

Ensino remoto emergencial e os entraves ao ensino básico

EMERGENCY REMOTE TEACHING AND THE
BARRIERS TO THE BASIC EDUCATION

Ana Júlia Sales Aragão Bunduki*
Daniella Stefano de Alencar**

RESUMO: Este artigo aborda as dificuldades enfrentadas pelo direito à educação, sob o prisma da qualidade e universalização do ensino, no atual cenário de isolamento social e pandemia. Assim, buscou-se analisar se o Ensino Remoto Emergencial, baseado no uso de sistemas virtuais, de fato é compatível com os princípios postos pela legislação brasileira. Para tanto, foi feito o estudo de textos legislativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2014 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Foi feita a análise, também, de dados estatísticos sobre o acesso à *internet* na sociedade brasileira, bem como a busca de informações que revelassem a adoção majoritária do sistema de ensino *online* nos tempos atuais. Observou-se, portanto, a ameaça representada pelo Ensino Remoto Emergencial ao acesso ao direito à educação, visto que compromete a qualidade do ensino, a partir de sua abrupta adaptação à modalidade virtual, o que pode impedir, também, a universalização da educação básica em um contexto de exclusão digital. Torna-se necessário, assim, pensar em alternativas, tanto no campo digital quanto fora dele, que permitam a superação das dificuldades postas. Nesse cenário, merecem destaque políticas públicas voltadas à inclusão digital de alunos, à qualificação de professores para a atuação em ambientes virtuais, e à distribuição de materiais físicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto Emergencial. Direito à Educação. Universalização do Ensino.

ABSTRACT: This article tackles the difficulties faced by the right to education, from the perspective of quality and universal teaching, in the current scenario of social isolation and pandemic. Therefore, we sought to analyze whether Emergency Remote Education, based on the use of virtual systems, is in fact compatible with the Brazilian law's principles. For this purpose, a study of legislative texts, such as the 1988 Federal Constitution, the Law of Directives and Bases for National Education of 1996, the National Education Plan of 2014 and the Statute of the Child and Adolescent, was carried out. Besides, an analysis of statistical data on internet access in Brazilian households, as

* Graduada na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - ana.bunduki@alumni.usp.br

** Graduada na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - daniella.alencar@alumni.usp.br

well as a research for information that would show the majority adoption of an *online* learning system in these times was also made in this article. Hence, we conclude that the Emergency Remote Education can represent a threat to the access of the right to education, as it can compromise the quality of a teaching system abruptly adapted to the virtual modality, as well as it prevents the universal coverage of basic education in a context of digital exclusion. It becomes necessary, then, to think about alternatives, both in the digital field and out of it, that enable us to overcome the difficulties that were analyzed. Thereby, it is worth mentioning public policies that aim at qualifying teachers to work in virtual environments, at digital inclusion of students, and at the distribution of physical materials.

KEYWORDS: Emergency Remote Education. Right to Education. Universal Access.

INTRODUÇÃO

Conforme apontado por Basilio (2009, p. 14), a educação está intrinsecamente relacionada à capacidade humana de refletir, de transformar seu próprio contexto, e de atuar no mundo. De forma semelhante, Ranieri (2018, p. 28) destaca o papel fundamental da educação no desenvolvimento da pessoa, e no exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Vislumbra-se, assim, a interdependência entre educação, desenvolvimento nacional, e construção de uma sociedade justa e solidária.

É nesse sentido que aponta a Constituição Federal de 1988 (CF/88), Carta Magna brasileira, responsável por orientar os demais dispositivos legais e a atuação estatal. No que tange à temática da educação, a Constituição de 1988 instituiu a previsão de escolarização universal, gratuita e compulsória, de nível primário e secundário (RANIERI, 2018, p. 16). Destaca-se que a educação é o direito social que mereceu o maior número de dispositivos no texto constitucional, e um dos que mais vêm sofrendo alterações, no sentido de ampliar a proteção e a promoção de direitos (ALVES, 2018, p. 115).

Trata-se, portanto, de um direito de natureza constitucional dúplice, visto que abrange, por um lado, o direito do indivíduo de ter acesso à educação e, por outro, o dever do Estado, da sociedade e da família de assegurar esse direito, conforme disposto pelo artigo 227 da Constituição Federal. Ademais, a absoluta prioridade do direito à educação também é garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, em seu artigo 4º.

No entanto, o direito à educação, por si só, não se faz suficiente: o seu exercício encontra-se atrelado à qualidade, a qual também conta com previsão expressa, no artigo 206, inciso VII, do texto constitucional. Essa previsão ganha particular relevância ao se considerar que a falta de qualidade empreendida no sistema de educação ainda é um grande obstáculo ao pleno exercício do direito (ALVES, 2018, p.

115). Ademais, a própria ideia de universalização do acesso à educação básica encontra limites na insuficiência de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura.

Essas dificuldades parecem ser potencializadas no atual cenário de pandemia e isolamento social, no qual a adoção de medidas preventivas à propagação da Doença do Coronavírus 19 (COVID-19) gera a necessidade de reorganização das atividades acadêmicas. Nesse sentido, o uso de atividades não presenciais representa um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e superior do Brasil, uma vez que expõe as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Logo, a partir da suspensão das aulas presenciais em todo território nacional, é necessário considerar propostas de atividades que não aumentem a desigualdade, ao mesmo tempo em que utilizem de modo favorável a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2020a, p. 3). Deve-se priorizar, assim, a criação de formas de ensino não presencial que diminuam as desigualdades de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação traz questionamentos que devem servir de baliza para a implementação de atividades não presenciais de ensino (BRASIL, 2020a). Entre as questões trazidas, destaca-se a preocupação com a garantia do padrão de qualidade do ensino e com a mobilização de professores e dirigentes de escolas no ordenamento de atividades pedagógicas remotas.

Assim, a partir do exposto no Parecer, pode-se reunir os desafios apresentados em dois grupos principais: manutenção da qualidade do ensino nas atividades não presenciais, e oferecimento de atividades que não ampliem as desigualdades existentes no sistema educacional. No entanto, assumindo-se que entre as medidas adotadas em maior escala estão as atividades virtuais, torna-se necessário questionar o quanto os meios digitais de fato se apresentam como uma solução inclusiva, e capaz de manter a qualidade do ensino. Essa reflexão torna-se ainda mais relevante ao se considerar o contexto de exclusão digital em que se encontra parte da sociedade brasileira, e a falta de formação específica dos professores da rede de ensino básico no uso de ambientes de aprendizagem virtual.

