, deve ocorrer numa perspectiva integral e contínua (Castro & Queiroz, 2020).

Concomitantemente nas experiências do ensino remoto, em 2020 e 2021, no ensino básico e superior, ocorreu uma transposição da sala de aula física para a sala de aula virtual. Os professores tiveram que “customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados” (Alves, 2020). Portanto, além de estar legislada, a EaD possui metodologia própria para sua execução. Por outro lado, o ensino remoto tem sido uma alternativa possível, mas desigual para o ensino na pandemia.

Ao encontro disso, o estudo de Macedo (2021) apontou que garantir a conexão digital dos estudantes é um passo importante para o ensino remoto democrático, contudo não é suficiente para garantir uma educação de qualidade.

O Estado do Rio Grande do Sul patrocinou dados de internet para os estudantes logarem, através do celular, o aplicativo “Escola RS”, o qual daria acesso às aulas remotas. Todavia, sabemos que entre as camadas populares muitos não dispõem de equipamentos com recursos que permitem baixar aplicativos, além do mais, em sua maioria o celular é compartilhado entre a família.

Neste sentido, corroboramos com Dias (2021, p. 567) ao afirmar que:

O ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais. Ora, sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado, o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo.

No caso do município em que a experiência aqui descrita ocorreu, as escolas



públicas municipais inicialmente imobilizaram-se. No dia 16 de março de 2020, o decreto n. 9.155/2020 declarou seu fechamento a partir do dia 20 de março (Decreto n. 9.155, 2020). No dia 15 de abril do mesmo ano, o site da prefeitura divulgou uma reportagem com a Secretária de Educação Maristela Guasselli, a qual explicava a proposta de formação docente por web conferência intitulada “Reflexões e aproximações em tempos de quarentena”. No final da redação dizia que:

Com o objetivo de manter a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e garantir que todos os estudantes tenham as mesmas condições de acesso ao conhecimento, respeitando os alunos no seu estágio de desenvolvimento e na forma de aprender, a Rede Municipal de Ensino está se organizando para a recuperação presencial após o término da quarentena (PMNH, 2020).

Todavia, apenas no mês de agosto as escolas municipais públicas iniciaram o processo de retomada das atividades, no formato remoto. O jornal de maior circulação na cidade veiculou, no dia 20 de agosto, a seguinte reportagem: “Para cumprir ano letivo, escolas de Novo Hamburgo distribuem tarefas de diferentes formas” (Drews, 2020). Em seu conteúdo explicava que as atividades impressas estavam sendo distribuídas àqueles estudantes que não tinham acesso a internet, num estilo “pegue e leve”, fazendo relação com os serviços que operam em formato *drive-thru*. De fato, a educação na pandemia se tornou um serviço. Aqueles estudantes da rede privada, os quais pagam por sua educação, rapidamente iniciaram as aulas remotamente. Por outro lado, os estudantes das escolas públicas, ficaram à mercê do planejamento dos municípios e Estados, visto que no âmbito federal a condução da educação em meio a pandemia foi vergonhosa.

A Concretude das Desigualdades Sociais na Pandemia

As desigualdades educacionais revelaram sua concretude na pandemia. Materializaram-se nos corpos de crianças, adolescentes e jovens das camadas populares, estudantes, especialmente das escolas públicas, que foram atravessados pela perversidade do vírus.

Cerca de 2/3 deles não possuem computador e 46% acessam a internet apenas pelo celular (Parecer n. 11, 2020). Um estudo recente, realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br), aponta que aproximadamente 20 milhões de domicílios no país não possuem internet, destes



13 milhões pertencem a classe D e E (CGI.br/NIC.br & Cetic.br, 2019). Estes dados ratificam aquilo que empiricamente sabemos e que os estudos científicos têm comprovado: a pandemia, no Brasil, contribuiu para a segregação dos estudantes pobres e aprofundou o abismo educacional (Barbosa & Cunha, 2020).

Em meio a esse cenário desolador, vozes insurgentes reivindicaram os direitos dos seus e escancararam as violações sofridas. O manifesto “Por amor a nossos filhos e filhas” da Frente Quilombola do Rio Grande do Sul fez ecoar, em junho de 2020, o grito de resistência, o qual exigia condições para sua existência. Ele tomou corpo pelas palavras de mães preocupadas com a proposta de retorno às aulas presenciais, pensada pelo governo do Estado do RS: “Acredito que nenhuma mãe, nenhum pai vai querer colocar a vida dos filhos em risco, muitos deles são asmáticos ou tem outra patologia crônica, fazem parte do grupo de risco, o meu filho é asmático e ele não volta em junho” (Frentequilombolars, 2020). Entendemos que “Uma criança quilombola é agente importante e constitutivo de uma trama comunitária e mandá-la à escola implica em mandar um quilombo inteiro junto com ela!” (Frentequilombolars, 2020).

