

## **Desigualdade educacional na pandemia da Covid-19: um estudo sobre o ensino remoto e o abandono escolar**

### **Educational inequality in the Covid-19 pandemic: a study on remote teaching and school dropout**

Roberta dos Reis Neuhold<sup>1</sup>, Jéssica Nascimento Pacheco<sup>2</sup>

#### **Resumo**

---

Implementado às pressas e desarticulado de políticas públicas que mitigassem o acirramento das desigualdades sociais, o ensino remoto adentrou de forma generalizada a educação básica brasileira durante a pandemia da Covid-19. Órfãs de uma diretriz nacional e do apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação, as redes de ensino, cada uma ao seu tempo e à sua maneira, substituíram as aulas nas dependências escolares por atividades que usaram, predominantemente, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por quase dois anos. Como essa modalidade de ensino foi experienciada pelos estudantes de baixa renda em territórios marcados por altos índices de vulnerabilidade? Essa indagação orientou o presente trabalho que monitorou uma escola pública de um pequeno município no litoral norte do Rio Grande do Sul. Ao longo de cinco meses, três turmas das séries finais do ensino fundamental foram acompanhadas, analisando a frequência e a participação discente nas aulas de Língua Portuguesa. Tendo os registros do trabalho docente (compostos por diários de classe e planilhas) como principais fontes, a pesquisa diagnosticou que os índices de abandono escolar chegaram a 21,6%, evidenciando que o ensino remoto não se tornou acessível a todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação básica; Covid-19; Desigualdade educacional; Abandono escolar; Brasil.

#### **Abstract**

---

Implemented in a hurry and disjointed from public policies that mitigated the worsening of social inequalities, remote teaching became widespread in Brazilian basic education during the Covid-19 pandemic. Orphaned by a national guideline and technical, pedagogical and financial support from the Ministry of Education, the education networks, each in their own time and in their own way, replaced classes on school premises with activities that predominantly used Digital Information and Communication Technologies for almost two years. How was this type of teaching experienced by

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. Professora de Ciências Sociais e da Pós-Graduação em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

<sup>2</sup> Especialista em Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Rio Grande do Sul, Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Palmares do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* jessica.pacheco@edu.palmaresdosul.rs.gov.br

low-income students in territories marked by high levels of vulnerability? This question guided the present work, which monitored a public school in a small municipality on the north coast of Rio Grande do Sul. Over the course of five months, three classes in the final grades of elementary school were monitored, analyzing student attendance and participation in classes of Portuguese Language. With records of teaching work (consisting of class diaries and spreadsheets) as the main sources, the research diagnosed that school dropout rates reached 21.6%, showing that remote teaching has not become accessible to all students.

**Keywords:** Basic education; Covid-19; Educational inequality; School dropout; Brazil.

## Introdução

O termo “pandemia” remete a uma tendência epidemiológica que se espalha por toda uma região, podendo traduzir-se em um evento de abrangência planetária. Seus surtos, porém, estão sujeitos a variáveis socioeconômicas, culturais ou ambientais, coletivas ou individuais, apresentando qualidade e formas de agravo diferentes (MATTA *et al.*, 2021). Por isso, “[...] marcadores sociais, como raça, gênero, classe social, sexualidade, territórios e dinâmica social e econômica” (MATTA *et al.*, 2021, p. 15) importam na análise do fenômeno pandêmico, especialmente em contextos de desigualdade social.

A Covid-19 foi reconhecida como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020). Em pouco tempo, alastrou-se por todo o globo e, até 5 de maio de 2023 (quando a OMS declarou o fim da emergência de saúde pública de interesse internacional), provocou a morte de cerca de 7 milhões de pessoas ao redor do mundo (OUR WORLD IN DATA, 2023), 10% das quais residentes no Brasil (ESTADÃO, 2023). A Organização das Nações Unidas (ONU) previa, ainda em 2020, que os desdobramentos da pandemia, sobretudo em regiões caracterizadas por elevadas taxas de desigualdades, seriam sentidos em médio e longo prazo. Isso quer dizer que os seus impactos não se resumiriam ao ciclo de circulação e transmissão do vírus e aos desproporcionais índices de óbitos entre as populações mais vulneráveis, mas também recairiam sobre a garantia e a concretização de direitos básicos de

cidadania (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020), dentre os quais o direito à educação.

Este artigo remete justamente ao direito à educação para indagar sobre as suas condições de efetivação em um cenário de calamidade da saúde pública e de desgovernança. Inicia com breves apontamentos sobre a pandemia da Covid-19 e as multifacetadas expressões das desigualdades sociais a ela relacionadas. Na metodologia, expõe a arquitetura deste estudo que fez uso de pesquisa documental para acompanhar, durante os cinco primeiros meses de suspensão das aulas presenciais, três turmas das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública de um pequeno município do litoral norte do estado do Rio Grande do Sul. Na sequência, apresenta e discute os resultados, com a caracterização socioeconômica da cidade-sede da escola e da própria instituição educacional, a contextualização da suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia e, finalmente, a configuração do engajamento dos estudantes no ensino remoto, a partir da frequência na entrega das atividades de Língua Portuguesa.

## Pandemia e desigualdades de diferentes ordens

Dois meses depois de a Covid-19 ser reconhecida como uma pandemia, pesquisa realizada pelo Imperial College London (WINSKILL *et al.*, 2020) já alertava para o impacto da doença infecciosa causada pelo novo coronavírus sobre os segmentos mais pobres da população mundial. Indicava que a probabilidade de morte pela nova cepa do coronavírus crescia com a incidência da pobreza.