Logo, tendo em vista as novas dificuldades trazidas pela situação de pandemia, especialmente na esfera do ensino, é fundamental um maior esforço a fim de assegurar o pleno exercício do direito à educação, constitucionalmente previsto. Portanto, considerando-se o aumento da dependência entre educação e uso de meios virtuais, buscar-se-á responder a pergunta: “Como garantir o direito à educação básica, centrada nos princípios de universalização e de qualidade do ensino, em um contexto de ensino remoto, considerando a exclusão digital enfrentada por parte da população e a falta de qualificação específica dos professores para o uso de ambientes virtuais?”.

A fim de responder a esse questionamento, a análise aqui tecida será dividida em 4 tópicos, somados à Conclusão. Assim, em um primeiro momento, será estudada

a legislação atual que disciplina o direito à educação, dando particular destaque ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Dessa forma, em um contexto de celebração dos 30 anos da publicação do Estatuto, é essencial trazer um olhar crítico sobre as dificuldades ainda enfrentadas na garantia dos direitos ali previstos. A seguir, será detalhado o modelo de ensino remoto emergencial, e a sua adoção em um contexto de isolamento social. A partir disso, será possível compreender como o recente deslocamento do sistema de ensino para o ambiente virtual acaba por comprometer o próprio direito à educação, no que tange aos princípios de qualidade e universalização do ensino. Por fim, a partir da análise traçada, serão apresentadas propostas de soluções, de modo a ponderar os benefícios trazidos por cada uma delas no cenário atual, sob a perspectiva de garantia do direito à educação.

1. O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO ATUAL

Com o objetivo de se obter um panorama geral sobre a disciplina do direito à educação no Brasil, serão analisadas quatro legislações principais, são elas: Constituição Federal de 1988 (i); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ii); Plano Nacional de Educação de 2014 (iii); e Estatuto da Criança e do Adolescente (iv).

No que tange à Constituição Federal (i), o direito à educação foi tratado em cerca de vinte e dois artigos, dois dos quais no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Desse conjunto, sete artigos foram alterados, tendo em vista a ampliação da proteção e a garantia do direito (RANIERI, 2018, p. 27/28). Assim, a Constituição individualiza a educação como bem jurídico, e a insere no Título II do texto legislativo, relativo aos direitos e garantias fundamentais. Ainda no referido Título, o direito à educação é assegurado de maneira mais específica no art. 6º, no conjunto de direitos sociais, e é conceituado no art. 205, como direito de todos e dever do Estado e da família. Ressalta-se, também, que em relação à criança e ao adolescente, a educação é direito e dever de absoluta prioridade, conforme aponta o artigo 227, *caput* (RANIERI, 2018, p. 28). Vale, portanto, reproduzir aqui os artigos mencionados, a fim de permitir sua análise.

Art. 6º, CF/88. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Art. 205, CF/88. 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.

Art. 227, CF/88. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (BRASIL, 1988).

Vislumbra-se, portanto, o protagonismo dado ao direito à educação no texto constitucional, indicando tratar-se de elemento fundamental, indispensável ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento humano.

Merece destaque, também, o art. 208 da Constituição, ao dispor, em seu inciso I, sobre a obrigatoriedade do ensino básico dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando-o, inclusive, a todos aqueles que não tiveram acesso em idade própria.

Art. 208, CF/88. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988).

Tem-se, assim, grande inovação no tratamento legislativo dado à educação, marcado pelo viés de universalização do exercício do referido direito. O próprio termo “educação básica” é inovador no direito educacional brasileiro. Introduzido originalmente pela Lei nº 9.394, de 20/12/1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, o termo designa os 14 anos de educação compulsória e gratuita assegurados pelo Poder Público (RANIERI, 2018, p. 15).

Nesse giro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ii), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece os princípios gerais para todo o sistema educacional do país, trazendo modificações importantes, em comparação à LDB anterior, Lei nº 5.692/71 (CARNEIRO; DALL'ACQUA; CARAMORI, 2018, p. 191). Assim, em consonância com o disposto no texto constitucional, a referida Lei traz dois princípios que merecem especial atenção no presente estudo.

O primeiro deles diz respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 3º, inciso I), e o segundo se refere à garantia do padrão de qualidade (art. 3º, inciso IX). Ademais, o art. 4º, inciso I, da LDB/96 reitera o art. 208, inciso I, da

Constituição, ao indicar o dever do Estado de garantia do ensino básico, obrigatório e gratuito, dos quatro aos dezessete anos. Portanto, tem-se que o respeito aos princípios de igualdade de condições e qualidade do ensino são essenciais à efetividade do sistema de educação, de modo que a inobservância desses princípios implica a descaracterização da garantia do direito como um todo.

Ademais, tendo em vista a discussão que será traçada nos próximos tópicos, vale mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trouxe a primeira menção oficial ao ensino a distância (EAD), destacando, por exemplo, que o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (art. 32, parág. 4º). Dessa forma, ainda que o ensino a distância não se confunda com o ensino remoto emergencial adotado atualmente, conforme será detalhado adiante, tem-se que a adoção de ambientes virtuais não exclui a observância dos princípios postos pela LDB, visto que ambos estão compatibilizados no mesmo texto legal. Logo, o uso de meios digitais no sistema educacional deve respeitar os princípios de igualdade de condições ao seu acesso e de qualidade do ensino.

Já no que toca ao Plano Nacional de Educação de 2014 (iii), tem-se que esse foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com vigência por 10 anos, visando cumprir o art. 214 da Constituição Federal. Desse modo, o estabelecimento do Plano Nacional de Educação apresenta relação direta com o princípio de universalização do atendimento escolar e de melhoria da qualidade de ensino, enquanto elementos dispostos no art. 214, incisos II e III, da Constituição de 1988.

Em uma análise mais detalhada do Plano, vale mencionar que a Lei nº 13.005/2014 possui apenas 14 artigos, somados a um anexo com 20 metas e 256 estratégias (BRASIL, 2014). Assim, no estudo aqui desenvolvido, merecem análise mais atenta as Metas 1, 2, 3, 4 e 7.