Para esta comunidade a vida de seus filhos e filhas não era negociável, portanto, eles não retornariam às aulas presenciais. Além disso, no Manifesto, problematizaram o ensino remoto denunciando que:

As atividades do ensino remoto, tentativas de uma educação à distância, passam longe das nossas realidades nos territórios. Os gestores da educação e os professores da rede pública parecem desconhecer ou desconsiderar essas realidades ao proporem atividades que necessitam largamente de internet, de computadores, de celulares eficientes, de impressoras, etc. (Frentequilombolars, 2020).

Nesse contexto, além do obstáculo no acesso às redes e equipamentos, muitas famílias enfrentavam dificuldade em auxiliar seus filhos nas tarefas escolares. Com isso, estudos apontam prejuízos à saúde mental, visto que os familiares não estavam preparados para realizar tais atividades (Stevanim, 2020). Nesse sentido, Rudá Ricci (2021), afirmou que os conflitos familiares têm aumentado na pandemia em decorrência das atividades remotas. No texto publicado no site Jornalistas Livres o cientista político traz importantes reflexões e desde o seu entendimento, aponta para erros pedagógicos cometidos pela educação na pandemia. Enumera pelo menos quatro deles: 1) Transpor o módulo-aula para as atividades online. 2) Desconsiderar a potencial interatividade das novas tecnologias de comunicação. 3) Focar em



resultados do IDEB e ENEM. 4) Crer que existe uma grande distância entre educação e desenvolvimento social.

Em síntese, o autor propõe uma reflexão sobre o tempo e a metodologia de ensino remoto. Compreende que manter os estudantes por 50 minutos em uma aula virtual não é eficiente, ao contrário, sugere que deveriam ser disponibilizados cinco dias úteis para a realização das tarefas, apoiadas na pedagogia de projetos, a fim de incentivar os estudantes a planejar seu tempo para a resolução das situações-problemas. Critica ainda, o ensino verticalizado, através de *folders* prontos que não permitem explorar a capacidade de interação pelas redes inerentes à nova geração.

Assim, sem interação, as escolas desconhecem a realidade e o sofrimento dos estudantes e continuam despejando conteúdos, com foco nas avaliações de larga escala. Ocorre uma normalização do ensino em meio ao caos e o esquecimento de que a educação é, antes de tudo, uma relação humana (Ricci, 2020).

Esta realidade foi experimentada pelas comunidades Quilombolas do RS, as quais manifestaram que:

Tão grave quanto o que foi relatado até aqui é a qualidade das atividades que chegam às nossas casas. Estas atividades precisam do nosso suporte, mas não levam em consideração as nossas experiências para que possamos contribuir com o processo de aprendizagem de nossos filhos. As atividades são segmentadas, como se o aprender fosse fragmentado, como se a vida fosse fragmentada! Parece que os professores não conversam entre si! Também nos manifestamos contra o volume quantitativo dessas tarefas, que acaba estressando e não contribuindo para as rotinas das crianças que estão em casa. Elas, muitas vezes, se desinteressam pelas tarefas atribuídas, quando poderiam estar tomando esse tempo para aprender, questionar e refletir sobre outras coisas, mais conectadas com este momento tão difícil. (Frentequilombolars, 2020).

Um estudo realizado pelo Instituto Data Folha apontou que, em 2020, 58% das famílias tinham dificuldade em manter a rotina com o ensino remoto. Em 2021 esse percentual aumentou para 69%. Como consequência, 42% dos entrevistados assumiram que sentem medo de desistir da escola, em sua maioria estudantes dos anos finais (46%) de escolas com nível baixo nível socioeconômico. A pesquisa revelou ainda que 84% acessam as atividades através do celular, porém 40% deles precisam dividir o aparelho com mais pessoas (BID et al., 2021).

Esses dados apresentam os entraves que tornam o acesso à educação ainda mais desigual em tempos pandêmicos. Mas, para além desses fatos, o que mais é



possível ver no horizonte da educação no Brasil? O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) lançou em abril de 2021, um estudo alertando para os impactos da pandemia na educação. Os dados apresentados convergem com as pesquisas já mencionadas, contudo recomenda ações para o enfrentamento da exclusão escolar, quais sejam: 1) Busca ativa de crianças que estão fora da escola, numa proposta de ação intersetorial; 2) Comunicação comunitária, por meio da organização de campanhas para realização de matrícula a qualquer momento do ano letivo. Afinal, no atual cenário, qual a diferença em ingressarem em maio ou setembro? 3) Garantia o acesso a internet às escolas, estudantes e professores, por meio do investimento em políticas de conectividade; 4) Mobilização das escolas para realizarem o acompanhamento e monitoramento dos estudantes com vistas a reduzir o abandono escolar; 5) Fortalecimento o sistema de garantia de direitos através da ampliação de políticas de proteção integral à crianças e adolescentes, com mobilização intersetorial envolvendo a sociedade civil e as famílias (Unicef, 2021).