Entre outros aspectos, o estudo estimava que dois bilhões de pessoas mundo afora não possuíam acesso a instalações para lavar as mãos, sendo que, em uma amostra de 22 países, não chegava a 25% o percentual de famílias do quintil mais pobre com acesso a água e sabão em casa.

No mesmo sentido, a ONU diagnosticava que os efeitos da Covid-19 vinham recaindo “[...] desproporcionalmente nos mais vulneráveis: pessoas que vivem na pobreza, trabalhadores pobres, mulheres e crianças, pessoas com deficiências e outros grupos marginalizados” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020, *s.p.*). No Brasil, um dos países mais desiguais do mundo, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2019), seguir as medidas não farmacológicas (tais como ficar em casa, cumprir as recomendações de distanciamento e de higiene etc.) para conter o avanço do novo coronavírus e proteger-se dos seus riscos também não se apresentaram como alternativas viáveis para expressiva parcela da população. Não à toa, as camadas mais empobrecidas e vulneráveis socialmente foram duramente atingidas (ANDRADE, 2020; GOES, RAMOS, FERREIRA, 2020; INSTITUTO POLIS, 2020; KODAMA, PIMENTA, 2020; SILVA, 2021), agravando desigualdades sociais preexistentes à pandemia.

Note-se que disparidades socioeconômicas e espaciais, dificuldade de acesso a direitos de cidadania, desigualdades étnico-raciais e de gênero são alguns fatores sublinhados pela literatura para referenciar as dimensões econômicas e políticas do multifacetado fenômeno da desigualdade social (GARCIA, HILLESHEIM, 2017). Uma das vertentes desse fenômeno, a desigualdade educacional é comumente associada aos índices de analfabetismo, repetência, abandono e evasão escolar, bem como aos anos de estudo, à formação e à remuneração dos professores e às suas condições de trabalho, à infraestrutura e aos indicadores financeiros das escolas (GARCIA, HILLESHEIM, 2017).

No Brasil, a taxa de abandono (ao lado dos índices de aprovação e de reprovação) é uma das variáveis consideradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep) para avaliar o rendimento escolar. Refere-se ao percentual de estudantes que deixam de frequentar a escola, mas não cancelam a matrícula (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2021). No caso do abandono, o aluno pode retornar no ano seguinte. Quando ele deixa de frequentar a escola e não atualiza a matrícula, o fenômeno é denominado “evasão”.

O aumento das taxas de abandono e de evasão escolar foi listado como um dos desafios do contexto pandêmico, especialmente em situações de fechamentos prolongados das escolas para atividades presenciais (UNESCO, *s.d.*). Esse foi o caso do Brasil que integrou o *ranking* de países que mantiveram suas escolas fechadas para aulas presenciais por maior tempo (NEUHOLD, POZZER, 2023; ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2022). Em novembro de 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid-19, intitulada “PNAD Covid-19”, já reunia evidências de que as desigualdades educacionais se acirravam com a pandemia. Apontava, por exemplo, como a questão racial influenciava as condições de acesso a estratégias educacionais na pandemia: se os meninos negros compunham 30% da população com 11 a 14 anos, representavam 45,1% dos estudantes que não frequentaram a escola no período. O marcador de gênero também chamava atenção: entre os que não recebiam atividades escolares em casa, 35,1% eram meninas negras, sendo que compunham 29,3% da amostra.

A situação se agravava com o que passou a ser denominado “apagão de dados” (SALDANHA *et al.*, 2021; TAVARES, 2020), expressão usada pela comunidade científica para caracterizar a gestão das informações sobre a pandemia da Covid-19 no Brasil (TAVARES, 2020) e que pode ser estendida a outras esferas, como o próprio censo demográfico e a esfera da educação, durante o governo de Jair Bolsonaro, do Partido Liberal, entre 2018 e 2022. Pesquisas como a “PNAD Covid-19” tornaram-se raras e dispersas, ao mesmo tempo em que a transparência de dados oficiais era deliberadamente comprometida. Exemplo disso aconteceu quando o Ministério da Saúde alterou a forma de

divulgação dos dados sobre contaminação e óbitos pela Covid-19 ainda no primeiro semestre de 2020 (NOVAES, 2020; POZZER, NEUHOLD, 2021; SALDANHA *et al.*, 2021), publicizando apenas as notificações das últimas 24 horas, além do já inexistente sistema que monitorasse profissionais, leitos e equipamentos e da própria desconfiança diante da defasagem de dados (TAVARES, 2020). Desde então, o dimensionamento da pandemia passou a depender de dados compilados por projetos e iniciativas particulares (SALDANHA *et al.*, 2021), exemplo do consórcio de veículos de comunicação que, dia a dia, divulgava estatísticas sobre casos de contaminação e de óbitos no Brasil (POZZER, NEUHOLD, 2021).

Todavia, é verdade que as agências estatais seguiram em funcionamento, principalmente por terem um corpo técnico consolidado, formado por servidores públicos de carreira. Entretanto, ações de larga escala que dependessem de decisões governamentais não foram desenvolvidas. Esse não foi apenas o caso do censo populacional, que não ocorreu em 2020, sob a justificativa da pandemia, nem em 2021, por falta de orçamento (LEÓN, 2021). Na educação, ao apagão de dados somou-se a ausência de investimento e de coordenação, em âmbito nacional, de estratégias que mitigassem os efeitos do fechamento prolongado das escolas sobre as desigualdades educacionais.