De forma esquemática, a Meta 1 trata da educação infantil, e se propõe, por meio de 17 estratégias, a universalizar a pré-escola até o ano de 2016, e a ampliar a oferta de creches, até 2024, de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos. Já a Meta 2 trata do ensino fundamental, e pretende universalizá-lo até 2024, dispondo, para isso, de 13 estratégias. A Meta 3 apresenta como foco a universalização do ensino médio, e é desdobrada em 14 estratégias. A Meta 4, por sua vez, trata da educação especial, e pretende universalizá-la por meio de 19 estratégias. Por fim, a Meta 7 visa ao enfrentamento do problema da qualidade de ensino, e pretende elevar as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em três etapas (2017, 2019 e 2021), por meio de 36 estratégias (SABIA; ALANIZ, 2015, p. 44).

Com isso, é evidente a preocupação do Plano com a universalização do ensino e com a elevação de sua qualidade, estando em consonância com os princípios postos pela Constituição, e assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

de 1996. Surge novamente, portanto, a necessidade de compatibilização do ensino remoto atual com as referidas metas e princípios, sob o risco de lesionar a própria Constituição e os referidos textos infraconstitucionais.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (iv), Lei nº 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), merece especial atenção, devido ao contexto de celebração de 30 anos de sua publicação. O ECA, ao contrário dos códigos que o antecederam, dispõe sobre todos os indivíduos de 0 a 18 anos de idade incompletos, distinguindo-os entre crianças (0 a 12 anos incompletos) e adolescentes (12 a 18 anos incompletos). Assim, sob a perspectiva de reconhecer crianças e adolescentes como pessoas em formação e que possuem diferentes direitos, os quais devem ser garantidos pelo Estado de forma prioritária, o ECA contempla o direito à educação nos artigos 53 a 59, juntamente com o direito à cultura, ao esporte e ao lazer. Ademais, o art. 4º, *caput*, do Estatuto impõe o dever do Estado, da família, da comunidade e da sociedade em geral de assegurar, com absoluta prioridade, o direito à educação. Segue reproduzido o *caput* do referido artigo.

Art. 4º, ECA. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Além disso, o Estatuto dispõe, em seu art. 57, que o poder público estimulará “pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 1990). Dessa forma, nota-se que o ECA não apenas estabelece o dever do Estado, da sociedade e da família, de assegurar o direito à educação, como também prevê a realização de alterações no sistema educacional, visando à inclusão do maior número possível de crianças e adolescentes.

A partir dessa constatação, depreende-se que as alterações feitas atualmente, sob o véu do estado de emergência, também deveriam atender aos critérios estabelecidos no art. 57, do ECA. Isto é, se as alterações propostas em decorrência do estado de emergência se referem a mudanças no calendário, na metodologia de ensino, e na forma de avaliação, essas deveriam ser feitas no melhor interesse do aluno, buscando atender à inclusão de todas as crianças e jovens. Nessa perspectiva, a escolha e implementação de atividades não presenciais deve ter como base o disposto no referido artigo.

2. ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Em 30 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre a existência de casos de pneumonia de causa desconhecida na China. Após estudos e a detecção do código genético do novo Coronavírus, a Organização, em 30 de janeiro de 2020, declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (BRASIL, 2020d) e, em 11 de março, caracterizou o surto como pandemia, devido à disseminação mundial do vírus, orientando o isolamento social como medida de contenção.

No Brasil, foi editada a Portaria nº 188, em 03 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, e estabeleceu a necessidade da urgente adoção de medidas de prevenção e contenção de danos ocasionados à saúde pública (BRASIL, 2020c). Com a decretação da quarentena nos estados brasileiros e a latente importância do isolamento social, as secretarias estaduais de educação elaboraram planejamentos emergenciais para a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino e a adoção de métodos alternativos, de forma a assegurar a continuidade do aprendizado (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer nº 05/2020 (BRASIL, 2020a), com orientações quanto à reorganização do calendário escolar e a possibilidade de contabilização de atividades não presenciais na carga horária mínima anual. Assim, o parecer esclarece que a competência para remanejar o calendário é de cada sistema de ensino, em observância às diretrizes estabelecidas.

Dessa forma, cabe ao sistema de ensino analisar a possibilidade de computar as atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga mínima exigida por lei para cada nível de ensino, de modo a minimizar as horas que posteriormente seriam repostas de forma presencial. Isso porque existiriam obstáculos a serem enfrentados na reposição presencial, como a indisponibilidade de espaço físico ou de professores para ampliação da jornada escolar diária.

O CNE, ainda, define atividades não presenciais como:

o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior. (BRASIL, 2020a, p. 21)

Diante, então, da decretação emergencial da necessidade de isolamento social e fechamento das escolas, essas não dispuseram de tempo suficiente para readequar todo o modelo de ensino, adaptando-se, às pressas, ao ensino não presencial. Assim,

instituições, no Brasil todo, adotaram o Ensino Remoto Emergencial como forma de continuar suas atividades.

Em uma pesquisa realizada em abril de 2020, pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), com 3.032 Secretarias de Educação, no país todo, revelou-se que as secretarias estaduais têm adotado plataformas *online*, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais como principais estratégias para aprendizagem remota (CIEB, 2020, p. 17).

Faz-se importante, no entanto, diferenciar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação à Distância (EAD). Ainda que, em ambos, o ensino seja intermediado por tecnologias, não é adequado igualar os conceitos (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). No primeiro, é feita uma adaptação do planejamento pedagógico elaborado e pensado para ser seguido no modelo presencial, ao passo que, no segundo, é criado um modelo pedagógico próprio, estruturado com base nas características das aulas virtuais.

Assim, no ERE, a aula presencial é substituída pela *online* nos mesmos termos. É dizer, as aulas são síncronas, na medida em que ocorrem por videoconferência, com professor e alunos conectados ao mesmo tempo e tendo a possibilidade de interagir virtualmente. Behar (2020) aponta, nesse sentido, que a presença física é substituída por uma presença digital em uma aula *online*.

No EAD, por sua vez, a maioria das aulas são gravadas e disponibilizadas para os alunos assistirem de acordo com o horário mais adequado para cada um. Há, por trás desse modelo, toda uma estrutura das instituições de ensino, que escolhem as plataformas *online* com os recursos mais convenientes para o plano pedagógico elaborado. Ademais, as instituições contam não apenas com professores mas também com tutores, para dar apoio aos alunos, de forma atemporal (INFOGRÁFICO..., 2020).