Se antes da pandemia de COVID-19 esse segmento da população já demandava políticas públicas focalizadas, no cenário pós-pandemia elas serão ainda mais urgentes. Embora, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Constituição Federal, 1988) os direitos das crianças e adolescentes obtiveram conquistas importantes, a crise sanitária revelou suas fragilidades e mostrou que o sistema vigente é incapaz de garantir os direitos previstos em lei. O trabalho infantil, a exploração sexual, abusos, negligências, falta de vagas nas escolas de Educação infantil são uma realidade no país (Farinelli & Pierini, 2016) e se agravaram no momento atual.

O fechamento das escolas e dos atendimentos coletivos no âmbito da Assistência Social impactou negativamente a vida de muitas crianças e adolescentes. De acordo com a ONU (2020) o fechamento das escolas atinge o processo de aprendizagem, eleva o risco de abandono escolar - principalmente para aqueles que se encontram em vulnerabilidade - e afeta sua rede de proteção.

Nesse sentido, as crianças e adolescentes que, além da escola, estão inseridas em serviços da Assistência Social, a exemplo do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), foram duplamente prejudicados com seu fechamento. Este é um serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social. É complementar ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias e ao Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e



Indivíduos. De caráter preventivo e proativo, trabalha na perspectiva de defesa e garantia de direitos, fomentando o desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários para emancipação e enfrentamento das vulnerabilidades sociais que lhes atravessam (MDS, 2016).

O SCFV precisa, necessariamente, estar referenciado ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Este equipamento está inserido em territórios com grande vulnerabilidade social, sendo o responsável pela gestão territorial. O território em contexto - o bairro Primavera - foi construído a partir da segregação dos cidadãos negros e dos brancos menos abastados no município de Novo Hamburgo. Pertencia ao território da “Mistura”. Tratava-se de um “Espaço periférico, assim denominado, posto que “misturava” os brancos (menos abastados) e os negros. Era ali que ficava a rua da limpeza, atual Oswaldo Cruz, onde os dejetos da cidade que progredia eram despejados” (Magalhães, 2010, p. 82).

O SCFV e as duas escolas parceiras deste estudo localizam-se nas imediações desta rua. Já tiveram como estudantes os pais das crianças e adolescentes que as frequentam atualmente. São espaços que acompanham gerações que se desdobram para superar suas vulnerabilidades e usam a inventividade para (re) existir em um município que os segregou.

Sabemos que os contornos dados pelo vírus às dinâmicas sociais em todo mundo tem potencial segregador. O isolamento social como imperativo para proteção da saúde e contenção da propagação do coronavírus contribuiu para o aumento da vulnerabilidade social. Esta é compreendida pela Política Nacional de Assistência Social (MDS, 2005) como uma questão que ultrapassa a pobreza e privação/ausência de renda. Ela ocorre também por vias da precarização e fragilidade dos vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento (MDS, 2005).

Destarte, no contexto da presente experiência, tão rápido quanto tiveram suas rotinas atingidas pelo vírus, foi a capacidade das famílias elaborarem estratégias de sobrevivência. Afinal, atravessadas pela perversidade do sistema capitalista, elas resistem há cerca de quarenta anos a uma quarentena política, cultural e ideológica (Santos, 2020).

As famílias, lideradas quase que exclusivamente por mulheres, teceram redes de suporte com a vizinhança. Muitas não puderam usufruir da quarentena e encontraram em suas vizinhas, parceiras para o cuidado dos filhos. Aquelas vinculadas aos SCFV tiveram o direito de acesso a uma cesta básica. Era comum



ocorrer entre elas trocas de itens. Algumas priorizam o feijão ao invés do leite, por outro lado, aquelas com crianças pequenas preferiam o leite e o biscoito. Assim, “A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum” (Santos, 2020, p. 29). Essas famílias, mesmo atravessadas pela falta - falta de trabalho, de internet, de acesso à educação, de direitos - mostraram outras lógicas de vida possíveis e unidas agem como um campo de forças que resiste à proposta de aniquilação pretendida pelo sistema vigente.

Por fim, tivemos a intenção de evidenciar nesta seção que as desigualdades educacionais desveladas na pandemia são extensão das desigualdades sociais de nosso país. Esta crise atingiu fortemente as camadas populares, e as políticas públicas que lhes deveriam garantir seus direitos se mostraram inoperantes.