Cabe sublinhar, ainda, o impacto da crise do pacto federativo (ABRUCIO *et al.*, 2020; NEUHOLD, POZZER, 2021) e do negacionismo diante dos efeitos da pandemia sobre as desigualdades educacionais. Por um lado, o governo de Jair Bolsonaro, desde o início da pandemia da Covid-19, posicionou-se contrariamente às medidas de distanciamento físico, subestimando a crise sanitária em nome, supostamente, da vitalidade econômica do País. Por outro lado, estados e municípios precisaram decretar medidas de enfrentamento à Covid-19 diante do avanço crescente de casos de contaminação e de óbitos. Contrariamente ao federalismo cooperativo impresso na Constituição Federal de 1988, que entrelaça autonomia de estados e municípios com a coordenação da União, prevaleceu o

federalismo dual, que desconsidera a coordenação do ente federal (ABRUCIO *et al.*, 2020; POZZER, NEUHOLD, 2021). Nesse aspecto, Pozzer e Neuhold (2021) apontam que as práticas políticas do presidente Jair Bolsonaro durante a pandemia afastaram o governo federal de seu importante papel de coordenador dos sistemas de políticas públicas, incluindo as políticas educacionais. A falta de coordenação efetiva por parte da União, a recusa ao estabelecimento de um consenso político e a tensão instituída contra as medidas para conter o avanço da pandemia tornaram impraticável a elaboração de políticas nacionais que assegurassem uma abordagem unificada no monitoramento das ações de cada ente federado, a tomada de decisões relativas à condução de políticas públicas e o assessoramento de municípios com poucos recursos humanos e financeiros (POZZER, NEUHOLD, 2021).

Foi nesse cenário que o presente estudo se propôs a investigar o aprofundamento das desigualdades educacionais em um pequeno município brasileiro.

### Notas metodológicas

Com os contornos de uma pesquisa participante (BRANDÃO, 1999), este trabalho tem a figura de uma professora-pesquisadora que relaciona as práticas de estudantes e docentes com o contexto (social, político e sanitário) e com as políticas educacionais. Da vivência dessa docente, que não apenas experienciou um fenômeno como também desencadeou experiências e pensou sobre elas (JOSSO, 2004), sublinham-se processos marcantes – no caso, o ensino remoto em um cenário atravessado pela desigualdade social – alçando-o à matéria de reflexão sobre a realidade escolar.

Para monitorar o ensino remoto, considerou-se a trajetória de três turmas das séries finais do ensino fundamental (que atende alunos na faixa etária de 11 a 15 anos), no componente curricular de Língua Portuguesa, foi acompanhada. Nelas, 32 estudantes encontravam-se matriculados no 6º ano (formado, predominantemente, por alunos com 12 anos) e 25 no 8º ano (13 a 14 anos).

A produção de dados foi viabilizada, sobretudo, por pesquisa documental, entendida como a técnica de pesquisa que “[...] se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Envolveu fontes primárias escritas e contemporâneas (MARCONI, LAKATOS, 2003), no sentido de terem sido compiladas pelas pesquisadoras na ocasião de sua elaboração, reunindo registros do trabalho docente (tais como diários de classe e planilhas de controle das entregas das atividades remotas). Os resultados obtidos foram dispostos em um banco de dados e, após tratamento, em tabelas e gráficos a fim de sistematizar o fenômeno da frequência, do abandono e da evasão escolar.

Vale destacar que, por remeter a um cenário em mudança, a coleta de dados foi delimitada a um período do tempo. Abrangeu, assim, os meses de março de 2020 (início do ano letivo, ainda com aulas presenciais interrompidas com a pandemia da Covid-19 e seguidas por dois meses sem atividades) a setembro (compreendendo o primeiro e o segundo trimestre). Após o segundo trimestre, a escola alterou a forma de aferição da frequência dos estudantes nas aulas remotas e, por esse motivo, o terceiro e último trimestre letivo não foi analisado.

A caracterização do cenário estudado também envolveu a coleta e a análise de documentos oficiais nacionais e outros oriundos de agências bilaterais. Considerados “[...] a fonte mais fidedigna de dados” (MARCONI, LAKATOS, 2003), os documentos oficiais destacaram-se como a principal fonte da pesquisa, especialmente porque o estudo se desenrolou em período próximo ao desenvolvimento do fenômeno, com ressalvas mencionadas anteriormente referentes ao apagão de dados. Para caracterizar a população e o município estudados, recorreu-se ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), levantando os já defasados dados do Censo de 2010 e as atualizações, quando disponíveis, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Quanto às estatísticas educacionais, a principal fonte foi o Inep, autarquia do Ministério da Educação responsável, entre outros

aspectos, pela coleta de dados sobre os sistemas de ensino brasileiros. Assim, entre as principais fontes e tipos de documentos nacionais, convém citar arquivos públicos, notadamente documentos oficiais (como leis e decretos) e fontes estatísticas censitárias (com caracterização da população, fatores econômicos, condições de moradia e de acesso a meios de comunicação), incluindo as educacionais (caracterizando a rede de ensino estudada e outros aspectos da educação brasileira). A eles se somaram relatórios e notas técnicas produzidos por organizações intergovernamentais, como a ONU e suas agências especializadas e fundos. Também se recorreu a materiais produzidos pelo Banco Mundial, o qual, como observador no Grupo de Desenvolvimento da ONU, compilou dados e emitiu notas técnicas monitorando o estado da educação durante a pandemia da Covid-19, em âmbito global.

## Resultados

O ensino remoto passou a fazer parte de forma generalizada da realidade da educação básica durante a pandemia da Covid-19. No Brasil, foi implementado às pressas e desarticulado de políticas públicas que pudessem mitigar o aprofundamento das desigualdades educacionais (POZZER, NEUHOLD, 2021). Coube às redes de ensino (públicas ou privadas, municipais, estaduais ou federais), cada uma ao seu tempo e à sua maneira, substituírem as aulas nas dependências escolares por atividades que acabaram fazendo uso, predominantemente, de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ao longo de quase dois anos. Em outros termos, órfãs de uma diretriz nacional e do apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação, essas redes traçaram suas estratégias isoladamente e, no geral, sem aporte técnico e financeiro, em um contexto de emergência da saúde pública e de grandes incertezas.