Dessa forma, percebe-se que Ensino Remoto Emergencial e Educação a Distância são conceitos diferentes, apesar de serem, incorretamente, tratados como sinônimos. Como consequência, surge a falsa sensação de que a situação de pandemia apenas gerou a transição de um modelo presencial para o modelo de Ensino a Distância, já amplamente aceito e de eficácia reconhecida. Esquece-se, porém, que a adaptação emergencial de um sistema de ensino originalmente voltado ao modelo presencial em muito se difere daquele já concebido para ser disponibilizado na modalidade à distância.

Por isso, é imprescindível compreender que transpor um plano metodológico, inicialmente voltado a atividades presenciais, para plataformas *online*, sem que exista tempo hábil para reestruturar o curso, traz uma série de desafios, tanto para alunos quanto para professores. De fato, a adaptação do plano pedagógico, elaborado no início do ano letivo, para a nova realidade, foi uma maneira de minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais. No entanto, deve-se ter em mente que a celeridade

dessa transição pode comprometer, em muito, a eficácia dos resultados (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Faz-se essa afirmação vez que, do ponto de vista do corpo docente, a mudança requer que os professores desenvolvam familiaridade com as tecnologias adotadas. É gerada, portanto, uma dificuldade adicional para aqueles que ainda não estão habituados às novas ferramentas. Ademais, além do conhecimento necessário no manuseio de instrumentos tecnológicos, é preciso saber utilizá-los sob o viés pedagógico, o que pode exigir a reinvenção da linguagem e da metodologia até então empregadas (CUNHA; SILVA, A. S.; SILVA, A. P., 2020). É necessário considerar, ainda, a interferência de elementos subjetivos nesse processo de transição, visto que o desgaste emocional enfrentado por todos, inclusive pelos docentes, em meio a uma situação de pandemia (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020), pode refletir na irrepreensível dificuldade de adaptação ao mundo virtual.

Desse modo, fatores como a falta de engajamento e motivação nas aulas, a dificuldade, por parte do corpo docente, em organizar a execução de atividades assíncronas e a falta de apoio familiar, são alguns dos elementos que, somados ao desgaste emocional previamente mencionado, geram diversos prejuízos a alunos e professores (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 14).

Nessa perspectiva, o papel dos familiares também é de suma relevância no acompanhamento e orientações das atividades desenvolvidas pelos alunos remotamente. Ocorre que, sobretudo na rede pública, parte dos estudantes não contam com esse suporte, visto que os responsáveis possuem uma difícil jornada de trabalho, não restando tempo para auxiliar os jovens no processo de aprendizagem. Além disso, é comum que esses responsáveis não possuam nível de instrução suficiente para fornecer o devido auxílio, em razão de sua baixa escolaridade (CUNHA; SILVA, A. S.; SILVA, A. P., 2020).

Por fim, outro ponto de preocupação é a questão da infraestrutura necessária para o aprendizado remoto. Em muitos domicílios, os estudantes não possuem um cômodo exclusivo, sendo preciso dividir o espaço com os familiares, que também trabalham ou estudam. Assim, as atividades escolares acabam por ser desenvolvidas em um ambiente ruidoso e sem os devidos materiais, como mesas e cadeiras adequadas (CUNHA; SILVA, A. S.; SILVA, A. P., 2020).

Ainda no que diz respeito à ausência de estrutura, o problema do acesso às ferramentas digitais ganha especial relevância. Por mais que existam muitas limitações que transcendam a questão tecnológica, em uma sociedade caracterizada pela gritante desigualdade social, esse problema não pode ser ignorado.

Com isso, infere-se que os alunos de baixa renda são aqueles que terão seu desempenho acadêmico mais prejudicado. Isso decorre tanto da precariedade do acesso às tecnologias, quanto dos impactos emocionais causados pela crise financeira em um

cenário de pandemia. Nessa perspectiva, são esses alunos menos propensos a possuírem um ambiente de aprendizado adequado, com dispositivos digitais não compartilhados, *internet* adequada para o acesso às aulas e supervisão dos pais e familiares (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Não se pretende, aqui, negar a importância das tecnologias para a continuidade dos estudos em um cenário de isolamento social. Todavia, em um país marcado por indicadores sociais díspares, há entraves, sob essa ótica, que precisam ser considerados para a elaboração de planos inclusivos de ensino, de modo a evitar a precarização da educação no Brasil.

3. PANDEMIA E OS ENTRAVES PARA O ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Conforme exposto no tópico anterior, como forma de dar continuidade aos estudos escolares em um período no qual as instituições não puderam permanecer abertas, uma das alternativas foi migrar as aulas presenciais para plataformas *online*. Ocorre que, embora esta seja uma solução emergencial e necessária para que os alunos não percam o ano letivo, representa também um obstáculo para aqueles que não dispõem de *internet* e dispositivos tecnológicos em suas casas.

Dados relevantes nesse sentido foram obtidos em uma pesquisa do Cetic (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação), de abrangência nacional, realizada entre outubro de 2019 e março de 2020. A pesquisa revelou que 20 milhões de domicílios no Brasil não possuem *internet*. Os números, todavia, são ainda mais preocupantes se analisados sob a perspectiva de classe social, visto que 50% desses domicílios são da classe ED, enquanto 99% dos domicílios da classe A têm acesso à *internet*. Além disso, 95% dos domicílios da classe A possuem computador, ao passo que este número cai para 14% para a classe ED (CETIC, 2020).

Tendo em vista a evidente disparidade no tocante ao acesso à tecnologia, percebe-se que o problema do Ensino Remoto Emergencial não diz respeito apenas à qualidade da educação. Por óbvio, a reorganização do plano pedagógico, feita em caráter emergencial, consoante exposto, compromete a qualidade e o desempenho dos alunos. Contudo, a falta de infraestrutura necessária para o acompanhamento das aulas possui caráter ainda mais alarmante, vez que milhares de estudantes no país sequer têm acesso às ferramentas necessárias para seguir a nova modalidade de ensino, e esses dados não podem ser ignorados.

A exclusão digital pode, pois, ser analisada sob duplo viés. O primeiro versa sobre o acesso aos dispositivos eletrônicos e à conexão à rede e o segundo diz respeito à habilidade no uso das tecnologias. Como consequência, elucida-se que ter os instrumentos digitais em casa não implica automaticamente saber utilizá-los de forma

adequada, sobretudo para acompanhar aulas *online* e desenvolver atividades remotas. Dessa maneira, a cibercultura está longe de fazer parte do cotidiano de todos os jovens e famílias brasileiras (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020).