A Articulação entre o SCFV e a Escola: Minimizando os Danos

Como evidenciamos nas seções anteriores, a crise ocasionada pela pandemia de COVID-19 trouxe consequências negativas para a escolarização de crianças e adolescentes. Embasada nessa proposição, esta seção apresentará as estratégias firmadas entre a Assistência Social e Educação, na tentativa de mitigar os prejuízos decorrentes do fechamento destes serviços e garantir o direito de acesso à educação aos estudantes vinculados ao SCFV e as escolas do território explorado.

O SCFV, em tempos normais, atendia cerca de 30 crianças e adolescentes. Entre eles grupos de irmãos. Muitos se encontravam em situação de acolhimento institucional. Os educandos permaneciam diariamente no espaço por três horas. Nesse período realizavam duas refeições, entre elas o almoço. As atividades educativas planejadas pelos Educadores Sociais tinham como eixo norteador a educação para a cidadania. O principal objetivo do SCFV é atuar de maneira complementar ao trabalho com as famílias, prevenindo situações de risco social e fortalecendo os vínculos familiares e comunitários (MDS, 2017).

Ao encontro disso, a manutenção dos vínculos construídos entre os educadores e educandos, foi inicialmente, uma das prioridades no trabalho do SCFV no começo da pandemia. Através deles poderíamos atuar na perspectiva de defesa e garantia de direitos das crianças e adolescentes. Para tanto, realizávamos contatos telefônicos, produzíamos vídeos com brincadeiras, atividades, hora do conto e enviávamos via aplicativo de *WhatsApp* e divulgávamos nas redes sociais do serviço. A expectativa



era que brevemente as atividades retornassem de modo presencial. Todavia, o curso que a pandemia tomou em nosso país impediu essa concretização e revelou novas demandas de trabalho, entre elas a necessidade de construir alternativas para assegurar aos educandos do SCFV o acesso às atividades escolares.

As crianças e adolescentes que se encontravam em acolhimento institucional dispunham de acesso a computadores e a internet para acompanhar as aulas, além de terem o suporte dos educadores trabalhadores do espaço na realização das tarefas. Por outro lado, aqueles que estavam no convívio familiar enfrentavam dificuldades para acessar os conteúdos.

Inicialmente, os que frequentavam a escola municipal estavam sem qualquer tipo de atividade, visto que o município ainda não havia estabelecido uma metodologia para alcançá-los. Por outro lado, a escola estadual enviava os conteúdos através do *WhatsApp*, sendo que estes deveriam ser impressos e entregues nas datas estabelecidas. Sem condições de fazer as impressões, os adolescentes não estavam realizando as tarefas. Sabemos que a pandemia impactou sobremaneira a renda das famílias, e, portanto, planejar atividades que demandem gastos, apenas reforça e aprofunda as desigualdades educacionais.

Nesta perspectiva, consideramos que o direito à educação está associado à efetivação da igualdade como mecanismo de liberdade. Em razão disso, a educação deve se adaptar às transformações sociais a fim de responder as demandas da nova conjuntura social, política, econômica, cultural e religiosa (Silva & Sousa, 2020). Na contramão, observamos que as escolas não estavam preparadas para enfrentar os novos contornos impostos pela pandemia e que os estudantes mais vulneráveis estavam a um passo da desfiliação escolar.

Ao manterem seus portões fechados e adotarem apenas o aplicativo de *WhatsApp* e a página do *FaceBook* como mecanismo de acesso à comunidade escolar, as instituições contemplaram apenas uma parcela dos estudantes, excluído, assim, aqueles que não possuíam essas ferramentas. A escola municipal, por exemplo, retomou suas atividades apenas no mês de agosto de 2020, momento em que abriu suas portas e passou a disponibilizar atividades impressas.

As pesquisas sobre o ensino remoto no Brasil têm mostrado que os Estados e Municípios implantaram, massivamente, como metodologia de ensino, as plataformas digitais e aplicativos de comunicação como *WhatsApp* e *FaceBook*. Contudo, alguns Estados, a exemplo do Maranhão, Paraná, Amazonas e Pará, utilizaram, além dessas



ferramentas, o rádio e a televisão aberta como estratégias para atingir os estudantes. Certamente, nenhuma delas dará conta de substituir o ensino presencial. Haverá perdas na aprendizagem, mas buscar diferentes alternativas para tornar menos desigual o acesso à educação é fundamental.