Barberia, Cantarelli e Schmalz (2021) demonstraram que o intervalo de tempo entre a suspensão das aulas presenciais e a divulgação de um plano de ensino remoto nas escolas públicas brasileiras variou drasticamente entre as redes estaduais

e as municipais<sup>3</sup>, sendo de uma semana, em alguns casos, ou de mais cem dias, em outros. Em levantamento semelhante a respeito da rede federal de educação, Neuhold e Pozzer (2023) identificaram a mesma dinâmica: analisando o caso dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com 600 *campi* dispersos entre todos os estados brasileiros e computando mais de um milhão de matrículas, diagnosticaram que a divulgação de um plano de contingência depois da suspensão das atividades presenciais de ensino variou entre uma semana (caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e do Sul de Minas) e duzentos dias (como nos Institutos Federais do Rio de Janeiro e Sul-rio-grandense), período no qual os estudantes ficaram sem atividades. Assim, em poucos casos houve convergência entre o tempo de resposta das redes federais, estaduais e municipais, mesmo entre as unidades instaladas no mesmo estado. Daí o alerta para a ampliação das desigualdades no interior dos próprios municípios entre estudantes matriculados em redes diferentes (BARBERIA, CANTARELLI, SCHMALZ, 2021), bem como para a escassez de diagnósticos sobre as redes municipais dos pequenos e médios municípios. Nesse último aspecto, o presente estudo contribui com uma fotografia de um pequeno município.

### *Um pequeno município brasileiro*

Localizado na porção meridional do Brasil, Palmares do Sul é um dos 21 municípios que formam o litoral norte do Rio Grande do Sul, microrregião que abriga ecossistemas raros e vulneráveis, com planícies lagunares e praias arenosas (STHO-HAECKER, TOLDO JR., 2007). A partir de 2007, o município passou a ser composto pelos distritos de Palmares do Sul (sede), Bacupari, Botiatuva,

Casa Velha, Frei Sebastião, Granja, Getúlio Vargas e Quintão. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Palmares do Sul é de 0,715, inferior ao IDH estadual (0,746) e posicionado no 255º lugar entre os 497 municípios do Rio Grande do Sul (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Projeções do IBGE estimavam, em 2020, que a população do município somava 11.330<sup>4</sup> pessoas, 31,8% assentadas em área rural e 68,2% na urbana. Com relação às condições de saneamento (INFOSANBAS, *s.d.*), menos de 10% dos domicílios da área rural estavam conectados, em 2010, à rede geral de abastecimento de água, cifra que subia para cerca de 70% entre a população urbana, predominando o acesso à água por meio de nascentes e poços. O esgotamento sanitário era realizado por meio de fossa séptica, com apenas 1,7% dos domicílios conectados à rede geral. Os resíduos sólidos eram coletados por serviço de limpeza em cerca de 77% dos domicílios (tanto na área urbana quanto na rural) e os 20% restantes em caçamba de serviço de limpeza (23% na área urbana, 12% na rural), queimados ou enterrados na área rural (8% e 1%, respectivamente). Na mesma época, menos da metade das escolas urbanas fornecia água potável para consumo humano, percentual que alcançava 60% na área rural. O abastecimento de água era feito por meio da rede geral de água em 88% das escolas urbanas e 60% das rurais, sendo o poço artesiano a alternativa de abastecimento em ambos os casos.

O município produz arroz, dedicando-se também à cultura da mandioca, da soja, do milho e da batata doce (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio Grande do Sul, 2019). Em 2019, 33,7% da população viviam com até meio salário mínimo *per capita*, o que corresponde, em valores de 2022, a 118,92 dólares por mês<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> No caso das redes municipais, os autores consideraram apenas a situação das capitais, as quais não correspondem nem a 0,5% dos municípios brasileiros.

<sup>4</sup> De acordo com o Censo de 2022, o total da população de Palmares do Sul somava 12.844 pessoas (IBGE, 2022).

<sup>5</sup> Considerando a cotação de 2 de maio de 2022 (de 1 real a 0,20 dólares estadunidenses), o salário mínimo brasileiro de 1.196,47 reais correspondia a 118,92 dólares estadunidenses.

Na mesma época, estimava-se que somente 18% da população de Palmares do Sul estava empregada.

Com relação à educação, a rede de ensino do município é composta por sete escolas de ensino fundamental, distribuídas entre a sede (Palmares do Sul) e os distritos, e apenas uma escola de ensino médio (sob jurisdição estadual). A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos estimada em 95,6% é uma das mais baixas do Rio Grande do Sul, ocupando o 460º lugar entre 497 municípios (IBGE, 2010). O município também apresenta baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 4,9<sup>6</sup> (de 10) nos anos iniciais do ensino fundamental e de 4,8<sup>7</sup> (de 10) nos anos finais, ocupando a posição 428º de 497 municípios no estado e a de 4.125º de 5.570 municípios no Brasil, quando a meta para o ano de 2021, no Brasil, de acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), era de 6 pontos.