A partir do exposto, torna-se imprescindível analisar a adoção do Ensino Remoto Emergencial à luz da legislação brasileira, trazida ao longo do tópico 1. Dessa forma, busca-se averiguar se, e em que medida, a solução adotada é compatível com os preceitos constitucionais e infraconstitucionais.

Em um primeiro momento, cabe destacar que tanto a Constituição Federal, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação de 2014, e o Estatuto da Criança e do Adolescente apontam para a prioridade absoluta do direito à educação, tendo como balizas para a sua efetivação a qualidade do ensino e a sua universalização. Ademais, conforme apontado, o art. 57 do ECA estabelece que mudanças no calendário do ano letivo, na metodologia de ensino, e na forma de avaliação devem ser feitas tendo em vista a inclusão de crianças e jovens. Isto é, a inclusão deve ser o elemento motivador e objetivo final dessas alterações.

Dessa forma, ao observar que o ensino virtual, por meio de videoaulas e do compartilhamento de materiais digitais, tem sido a principal estratégia adotada para o aprendizado remoto (CIEB, 2020, p. 17), deve-se analisar se essa estratégia específica vai ao encontro das normas destacadas. Essa análise, portanto, pode ser dividida quanto aos critérios de qualidade (i) e de universalização do ensino (ii).

Conforme tratado anteriormente, a abrupta adaptação do ensino presencial à modalidade *online* traz diversas dificuldades de metodologia, didática e organização de cada componente curricular. Nesse sentido, é comum que técnicas empregadas em salas de aula percam sua efetividade em ambientes virtuais, podendo dificultar a compreensão do conteúdo por parte dos alunos. Ao mesmo tempo, a rápida transposição do ensino ao mundo virtual dificultou a adoção, por parte dos professores, de novas técnicas, próprias da modalidade *online*. Como resultado, cria-se um cenário no qual a metodologia até então usada não parece mais ser eficiente, e as novas técnicas ainda não foram assimiladas pelo corpo docente.

Assim, em um sistema de ensino precariamente adaptado à modalidade *online*, é comum a perda de interesse e engajamento dos alunos, especialmente quando o indivíduo deve educar-se em casa, local em que pode não haver apoio familiar. Soma-se a essa situação, o estado de desgaste emocional em que se encontra toda a população, dificultando ainda mais a adaptação dos professores e o desempenho dos alunos.

Observa-se, portanto, que o ensino remoto emergencial baseado no ambiente virtual não permite o aumento na qualidade do ensino, podendo gerar até mesmo sua redução (i). Logo, a falta de capacitação adequada do corpo docente nesse contexto, e a ausência de acompanhamento dos alunos em suas atividades prejudicam a qualidade do ensino, interferindo diretamente no artigo 214, inciso III da Constituição, artigo

3º, inciso IX da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e no Plano Nacional de Educação de 2014, enquanto modo de cumprimento do art. 214, inciso III do texto constitucional, e mais especificamente, no que se refere à Meta nº 7 do Plano.

Já no que toca à universalização do ensino (ii), tem-se que a adoção do ensino virtual não leva em consideração os dados de acesso à *internet* e a dispositivos digitais no Brasil. Nesse sentido, diante de um cenário no qual 20 milhões de domicílios não possuem *internet*, sendo 50% desses domicílios pertencentes às classes ED, depreende-se que um número considerável de alunos não será capaz de acompanhar as aulas dadas ou a realização de tarefas *online*. Dessa forma, é evidente que a adoção do ensino emergencial em sua modalidade virtual está longe de ser uma solução inclusiva, gerando um grave risco para o direito de acesso à educação. Deve-se considerar, também, que ainda nos domicílios onde há acesso à *internet* por meio de um aparelho de computador, este pode ser compartilhado por todos os residentes daquela casa, inclusive por aqueles que utilizam a máquina para fins de trabalho, diminuindo ainda mais as chances de um acompanhamento efetivo das aulas, por parte dos alunos.

Ainda sob a égide da universalização do ensino, deve-se ter em mente que o art. 3º, inciso I, da LDB de 1996 estabelece o princípio de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Logo, diante de um contexto de exclusão digital, tem-se que a opção pelo modelo virtual de ensino, dentro do formato de ensino remoto emergencial, pode criar mais um obstáculo à concretização do princípio de igualdade de condições para o acesso à educação.

Tem-se, assim, que o sistema de ensino remoto emergencial baseado na modalidade *online* pode dificultar a materialização dos princípios de qualidade do ensino e de sua universalização. Torna-se imperativo, portanto, aprimorar e diversificar as atividades não presenciais adotadas no formato emergencial, podendo essas atividades serem, ou não, mediadas pela tecnologia, como será visto adiante.

4. POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CENÁRIO ATUAL

Expostos os entraves para o acesso à educação no Brasil, cumpre averiguar maneiras de mitigar o impacto do isolamento social, decorrente da pandemia, na precarização do ensino brasileiro.

Centros de ensino no mundo inteiro tiveram que se adaptar à transição das aulas presenciais para modelos de ensino remoto, sendo esta transição realizada de forma diversa a depender do contexto social, econômico e cultural dos locais onde estão situados. Nesse sentido, uma escola em *Atherton*, na Califórnia, elaborou o “Plano Flexível de Continuidade Instrucional” (SACRED HEART SCHOOLS, 2020), baseada em sua própria experiência durante o período de distanciamento social e em diversas

experiências internacionais, a exemplo da Escola Americana de Taipei em Taiwan e na Escola Internacional Concordia em Xangai.

O referido plano dispõe sobre a importância de se fazer um planejamento inicial no tocante ao modo que serão ministradas as aulas, bem como sua duração e métodos de avaliação, a fim de que se tenha maior previsibilidade em um período no qual incertezas e angústias afetam de forma contínua a sociedade. Ademais, também é especialmente importante se pensar em maneiras de manter a conexão entre alunos para a socialização das crianças.

Nessa perspectiva, incentivar a realização de trabalhos em grupo em um período de isolamento social pode ser uma forma importante de manter a interação entre os alunos, ainda que seja uma presença remota e não física. É, pois, imprescindível para a saúde emocional dos jovens que eles mantenham interações com o mundo exterior, para além de seus domicílios.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) junto com a *Harvard Graduate School of Education* elaboraram um Roteiro para guiar a resposta educacional à COVID-19, com recomendações baseadas em uma análise das necessidades de 98 países, para permitir uma cooperação global na busca de soluções para a educação em período de pandemia (OCDE; HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, 2020). No Roteiro, consagra-se a importância da manutenção das relações sociais entre alunos e educadores, visto que, no cenário de isolamento social, as reservas psicológicas de todos podem ficar sobrecarregadas.