Por conseguinte, como sabíamos que a escola estadual do bairro disponibilizava os conteúdos apenas pelo *WhatsApp*, no dia 14/04/2020 realizamos o primeiro contato através de mensagem por *FaceBook*, questionando como ficaria a situação dos estudantes que não tinham acesso à internet e nem condições para fazer as impressões. Fomos questionadas se nenhum membro da família dos educandos teria condições de se conectar às redes. Afirmamos que não, e em diálogo nos responsabilizamos pela impressão e entrega das tarefas e conteúdos aos adolescentes vinculados ao SCFV. Iniciamos esse processo com três educandos. Não tardou para que novos entraves viessem à tona. A impressão das atividades solucionava parte do problema. A outra consistia no processo de aprendizagem dos conteúdos. Sabemos que no Brasil o menor grau de escolarização está entre as camadas populares, assim as famílias dispõem de limitado capital cultural (Bourdieu, 2003) para auxiliar os estudantes nas tarefas.

Preocupadas com o processo de aprendizagem de seus filhos, as famílias procuraram o SCFV para manifestar que demandavam mais que as impressões das tarefas. Necessitavam de apoio para realizá-las. Acreditamos ser primordial valorizar iniciativas que reivindicam novas formas de enfrentar um problema, para que nós enquanto representantes do Estado, consigamos refletir sobre as estratégias de trabalho e adequá-las de acordo com a realidade da população.

Consequentemente, desafiadas por essas necessidades inauguramos uma nova forma de atendimento presencial. Com recursos próprios, compramos máscaras para os adolescentes e organizamos de forma individual os atendimentos para realização das tarefas escolares, seguindo os protocolos de biossegurança exigidos para o momento. Como permaneciam por um longo período no SCFV, necessitavam de alimentação. Os trabalhadores do espaço organizavam-se e traziam mantimentos para que as cozinheiras produzissem pães e bolos para o lanche da equipe e dos próprios educandos. Essa ética do cuidado se tornou base real para o desenvolvimento da criatividade, liberdade e da inteligência desses sujeitos (Boff, 1999) que mesmo diante de todas as adversidades desejaram a educação, se comprometeram com a aprendizagem e permitiram que a instituição caminhasse ao seu lado neste percurso.



O período em que permaneciam na companhia do educador proporcionou, além da realização das tarefas, momentos para o diálogo, para refeições compartilhadas, para um docinho a cada despedida.

Nesse sistema, seguimos até junho de 2020, momento em que o Estado do Rio Grande do Sul instituiu as aulas remotas através da plataforma *Google Classroom*. Primeiramente, era necessário realizar o cadastro dos estudantes no site “Escola RS”. Realizamos o cadastro de sete adolescentes. Combinamos que aqueles que possuíam celulares realizariam as atividades remotamente e nos acionariam quando tivessem dúvidas. Permanecemos com quatro adolescentes em atendimento presencial. Contudo, dispendo de celulares com poucos recursos tecnológicos, logo passamos a atender seis adolescentes presencialmente. Além desses, acolhemos dois de nossos educandos, estudantes da escola municipal do bairro, que estavam enfrentando dificuldade em realizar as tarefas que eram entregues em forma de apostila pela instituição. Diante dessa situação, organizamos uma sala ampla com um computador e materiais necessários para o estudo. Juntos, nos letramos digitalmente. O processo de aprendizagem e ambientação com a plataforma aconteceu na relação entre educador-educando e as ferramentas digitais.

Em pouco tempo os estudantes dominaram os recursos da plataforma de ensino. Desenvolveram autonomia para organizar a ordem das atividades a serem realizadas. Eram protagonistas de uma experiência que só foi exitosa pelo comprometimento por eles empenhado. Seus corpos inquietos e sedentos por conhecimento reivindicavam o direito ao saber, o direito de pertencer a um processo vivenciado por crianças e adolescentes do mundo todo e demandavam de nós, educadores, novas formas de pensar o serviço.

O ensino remoto trouxe grandes desafios para os educadores. Gadotti (2003) já alertava que a velocidade com que a informação se desloca, exige do professor uma constante mudança na tarefa de ensinar e conduzir o conhecimento. Para ele, ser professor nos dias de hoje não é nem mais fácil, nem mais difícil, é diferente, e em tempos de pandemia podemos dizer que ser educador se tornou uma experiência singular.

A professora Helena, de matemática, da escola estadual, compartilhou conosco, através das nossas conversas informais por *WhatsApp*, suas dificuldades com o ensino remoto. De acordo com ela, o ensino da matemática de modo presencial já é desafiador e com a migração para o remoto a situação se agravou. Além disso,



admitiu suas limitações no uso das ferramentas tecnológicas e a sobrecarga de trabalho. A Fundação Carlos Chagas realizou uma pesquisa que tiveram como respondentes 14.285 docentes de todo país. Entre eles, 65% afirmaram que o trabalho pedagógico mudou e aumentou, especialmente, as atividades que envolvem interface digital (Unbehaum & Bôas, 2020).