Por fim, quanto ao acesso a dispositivos digitais e à internet, o Censo de 2010 diagnosticava que, dos 3.912 domicílios de Palmares do Sul, cerca de um terço possuía microcomputadores e 27,7% acesso à internet (IBGE, 2010). Apesar de defasados, esses dados podem ser parcialmente atualizados por um censo digital realizado pela prefeitura do município em março de 2020. Sobre os estudantes da escola investigada, o estudo apontou que a maioria deles acessava a internet pelo celular, porém 17,7% o faziam por dispositivos de terceiros. Não possuíam acesso contínuo à internet 15,1% dos respondentes. Esse “censo” foi respondido por 30% dos 300 estudantes que cursavam a série final do ensino fundamental. Aqui, as aspasp são propositais: o “censo” não cumpriu o objetivo de cobrir toda a população, até porque foi aplicado de forma digital e aqueles que não possuem acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação não participaram em sua totalidade.

### *Uma escola pública municipal*

A instituição em que foi desenvolvido o estudo localiza-se em um distrito distante 29 km da sede do município de Palmares do Sul. Trata-se de uma escola pública municipal de ensino fundamental que funciona em dois turnos, atendendo mais de 600 alunos, sendo a única que oferta o ensino fundamental no distrito. A equipe escolar é composta por 34 docentes, equipe diretiva (uma diretora, uma vice-diretora e duas supervisoras), uma psicopedagoga, uma orientadora educacional e seis auxiliares de classe.

Em entrevista informal, em 20 de julho de 2020, a diretora da escola caracterizou a comunidade como carente economicamente e transitória. Isso porque a escola recebe fluxo significativo de alunos que migram da capital e de regiões metropolitanas para se estabelecerem no município. As atividades econômicas do distrito, porém, são sazonais: dinâmicas no verão (quando os veranistas aquecem o comércio local) e retraídas no inverno (obrigando parte da população a se deslocar em busca de emprego e estabilidade financeira para outros municípios). Várias famílias dedicam-se ao trabalho informal e à pesca para subsistência, além de serem beneficiárias de programas sociais de assistência do governo federal, em muitos casos as únicas fontes de renda.

Esses dados evidenciam a condição de vulnerabilidade social dos moradores da cidade e reforçam a indagação sobre as condições de implementação do ensino remoto em um contexto de crise sanitária.

### *Da suspensão das atividades escolares presenciais ao ensino remoto*

Com base na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada menos de uma semana depois

<sup>6</sup> Segundo o Censo de 2021, o Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental subiu para 5,5 (IBGE, 2021). Embora o índice tenha apresentado uma melhora, o município não alcançou a meta estabelecida para o ano de 2021.

<sup>7</sup> Nos anos finais do ensino fundamental, de acordo com o Censo de 2021, o Ideb subiu para 5,2 (IBGE, 2021). No entanto, o índice apresentado pelo município não alcançou a meta estabelecida para aquele ano.

de a Covid-19 ser reconhecida como uma pandemia, ficou autorizada a substituição das aulas presenciais por atividades ofertadas de forma remota. Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 5/2020 que reorganizava o calendário letivo, dando opção de que fossem computadas as horas de atividades não presenciais, para fins de cumprimento das horas mínimas letivas. Também desobrigou as escolas de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos, desde que garantissem a carga horária de 800 horas, pelo menos, prevista em legislação (BRASIL, 1996).

Seguindo a tendência observada por Barberia, Cantarelli e Schmalz (2021) e por Neuhold e Pozzer (2023), nos já mencionados estudos sobre o ensino remoto no Brasil durante o período pandêmico, o decreto do fechamento das escolas não foi acompanhado, simultaneamente, pela divulgação de um programa de educação remota: no município de Palmares do Sul, houve um intervalo de 57 dias entre a suspensão das aulas (atendendo ao Decreto Estadual nº 55.118, de 16 de março de 2020) até a retomada no formato remoto, ou seja, os estudantes ficaram sem atividades entre 19 de março e 15 de maio de 2020.

Com a suspensão das atividades presenciais, cada escola isoladamente estabeleceu estratégias de ensino remoto para manter o vínculo com os estudantes. No caso investigado, o município de Palmares do Sul não divulgou um plano de ensino remoto comum a todas as escolas, tampouco desenvolveu iniciativas concretas para disponibilizar dispositivos digitais ou auxílio com contratação de banda larga, nem para estudantes nem para servidores. Em outros termos, cada escola estabeleceu um plano próprio, desprovida de aporte financeiro ou técnico para tal.

Em 15 de maio, formalmente, as aulas começaram de modo remoto na escola municipal estudada. Cada professor elaborava uma atividade mensal dentro do seu componente curricular e disponibilizava para a equipe pedagógica, em data previamente estipulada, por meio de serviço de armazenamento e sincronização de arquivos em nuvem, acessível por qualquer dispositivo conectado

à internet, mantido pela empresa Google, o Google Drive. A escola montava apostilas por ano, reunindo todas as aulas dos professores. Embora o material fosse disponibilizado nas redes sociais da escola (PACHECO, NEUHOLD, 2022), a maioria das famílias preferia retirá-lo no local de forma impressa, mensalmente. Televisão ou rádio nunca foram opções, ainda que, no Censo de 2010, 100% dos lares de Palmares do Sul tivessem esses aparelhos. Essa tendência também foi observada em âmbito nacional: até o final de maio de 2020, não chegava a 40% o percentual de unidades da Federação que transmitiam aulas pela televisão e o rádio foi usado somente nos estados do Acre, Maranhão, Paraíba e Tocantins (BARBERIA, CANTARELLI, SCHMALZ, 2021).