Assim, as orientações elaboradas caminham no sentido de adotar atividades educacionais contínuas, com o objetivo de manter um senso de normalidade e regularidade tanto para os docentes quanto para o corpo discente. Ainda, o referido roteiro prevê que as escolas devem desenvolver um sistema de comunicação e uma maneira de checagem diária com cada aluno para que este não se sinta desamparado e desmotivado a dar continuidade às atividades escolares.

Dessa maneira, no que diz respeito à qualidade do aprendizado, faz-se fundamental pensar em soluções e métodos que transcendam a aula expositiva, fomentando a participação dos alunos.

É preciso, então, enxergar a tecnologia como grande aliada no processo de produção de conhecimento e, sob essa perspectiva, migrar o modelo presencial para o remoto, sem que as devidas adaptações sejam feitas, é equivalente a subutilizar o espaço *online*. As plataformas digitais disponibilizam ferramentas que permitem a maior interação dos alunos, para além da mera disponibilização de arquivos no formato PDF (*Portable Document Format*), slides e vídeo aulas. Nesse cenário, permite-se maior protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, fazendo com que esses passem a produzir o conhecimento, ao invés de simplesmente absorvê-lo (SANTOS, 2020). Exemplo de ferramentas que podem engajar a participação dos discentes são

jogos *online*, visitas virtuais a museus e até mesmo o uso de laboratórios remotos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Desse modo, segundo previamente discutido, a inclusão digital também diz respeito à habilidade para utilizar os recursos virtuais. É, então, importante que haja políticas voltadas à capacitação dos professores para potencializar o uso de tecnologia de modo a evitar a subutilização das ferramentas *online* e criar um ambiente motivador de estudos.

Nessa seara, na Nota Informativa nº 2.1 de abril de 2020, “Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é dada a orientação para as instituições organizarem cursos de formação para professores no tocante ao uso de ferramentas de ensino a distância a fim de que eles se adaptem aos novos ambientes de aprendizagem (UNESCO, 2020). A Nota, ainda, sugere a criação de comunidades de professores, pais e gestores escolares para trocar informações e discutir estratégias, como grupos em redes sociais.

Ainda no que diz respeito à capacitação do corpo docente, torna-se relevante a implementação do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE 2014), o qual determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período entre 2014 e 2024 (BRASIL, 2014). Destaca-se que, em sua Meta 1.8, o PNE 2014 prevê a formação inicial e continuada de profissionais da educação. Logo, no atual cenário de ensino remoto emergencial, a referida meta deve ser observada, a fim de orientar a promoção de cursos de formação continuada aos professores, considerando-se a dificuldade encontrada por muitos no manuseio de ambientes virtuais. Ademais, o PNE 2014, em sua Meta 1.9, estimula a articulação entre grupos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse giro, ao ser aplicada ao panorama presente, a Meta 1.9 deve nortear a transposição do ensino presencial para a modalidade *online*, tendo por base propostas pedagógicas fundadas em novas técnicas de ensino-aprendizagem.

Contudo, as limitações da educação em tempos de pandemia não são apenas relacionadas à metodologia pedagógica. É dizer, para aqueles que têm acesso à rede, é extremamente relevante que medidas sejam adotadas para garantir a qualidade do ensino e manter o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Não se pode, entretanto, desconsiderar a grande parcela da população que sequer tem acesso ao ambiente virtual. Pensar, pois, na educação de qualidade em tempos de pandemia sem ponderar o problema da inclusão digital é negligenciar e marginalizar todos aqueles que não têm meios de acompanhar o Ensino Remoto Emergencial.

Nessa perspectiva, o Programa de Inovação Educação Conectada, instituído em 2017, pelo Decreto nº 9.204/2017, tem como objetivos a universalização do acesso à

internet e o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação básica (BRASIL, 2017). Assim, o referido Programa pretende concretizar quatro dimensões: competências de gestores e professores, acesso e qualidade de recursos educacionais digitais e infraestrutura (CARMO; DUARTE; GOMES, 2020, p. 34). Vale destacar que o art. 3º, VII, do Decreto nº 9.204/2017, prevê, como um dos princípios do Programa de Inovação Educação Conectada, o acesso à *internet* com qualidade e velocidade compatíveis com as necessidades de uso pedagógico dos professores e alunos. Ademais, o art. 4º, II, alíneas “a” e “c” do mesmo Decreto, estabelecem, respectivamente, que o Programa contará com apoio técnico, financeiro ou ambos, para a contratação de serviço de acesso à *internet* e para a aquisição ou contratação de serviços eletrônicos.

Dessa forma, o Programa de Inovação Educação Conectada possui como meta universalizar o acesso das escolas a ferramentas e plataformas digitais até 2024. Entre as medidas adotadas, foi criado o Medidor Educação Conectada, o qual permite à escola medir a qualidade de sua conexão, a qualquer momento, visualizando os resultados e o histórico das medições anteriores. Logo, a partir desses resultados, é possível avaliar se as redes contratadas nas escolas são compatíveis com o estabelecido pelo Programa.

O panorama brasileiro conta, ainda, com outras formas de monitoramento das políticas educacionais. Entre os sistemas adotados, o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) possui particular relevância ao permitir o acesso a informações detalhadas sobre cada meta e suas estratégias, além de disponibilizar indicadores sobre educação para diversas localidades do país. A iniciativa é constituída por organizações ligadas à educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, dados do Observatório revelam que, no ano de 2017, apenas 48,9% dos alunos atingiram um nível de aprendizagem adequada na avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em relação a todos os alunos que participaram da avaliação (OPNE, 2020). Ademais, monitoramento realizado pelo Observatório do PNE aponta para uma queda no número de docentes na Educação Básica em 2019, em relação ao ano de 2018.

Ainda no que diz respeito a estudos de monitoramento das políticas educacionais, o Censo Escolar também merece destaque. O Censo Escolar configura-se como pesquisa estatística coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e realizado em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, são coletados dados de diferentes etapas da educação básica - regular, especial, profissional e educação de jovens e adultos.