A professora organizava aulas síncronas e muitas vezes os adolescentes do SCFV eram os únicos presentes. Assim, construímos uma relação de proximidade com a docente. Trocávamos mensagens via *WhatsApp* e organizávamos os encontros. Essa aproximação permitiu a ela conhecer a realidade dos estudantes e seu contexto familiar. Ao encontro disso, o estudo da Fundação Carlos Chagas apontou que 45,6% dos professores acreditam ter aumentado a relação família-escola. Nesse sentido, não são raros os estudos que apontam a necessidade da escola transcender seus muros para conhecer a realidade em que os estudantes estão inseridos (Unbehaum & Bôas, 2020).

Apropriar-se do território, conhecer suas forças e fraquezas é fundamental para estabelecer estratégias de intervenção com os estudantes. Na política de Assistência Social, conhecer o território é o primeiro passo para pensar ações visando superar os riscos e vulnerabilidades inerentes a ele (MDS, 2005). Referimo-nos à compreensão do território para além da realidade social e das relações estabelecidas. É preciso olhar para quais equipamentos do poder público que estão ali inseridos para construir redes de proteção social.

Foi nessa perspectiva que se construiu o trabalho intersetorial entre o SCFV e a Escola. Matheus, o diretor da escola estadual, em mensagem via *WhatsApp* expressou a importância da articulação estabelecida durante o ano de 2020. De acordo com ele:

Através da parceria entre estas entidades foi possível dar um pouco de alento a estas crianças e famílias tornando possível inseri-las novamente no mundo da educação. A nossa parceria não se fixa apenas neste aspecto, mas também no papel de atendimento social e também dando um suporte maior a famílias com alunos com certo déficit de aprendizagem (Matheus).

De imediato, tendemos a atribuir às instituições o sucesso dessa articulação, contudo no exercício sensível de deslocar o olhar, percebemos que o êxito e a potência dessa experiência sempre estiveram nos estudantes e em suas famílias.



Submetidas a situações de despojo, de sofrimento e pauperização, elas resistiram e fizeram retumbar suas vozes pleiteando seus direitos. Aliás, foram suas demandas que deram vida ao trabalho intersetorial entre Assistência Social e a Educação, que até então, permanecia apenas nos cadernos de orientações técnicas do serviço. Essa experiência reforçou ainda mais a necessidade da interface entre os serviços.

Nessa perspectiva o professor Luiz, da escola municipal, também manifestou que: “Se não houvesse essa parceria, provavelmente os estudantes não conseguiriam acompanhar as atividades. Tendo em vista a necessidade do auxílio presencial¹. Os estudantes ficavam muito felizes quando entregavam suas atividades na escola” (Luiz). O relato do professor aborda questões pertinentes como: a) a riqueza da articulação entre a rede intersetorial para garantia de direitos e proteção dos estudantes; b) a necessidade de (re) pensar a situação dos alunos de inclusão no ensino remoto; c) a satisfação dos discentes ao realizarem as atividades, ao mesmo tempo em que nos faz refletir sobre o possível sentimento de frustração daqueles que se mantiveram à margem desse processo.

Ricci (2021) e Boff (1999) falam sobre as relações humanas, sobre os sentimentos, sobre a sensibilidade, o cuidado e a compaixão. O deleite dos estudantes ao concluírem as atividades, ao receberem um retorno dos professores sobre aquelas enviadas, ao serem aprovados ao final do ano letivo, apenas reforçou que os sentimentos são parte do processo de aprendizagem. Ao encontro disso a professora Helena comentou que:

No ano 2020, foi essencial a parceria com a assistência social. Esses alunos que receberam essa assistência cresceram muito em matéria de aprendizagem e organização dessas tarefas. Eu, como professora, tinha muita segurança que o trabalho lá do outro lado está correspondendo com as minhas expectativas. Pois qualquer dúvida das informações postas nas plataformas, estávamos sempre em contato através do WhatsApp. Trocamos ideias de aprendizagem. Esse apoio aos adolescentes em situação de vulnerabilidade é muito importante, pois muitas vezes os pais não têm como orientá-los por falta de estudo e precisam trabalhar.

Do mesmo modo o professor Luiz expressou que:

Foi uma ótima experiência nesse contexto desafiador. Os estudantes que tinham o

¹ Refere-se a estudantes de inclusão que eram acompanhados por acadêmicos de licenciatura.



auxílio de apoiadores no ensino presencial. Ficaram assistidos com essa parceria. Principalmente, por estarem no processo de alfabetização. Foi muito válido, pois percebemos a evolução no processo de aprendizagem. Durante a parceria, recebi muitos vídeos, áudios, além das apostilas, fato que continuou para uma avaliação integral e fidedigna com o avanço de cada um.

Era comum entre os estudantes, nas conversas com os Educadores do SCFV, relatarem que estavam aprendendo mais do que nos anos anteriores, além disso, nas atividades em que solicitavam exemplos de empatia e solidariedade, eles usam o CRAS como referência. Essa experiência estreitou as relações entre o CRAS e as famílias, evidenciando que este serviço não opera apenas na distribuição de cestas básicas, mas também, num esforço de garantir-lhes outros direitos.