#### *A (in)frequência dos estudantes no ensino médio*

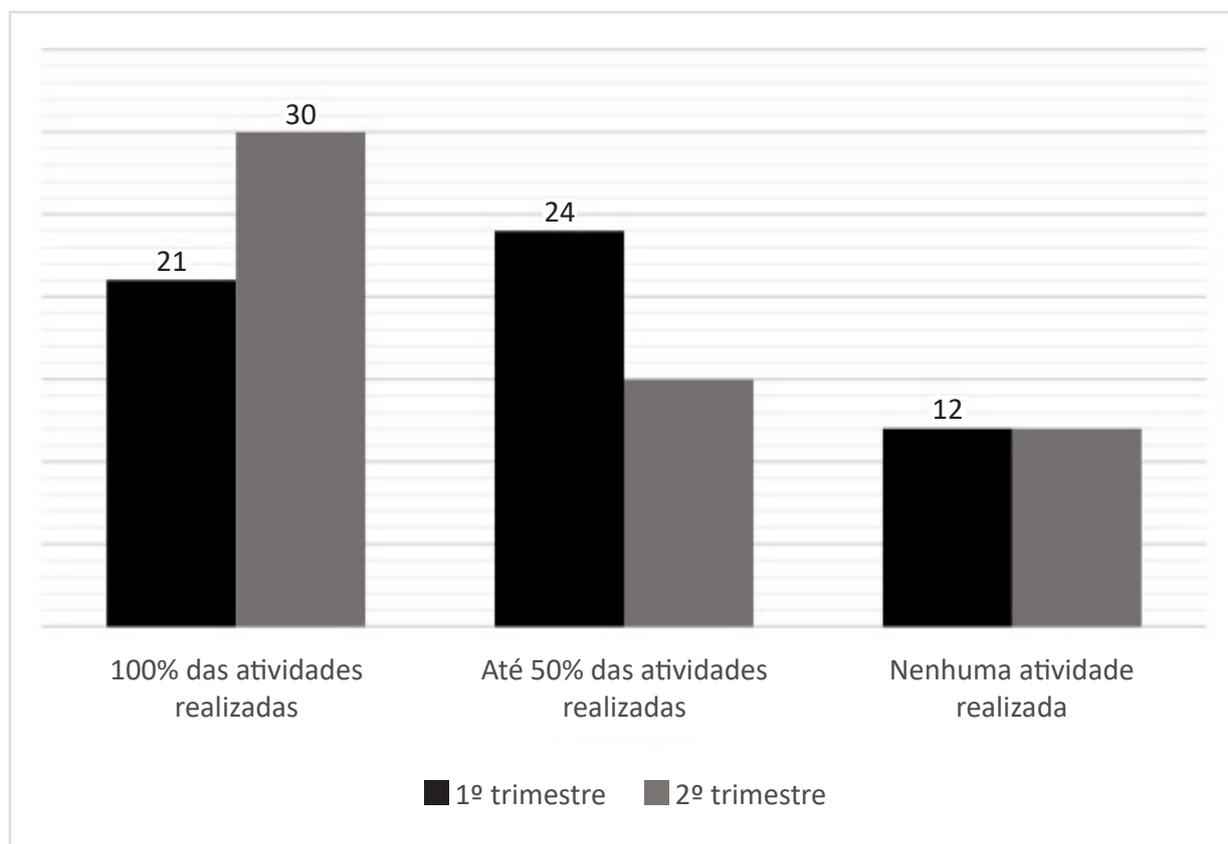
Na escola investigada, ao longo do primeiro e do segundo trimestre de 2020, foram disponibilizadas atividades de todos os componentes curriculares, organizadas no formato de uma apostila, a serem realizadas por cada estudante em um período entre três e quatro semanas. No caso específico de Língua Portuguesa, dez atividades foram encaminhadas aos estudantes, a maioria delas exemplificando conteúdos, utilizando imagens para contextualizar e para tornar os textos atrativos, com linguagem acessível. Também envolviam a leitura e a interpretação de diferentes gêneros textuais, além de estudo da ortografia e da gramática básica. Em um primeiro momento, recursos como jogos, vídeos, músicas ou mesmo encontros síncronos não podiam ser utilizados, dada a percepção de que os estudantes não possuíam (ou o tinham de forma precária) acesso à internet. Para driblar essa situação, a partir de junho de 2020 as aulas passaram a ser entregues na escola de forma impressa, sob o consenso de que o corpo discente não tinha acesso adequado à internet e à banda larga. No mesmo mês, todavia, sem que houvesse qualquer política pública que alterasse a situação do distrito em relação às Tecnologias Digitais de Informação

e Comunicação, os professores foram obrigados a preparar aulas síncronas por vídeo veiculadas pela internet.

Ao monitorar a frequência dos estudantes na realização e entrega de cada uma das atividades de Língua Portuguesa durante o período equivalente a dois trimestres, a pesquisa nomeou como “frequentes” estudantes que entregaram mais de uma atividade nos dois trimestres e como “infrequentes” aqueles que enviaram apenas uma atividade ou não enviaram nenhuma. Esses últimos foram classificados em uma situação de abandono quando apresentaram participação nula, mas não cancelaram a matrícula.

Considerando o volume de atividades, dos 57 estudantes, o percentual que não realizou nenhuma ou menos de 50% das atividades foi maior do que o número dos que realizaram todas. No primeiro trimestre, apenas 36,8% entregaram todas as atividades, percentual que subiu para 52,6% no segundo trimestre, acenando para uma possível familiarização dos alunos com o ensino remoto ou mesmo para a melhoria da comunicação da escola com eles. Em contrapartida, quase metade dos estudantes realizou 50% ou menos atividades, sendo que 21% dos 57 não fizeram nada em dois trimestres. O Gráfico 1 compila a média de realização das atividades, tendo como base todas as turmas pesquisadas.