Entre os dados coletados pelo Censo Escolar, merecem atenção aqueles que compõem a taxa de distorção idade-série: indicador nacional que permite acompanhar

o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. Assim, em pesquisa realizada em 2019, observou-se que a maior taxa de distorção se encontra na 1ª série do Ensino Médio, da rede pública, com cerca de 32% de distorção (INDICADOR..., 2020).

Diante disso, tem-se que, à exclusão digital, somam-se dificuldades preexistentes, enfrentadas pelo sistema educacional, como o baixo percentual de aprendizagem adequada, queda no número de docentes na Educação Básica e elevados índices de distorção idade-série, especialmente na rede pública. Dessa forma, deve-se ter em mente que, ainda que sejam formuladas políticas de inclusão digital, como o Programa de Inovação Educação Conectada, sua efetividade encontra barreiras na alocação de verbas para as propostas a serem desenvolvidas (CARMO; DUARTE; GOMES, 2020, p. 45). Assim, em um contexto de ensino *online*, no formato de ensino remoto emergencial, deve ser dada prioridade à alocação de recursos para políticas de inclusão digital, a fim de evitar que as referidas distorções, já existentes na modalidade de ensino presencial, sejam agravadas durante o período de pandemia.

Dessa maneira, o roteiro elaborado pela OCDE em conjunto com a *Harvard Graduate School of Education* esclarece que, a curto prazo, países e centros de ensino sem estrutura para fornecer educação por meios digitais provavelmente não irão conseguir implementar a forma de educação *online* para os alunos. No entanto, o Roteiro sugere, por exemplo, a criação de parcerias com o setor privado e a comunidade para garantir o fornecimento de dispositivos digitais, ou até parcerias entre escolas e instituições de ensino superior (OCDE; HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, 2020).

Outro ponto a ser considerado, ainda no âmbito digital, é a disponibilização de aulas gravadas nas plataformas *online* para que os alunos possam assisti-las quando tiverem oportunidade. Isso porque, em muitos domicílios, o computador é dividido entre os familiares e, assim, a medida permitiria maior flexibilidade para os membros se organizarem no uso dos dispositivos, de acordo com a dinâmica familiar.

Ante a dificuldade de implementar, com celeridade, tecnologias em grande escala para todas as instituições de ensino no Brasil, o Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, consoante explicitado, prevê o cômputo de atividades não presenciais na carga mínima horária prevista em lei e, ao definir essas atividades, elucida-se que elas podem ou não serem realizadas por intermédio tecnológico (BRASIL, 2020a).

Por mais que as tecnologias tragam ferramentas proveitosas para o aprendizado, é possível que o ensino não presencial ocorra também por outros meios, sobretudo para os alunos que não têm acesso à rede digital. No parecer, o CNE apontou que as atividades podem ocorrer por meio de rádios, televisão e distribuição de materiais didáticos impressos, por exemplo.

Ainda nesse sentido, em face aos dados compilados pela Coalizão Global de Educação Covid-19, os quais revelaram que metade dos alunos fora das escolas, devido à pandemia, não têm computador em casa, a diretora-geral da UNESCO se posicionou pela importância de se pensar em métodos de ensino alternativos aos meios *online*, citando, uma vez mais, o uso de transmissões de rádio e televisão comunitárias (METADE..., 2020).

No que diz respeito aos materiais impressos, é preciso ponderar que, em um período de pandemia, o deslocamento dos familiares às instituições de ensino pode ocasionar exposição ao contágio (CUNHA; SILVA, A. S.; SILVA, A. P., 2020). Por isso, políticas públicas também devem ser pensadas, para que seja organizada uma logística de distribuição e envio dos materiais a estes alunos.

Indubitavelmente, todas as soluções pensadas têm limitações, visto que garantir o acesso e, ao mesmo tempo, a qualidade da educação em um país marcado por desigualdade social e, em um contexto que exigiu uma mudança abrupta de planejamento, representa um grande desafio.

À vista disso, esforços conjuntos são cruciais para minimizar o impacto da pandemia na precarização do ensino no Brasil. Não se pretende, pois, eximir a parcela de responsabilidade do governo para a adoção de políticas públicas voltadas à inclusão digital. Todavia, por se tratar de questão complexa que demanda soluções rápidas, também se faz importante a organização da sociedade civil para amparar aqueles marginalizados do ciberespaço, com projetos de doação de computadores, por exemplo. De igual relevância é o papel dos educadores em traçar planos pedagógicos considerando as peculiaridades do ensino remoto, sem se limitarem apenas à transposição das aulas presenciais às virtuais.

CONCLUSÃO

A partir do exposto, pode-se afirmar que a Constituição Federal de 1988 individualiza a educação como bem jurídico, e a insere nos conjuntos de direitos sociais. Ademais a educação, enquanto elemento fundamental para o exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos e sociais, é assegurada como direito de absoluta prioridade, tanto no texto constitucional (art. 227, *caput*), quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 4º, *caput*). Ressalta-se, também, que a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2014 e o ECA regulamentam o direito à educação em uníssono, no que toca à garantia dos princípios de universalização e qualidade do ensino.

No atual cenário de pandemia e isolamento social, porém, os desafios ao acesso à educação são amplificados, sendo necessário recorrer a soluções alternativas de

ensino não presencial, como forma de garantir o exercício do direito. A partir do Parecer nº 05 de 2020, do Conselho Nacional de Educação, foi permitido o cômputo de atividades remotas para fins de cumprimento da carga horária mínima exigida por lei, para cada nível de ensino.

Pesquisa realizada pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira, em abril de 2020, revelou que a solução adotada em maior escala pelas secretarias estaduais foi o uso de plataformas *online*, para a disponibilização de aulas e o compartilhamento de materiais digitais. Tem-se, assim, um ensino remoto, adotado em caráter emergencial, que envolve a adaptação para o ambiente virtual, de uma proposta de ensino inicialmente concebida para ser ministrada presencialmente.

Nessa perspectiva, a rapidez de transposição das aulas presenciais para a modalidade *online*, somada à dificuldade dos professores de acompanharem as mudanças na mesma velocidade, pode levar à queda da qualidade do ensino no Brasil. Deve-se ter em mente, ainda, que a falta de qualificação adequada do corpo docente para disponibilizar conteúdos virtuais, e adequar a metodologia utilizada pode levar à perda de interesse e engajamento dos alunos.