A interface entre Assistência Social e Educação era bem vista pelas famílias. De acordo com Luiz: “as famílias demonstraram satisfação pelo desempenho e nossa parceria. Quando recebiam novas atividades sempre diziam “profe,vou ir lá no CRAS, fazer as atividades”.

Corroborando o diretor, Matheus falou que:

O Trabalho entre a escola e o CRAS é de complementação e parceria visando um melhor atendimento das crianças em situação de vulnerabilidade. Este trabalho está ainda se iniciando, é uma caminhada longa, portanto buscamos aprofundar esta parceria para atendermos um maior número de alunos e com mais qualidade. Quem sabe num futuro próximo consigamos estabelecer parcerias parecidas com o conselho tutelar e com agentes de saúde, ampliando assim o leque de assistência aos alunos e família dando suporte e perspectivas melhores para estas crianças.

O trabalho intersetorial teve destaque na fala do docente. Expressou seu potencial na rede de proteção dos estudantes e de suas famílias. Mas insistimos, mais uma vez, em outorgar aos estudantes e suas famílias o sucesso desta experiência. As instituições se aproximaram, trabalharam em sinergia, porque foram desacomodadas pelas novas demandas. Ademais, esse trabalho somente se concretizou, porque as crianças e adolescentes desejaram. Desejaram a educação, desejaram o conhecimento, desejaram pertencer, desejaram se fazer resistência num país, cuja falta de planejamento para as áreas da educação, saúde e economia durante a pandemia, faz parte de um projeto para findar com as populações vulneráveis.



Considerações Finais

A crise sanitária instalada no mundo todo impôs novas formas de sobreviver. As escolas fecharam, os parques foram cercados, as atividades coletivas foram suspensas. No lugar das salas de aulas cheias, ficaram classes vazias, que foram substituídas pelas fotos dos perfis dos estudantes nas plataformas digitais. Os professores davam aula sem ter a certeza de que o estudante estava do outro lado. Encaminhavam atividades e não podiam ver as expressões de dúvidas, certezas, cansaço, ou alegria das crianças e adolescentes. Foi uma realidade difícil para todos, mas especialmente para aqueles que se mantiveram às margens desse processo.

Neste artigo, descrevemos a experiência de interface entre as políticas de Assistência Social e Educação no município de Novo Hamburgo/RS, na perspectiva de garantir o direito de crianças e adolescentes à educação. Por meio dela, discutimos as desigualdades educacionais como expressão das desigualdades sociais no Brasil. A máxima “educação para todos” se mostrou uma falácia, um fetiche em que muitos acreditavam até que o ensino remoto revelou quem de fato tem o pleno direito à educação garantido em nosso país. O detalhamento da experiência, em diálogo com estudos e dados sobre o impacto da pandemia na educação, evidenciou as desigualdades digitais e educacionais e a necessidade de pensar políticas públicas para que de fato o ensino se torne mais democrático. Por outro lado, revelou também, que o acesso a internet não é capaz garantir qualidade e acesso ao ensino, visto que muitas famílias não dispõem de equipamentos para tal e que a socialização do espaço escolar é fundamental no processo de aprendizagem.

A intersetorialidade entre as políticas se apresentou como importante estratégia na proteção e garantia dos direitos. Contudo, a potência dessa experiência está nas crianças, adolescentes e suas famílias, que mesmo diante da perversidade imposta pelo vírus encontrou forças para reclamar seus direitos, estremecer estruturas e requisitar do público novas estratégias de trabalho que dessem conta de garantir seus direitos. O projeto defendido pelo chefe de Estado priorizava a economia acima de tudo, afinal a frente que sustenta o país através do trabalho é mão-de-obra facilmente substituída pela lógica neoliberal. Fica evidente, portanto, que a Educação mais do que nunca é uma questão política. Educar é um ato político que exige ação, reflexão e sensibilidade. Não esqueçamos, portanto, que as respostas institucionais se materializam nas ações de educadores preocupados com a dimensão do cuidado, com responsabilidade ética e política com a comunidade a qual fazem parte.