**Gráfico 1** - Quantidade de estudantes que realizaram atividades no formato remoto – Palmares do Sul, 1º e 2º trimestres de 2020.



**Fonte:** elaborado pelas autoras.

A Tabela 1 resume a participação discente por turma. Observa-se que, no início do ano letivo, durante os 21 dias de aulas regulares e presenciais, dos 57 estudantes investigados apenas dois

não frequentavam as aulas. Ao término do segundo trimestre, a situação de 12 estudantes (ou 21,1% do total) caracterizava-se como de abandono, visto que não realizaram nenhuma atividade no período.

**Tabela 1** - Frequência dos estudantes nas aulas remotas em dois de três trimestres letivos – Palmares do Sul, 1º e 2º trimestres de 2020.

Turma	Total de matriculados	Frequentes	Infrequentes
6º C	15	11	4
6º D	17	12	5
8º A	25	22	3
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>45</b>	<b>12</b>

Fonte: elaborada pelas autoras.

Em análise mais detalhada do diário de classe, notou-se que de 12 estudantes infrequentes nas aulas remotas, dez frequentavam regularmente as aulas presenciais, e apenas dois se mantiveram infrequentes nas duas situações pesquisadas. Outro dado relevante é que, dos 12 alunos não frequentes nas aulas remotas, quatro haviam reprovado a série que cursavam no ano anterior (Quadro 1).

**Quadro 1** - Situação dos 12 estudantes que não participaram do ensino remoto no 1º e 2º trimestre – Palmares do Sul, 1º e 2º trimestres de 2020.

Estudantes que abandonaram as aulas remotas de Língua Portuguesa	2019 (aulas presenciais)	2020 / 2021 (aulas remotas durante a pandemia da Covid-19)		
		1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Estudante A	Reprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*
Estudante B	Reprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*
Estudante C	Reprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*
Estudante D	Aprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*
Estudante E	Aprovado	Abandono	Abandono	Aprovado e transferido
Estudante F	Aprovado	Abandono	Abandono	Aprovado e transferido
Estudante G	Aprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*
Estudante H	Reprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*
Estudante I	Aprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*
Estudante J	Aprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*
Estudante K	Reprovado	Abandono	Abandono	Evadido
Estudante L	Aprovado	Abandono	Abandono	Aprovado*

Fonte: elaborado pelas autoras.

\* Estudante que realizou apenas uma atividade de Língua Portuguesa.

Cabe esclarecer que os alunos que não fizeram nenhuma atividade durante o ano letivo de 2020 não reprovaram, pois um parecer do Conselho Nacional de Educação (Resolução do CNE/CP nº 11/2020) orientava que estes não poderiam ser “penalizados”. No final de 2020, quando o ano letivo se encerrou, os professores foram orientados a receber as atividades atrasadas dos alunos até janeiro de 2021. Caso o aluno entregasse ao menos uma das atividades do ano seria aprovado, mesmo que tivesse passado todo o ano letivo sem contato contínuo com a escola. O Quadro 1 aponta que,

dos 12 estudantes que abandonaram os estudos no 1º e no 2º trimestre, apenas um (que cursava o 8º ano, portanto, um estudante mais velho) evadiu; os demais foram aprovados (sendo que dois deles, do 6º ano, foram transferidos para outra escola, na situação de aprovados).

Em outros termos, o resultado foi ambíguo. De um lado, o que se convencionou denominar “busca ativa escolar”, simplificando um programa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), uma agência das Nações Unidas que articulava organizações nacionais<sup>8</sup> (que mobilizaria esforços de diferentes órgãos para monitorar estudantes em risco de abandono), ao trabalho de professores e demais servidores das escolas para evitar que crianças e jovens evadissem, obteve sucesso, considerando que, dos 57 estudantes monitorados, apenas um evadiu. De outro lado, porém, a orientação de que “[...] os estudantes não podem ser mais penalizados” (BRASIL, 2020) resumiu-se à sua não reprovação, sem que, contudo, fossem desenvolvidas estratégias para assegurar aprendizagens e garantir a apropriação de conteúdos referentes ao ano cursado.

Como previsto, a pandemia da Covid-19 lançou as desigualdades educacionais em um novo abismo. Se, por um lado, o fechamento das escolas para as aulas presenciais emergiu como uma medida não farmacológica eficaz para proteger os estudantes e interromper cadeias de transmissão (WORLD BANK GROUP, 2020), por outro lado, foi acompanhado de alertas de agências internacionais sobre o acirramento das desigualdades educacionais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2020) caso não houvesse uma conjunção de políticas públicas para mitigar suas consequências adversas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, *s.d.*). À imprevisibilidade e insegurança propagada pelo estado de emergência da saúde pública, somaram-se inúmeras dificuldades,

como a adaptação emergencial das escolas ao ensino remoto, a transmissão das aulas, o compartilhamento de materiais, a supervisão das famílias às atividades escolares das crianças e adolescentes, o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a aprendizagem, em suma, o direito à educação. No Brasil, que se tornaria o epicentro da pandemia no primeiro semestre de 2021 (CHADE, 2021), a situação se agravava com a descoordenação intergovernamental (ABRUCIO *et al.*, 2020; POZZER, NEUHOLD, 2021), marcada por ações do governo federal dissonantes daquelas divulgadas pela OMS e empreendidas por estados e municípios, como as mensagens ambíguas sobre a pandemia difundidas pelo próprio presidente da República (SILVA, 2020), confundindo a população em relação às medidas eficazes para o combate ao novo coronavírus. No caso do ensino remoto, a União não assessorou estados e municípios no processo, provendo-os de condições de implementação e monitoramento, a despeito da estrutura que possui, com recursos humanos, agências especializadas, redes de televisão e rádio.