No entanto, a perda de qualidade, certamente, não é o único problema enfrentado pelo sistema de ensino brasileiro. A exclusão digital também constitui barreira para o acompanhamento efetivo das aulas, por parte dos estudantes. Destaca-se que, ainda nas residências onde há um aparelho computador, este pode ser compartilhado por toda a família, o que também dificulta o acesso às aulas no horário necessário.

Diante disso, é necessário pensar em alternativas, tanto no campo digital, quanto fora dele, que possibilitem superar os problemas mencionados, e assegurar maior inclusão e engajamento dos alunos.

Na esfera virtual, pode-se citar a capacitação de professores, em cursos específicos, de modo a gerar melhor aproveitamento dos recursos informáticos e superar a mera transposição das aulas presenciais para a modalidade *online*. Isso permitiria, também, maior protagonismo dos alunos, a partir das ferramentas existentes no mundo digital, que possibilitam maior autonomia de pesquisa e aprendizado. A referida solução encontra respaldo no Plano Nacional de Educação de 2014, em suas Metas 1.8 e 1.9, os quais preveem, respectivamente, a formação inicial e continuada de profissionais da educação, e a articulação entre grupos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, conforme previamente mencionado.

Ademais, a própria ideia de inclusão digital está prevista no Programa Inovação Educação Conectada, o que pode representar uma possibilidade de universalização do ensino virtual, por meio da disponibilização de equipamentos e demais recursos informáticos, aos alunos.

Já no que toca a atividades não presenciais alternativas ao uso da tecnologia, destaca-se o uso de transmissões de rádio e televisão, e a implementação de políticas públicas voltadas à distribuição de materiais impressos aos alunos.

Portanto, diante da evidente complexidade da situação analisada, é extremamente importante refletir sobre soluções alternativas ao ensino presencial, de modo a assegurar a inclusão, e a reelaboração do plano pedagógico no melhor interesse do aluno. Deve-se contar, também, com o apoio da sociedade civil, tendo em vista a obrigação imposta não só ao Estado, mas à toda a sociedade, de garantia de acesso ao direito à educação.

Se, no entanto, for adotada uma postura negligente, o Brasil assistirá à precarização da educação, o que, a longo prazo, poderá ter efeitos devastadores para toda a sociedade.

Recebido: 15 de outubro de 2020.

Aprovado: 02 de dezembro de 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Angela Limongi. Direitos à educação e aspectos conceituais. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi (Orgs.). *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação: Universidade de São Paulo, 2018, p. 115-148. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em 08 Out. 2020.
- BASILIO, Dione Ribeiro. *Direito à educação: Um direito essencial ao exercício da cidadania*. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal de 1988. 2009. 140f. Dissertação (Mestre em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-02122009-152046/pt-br.php>. Acesso em 10 Out. 2020.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *Jornal da Universidade – Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS)*, [S.l.], 06 Jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 Out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 Ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 10 Out. 2020.
- _____. Constituição da República Federativa Brasil, de 05 outubro de 1988. *Diário Oficial*, Brasília, DF, 05. Out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 09 Out. 2020.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 Jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 08 Out. 2020.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 Out. 2020.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 10 Out. 2020.
- _____. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 Nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em 20 Out. 2020.

- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer nº 05/2020*. Brasília: Ministério da Educação, 28 Abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 out. 2020 (a).
- _____. Ministério da Educação. *Medidor Educação Conectada*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://medidor.educacaoconectada.mec.gov.br>. Acesso em: 22 Out. 2020 (b).
- _____. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 Fev. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 08 Out. 2020 (c).
- _____. Ministério da Saúde. *Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>. Acesso em 08 Out. 2020 (d).
- CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>. Acesso em 14 Out. 2020.
- CARMO, Paloma; DUARTE, Felipe; GOMES, Ana Bárbara. *Inclusão Digital como Política Pública: Brasil e América do Sul em perspectiva*. Instituto de Referência em Internet e Sociedade: Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2A8Ix4p>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 190-206, Jan./Mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11154/7154>. Acesso em 02 Out. 2020.
- CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019: Principais resultados*. São Paulo, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em 10 Out. 2020.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - CIEB. *Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto*. [S.l.], 03 Abr. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educacao-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em 08 Out. 2020.

- 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://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 14 Out. 2020.
- INDICADOR apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep Notícias*, Brasília, 28 Fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio>. Acesso em 20 Out. 2020.
- INFOGRÁFICO: as diferenças entre educação a distância e ensino remoto. *Desafios da educação*, [S.l.], 9 Jun. 2020. EAD – Metodologias de ensino. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/diferencas-ead-ensino-remoto/>. Acesso em 10 Out. 2020.
- METADE dos alunos fora da escola não tem computador em casa. *ONU News*, [S.l.], 21 Abr. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/04/1711192#:~:text=Cerca%20de%20826%20mi-lh%C3%B5es%20de,total%20de%20alunos%20nessa%20situa%C3%A7%C3%A3o..> Acesso em 13 Out. 2020.
- OBSERVATÓRIO DO PNE - OPNE. *Educação em números*. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/indicadores-de-contexto/>. Acesso em 20 Out. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Nota Informativa nº 2.1 – Abril de 2019: COVID-19 Resposta educacional- Setor de Educação*. Paris, Abr. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por. Acesso em 20 Out. 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Speeches - Detail: Who Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020*. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em 08 Out. 2020.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE; HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/1541-roteiro-covid-19>. Acesso em 20 Out. 2020.
- RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi (Orgs.). *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação: Universidade de São Paulo, 2018, p. 15-48. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em 08 Out. 2020.

- SABIA, Claudia Pereira de Pádua; ALANIZ, Érika Porceli. Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024): limites, avanços e perspectivas. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, Marília, v. 1, n. 1, p. 35-63, Jul./Dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br> > RIPPIMAR > article > view. Acesso em: 10 Out. 2020.
- SACRED HEART SCHOOLS. *SHP flexible plan for instructional continuity*. Atherton, 2020. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1or7o8YNDyFIYRX4RQyAthIZAD2oIgc_2Lgee7wELs0o/edit#. Acesso em 20 Out. 2020.
- SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação *online*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?. *Revista Docência e Ciber-cultura*, Rio de Janeiro, Ago. 2020. Notícias. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em 13 Out. 2020.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota Técnica: Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19*. Coord. Priscila Cruz, João Marcelo Borges, Olavo Nogueira Filho. [S.l.], Abril 2020. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospel_aeducacao_covid19.pdf>. Acesso em 10 out. 2020.