Referências Bibliográficas

- Almeida-Filho, N. (2021). Pandemia de Covid-19 No Brasil: equívocos estratégicos induzidos por retórica negacionista. In A. O. Santos. *Principais elementos* (pp. 6-336). Conass.
- Alves, L. (2020). Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 348-365.
- Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Fundação Leman, Itaú Social, DataFolha & Conhecimento Social. (2021). *Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias* (6ª ed.). Recuperado de: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-Onda-6.pdf>.
- Barbosa, O. L., & Moreira da Cunha, P. G. (2020). Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. *Pet Economia*, 1(1).
- Boff, L. (2000). *Saber cuidar: Ética do humano, compaixão pela terra* (5ª ed.). Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (2002). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira, & A. Catani. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.
- Castro, E. A., & Queiroz, E. R. (2020). Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 2(3), 3-17.
- Caponi, S. (2020). Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos Avançados*, 34(99), 209-224.
- CGI.br/NIC.br, & Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) (2019). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018*. São Paulo: CETIC. <http://data.cetic.br/cetic/explore>.
- Conectas Direitos Humanos. (2021). *Direitos na Pandemia* (Boletim n.10). Conectas. <https://static.poder360.com.br/2021/01/boletim-direitos-na-pandemia.pdf>.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>.



- Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503.
- Decreto n. 9.155, de 16 de março de 2020. https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Decreto%20No%209155_2020.pdf.
- Dias, É. (2021). A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 29(112), 565-573.
- Drews, Ermilo. (2020, agosto 20). Para cumprir ano letivo, escolas de Novo Hamburgo distribuem tarefas de diferentes formas. *Jornal NH*. https://www.jornalnh.com.br/noticias/novo_hamburgo/2020/08/20/para-cumprir-ano-letivo--escolas-de-novo-hamburgo-distribuem-tarefas-de-diferentes-formas.html.
- Farinelli, C. C., & Pierini, A. J. (2016). O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. *O Social em Questão*, (35), 63–86.
- Frentequilombolars. (2020). *Manifesto*. https://frentequilombola.wixsite.com/frentequilombolars/manifesto?fbclid=IwAR37-6WQBI6uqjhAKJmD47g9jdbEDdONIZpTw2zb4dt78rbY7NLI_Xo9SM.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Holliday, O. J. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Holliday, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências*. (2a ed). UFPB.
- Intituo Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2021) *Desemprego*. Rio de Janeiro: IBGe. <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>.



- Macedo, R. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, 34(73), 262-280.
- Magalhães, M. L. (2010). *Entre a preteza e a brancura brilha o Cruzeiro do Sul: associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em história, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Magalhães, R. C. S. (2021). Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais*. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, (edição especial Testemunhos Covid-19), 1-5.
- Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020. (2020). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). (2005). *Norma Operacional Básica NOB/SUA*. Brasília: MDS. https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). (2017). *Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*. Brasília: MDS. http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_032017.pdf.
- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). (2016). *Caderno de Orientações Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Brasília: MDS. https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/cartilha_paif_2511.pdf.
- Muñoz, R. (2020, 8 de abril). *A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação*. Brasília: Nações Unidas Brasil. <https://brasil.un.org/pt-br/85481-artigo-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao>.
- Organização Panamericana da Saúde (OPAS). (2020, janeiro 30). *OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus*. 2020. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:oms-declara-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-a-novo-coronavirus&Itemid=812.



Parecer n. 11, de 3 de agosto de 2020. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>.

Parecer n. 5, de 1º de junho de 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>.

Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo (PMNH). (2020, abril 15). *SMED promove formação para equipes diretivas e professores do ensino público municipal, durante a quarentena.* Novo Hamburgo: PMNH. <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/noticia/smed-promove-formacao-equipes-diretivas-professores-ensino-publico-municipal-durante>.

Ricci, R. (2021, 14 de março). *Os erros pedagógicos que estamos cometendo durante a pandemia.* Jornalistas Livres. https://jornalistaslivres.org/os-erros-pedagogicos-que-estamos-cometendo-durante-a-pandemia/?fbclid=IwAR1-v6bu9zfie9wxySoOp0jr_YI04wavNZN1omoDh_bSPady97diAgH36NY#.YFdG1pBZ568.facebook.

Santos, B. S. (2020). *A cruel Pedagogia do Vírus.* Coimbra: Edições Almedina.

Silva, D. D. S. V., & de Sousa, F. C. (2020). Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 6(4), 961-979.

Souto, L. R. F., & Travassos, C. (2020). Plano Nacional de Enfrentamento à Pandemia da Covid-19: construindo uma autoridade sanitária democrática. *Saúde em Debate*, 44(126), 587-589.

Souza, F. O. M., & Silva, H. S. (2021). Desigualdades educacionais em tempos de pandemia: os desafios dos estudantes da escola pública e das favelas cariocas em meio à crise sanitária global. *Revista Espaço Crítico*, 2(2), 52-68.



Stevanim, L. F. (2020). Exclusão nada remota. *Radis*, (215), 10-15.

Univeridade Aberta do SUS (UNA-SUS). (2020). *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus*. <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

Unbehaum, S., & Bôas L. V. (2020). *Educação escolar em tempos de pandemia - Informe n.1. São Paulo:| FCC*. <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>.