### Considerações finais

Diante dos surtos da Covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 (popularmente conhecido como “novo coronavírus”), a OMS reconheceu, em março de 2020, a existência de uma pandemia que deixaria um rastro de mortes por todos os continentes. A partir de então, tornaram-se frequentes, mundo afora, medidas sanitárias de diferentes ordens, escalas e modalidades, já adotadas por alguns países quando os primeiros casos da Covid-19, diagnosticados na província chinesa de Wuhan, atravessaram fronteiras. O fechamento total ou parcial das escolas para as aulas presenciais foi uma dessas medidas, atingindo cerca de 1,4 bilhão de crianças e jovens menos de um mês depois do anúncio da pandemia.

<sup>8</sup> Parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems).

Foi justamente ao direito à educação no contexto da pandemia da Covid-19 que este trabalho remeteu ao analisar a efetivação do ensino remoto nos primeiros meses depois da suspensão das aulas presenciais, em um cenário de descoordenação intergovernamental, agravada pela gestão de Jair Bolsonaro à frente da Presidência da República. Para tanto, voltou-se para a experiência de uma escola pública de um pequeno município na porção meridional do Brasil, monitorando os primeiros cinco meses de suspensão das aulas presenciais e seus impactos sobre o abandono escolar.

Na escola investigada, o ano letivo começou em 28 de fevereiro de 2020, com encerramento previsto para dezembro do mesmo ano. Com a pandemia da Covid-19, as aulas foram paralisadas em 19 de março, por meio de decreto estadual. Durante 57 dias, os estudantes ficaram sem atividades, mesmo de forma remota, tendência observada em outras unidades da Federação, tanto nas redes públicas municipais, quanto nas estaduais e federal. Quando iniciado o ensino remoto, os três trimestres seguiram o fluxo regular e duraram três meses completos, sendo que o último se estendeu por mais alguns dias (indo de 2 de outubro de 2020 a 13 de janeiro de 2021). Seguindo a resolução do Conselho Nacional de Educação, o mês de janeiro, principalmente, foi dedicado para recuperação e para a busca ativa de estudantes que já se encontravam em uma situação de abandono escolar (21% dos 57 monitorados), visto que não tinham realizado nenhuma atividade na modalidade remota. Naquele período, de certa forma, a necessidade de engajamento dos estudantes foi suspensa e o aluno que entregasse pelo menos uma atividade (independentemente de ser do 1º, do 2º ou do 3º trimestre) era considerado frequente. Assim, estudantes em situação de abandono ao final do 3º trimestre (ou seja, que não fizeram nada no ano letivo) seriam aprovados para a série seguinte caso entregassem uma atividade, o que de fato aconteceu.

Se, por um lado, os estudantes não foram “penalizados” com a reprovação, por outro, suas aprendizagens não foram garantidas, o que pode vir a acenar para o aprofundamento das desigualdades

educacionais. Esse se tornou o novo (ou velho) desafio do contexto pós-pandêmico (ou de retorno ao ensino presencial ainda em um cenário de instabilidade da saúde pública em janeiro de 2022) e que talvez perdure ao longo de anos: garantir o direito à educação das gerações de estudantes que avançaram de ano na escola ao longo de dois anos sem terem acesso efetivo aos conteúdos de ensino.

## Referências

ABRUCIO, F. *et al.* Combate à Covid-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 2020, p. 663-677.

ANDRADE, R. Troco uma máscara por alimento: fome e pobreza na Covid-19. *Especial Covid-19*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/troco-uma-mascara-por-alimento-fome-e-pobreza-na-covid-19/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. S. *Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19*. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, s.d. <https://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRANDÃO, C. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n° 05, 2020*. Brasília, DF, 2020. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n° 11, 2020*. Brasília, DF, 2020. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2023.

- BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação, 2014*. <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. *Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- CHADE, J. Novo epicentro, Brasil tem 30% das novas infecções no mundo em 24 horas. *Uol*, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/03/05/novo-epicentro-brasil-tem-30-das-novas-infeccoes-no-mundo-em-24-horas.htm>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- ESTADÃO. Brasil teve 10% das mortes oficiais pela doença no mundo. *Estadão*, 5 maio 2023. <https://www.estadao.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Atos do Governador. *DECRETO Nº 55.118, DE 16 DE MARÇO DE 2020*. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo Covid-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/17185909-materia395443.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, n. 2, p. 131-147, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51386>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOES, E., RAMOS, D., FERREIRA, A. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-so100278>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- INFOSANBAS. *Palmares do Sul - RS*. Disponível em: <https://infosanbas.org.br/municipio/palmares-do-sul-rs/>. *S.d.* Acesso em: 12 jan. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Portal Cidades*, 2010. Disponível: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Portal Cidades*, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/palmares-do-sul/panorama>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Portal Cidades*, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/palmares-do-sul/panorama>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. *Taxa de rendimento escolar*. Brasília, Ministério da Educação / Inep. Brasília, DF, 2021. [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2021/taxas\\_de\\_rendimento\\_escolar\\_final.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2021/taxas_de_rendimento_escolar_final.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.
- INSTITUTO POLIS. *Raça e Covid no Município de São Paulo* [Internet]. São Paulo: Instituto Pólis, 2020. <https://polis.org.br/estudos/raca-e-covid-nomsp/>. Acesso em: 15 maio 2023.
- JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KODAMA, K.; PIMENTA, T. *Condições de vida e vulnerabilidades nas epidemias: do cólera no século 19 à Covid-19*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020.
- LAKATOS, E., MARCONI, E. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEÓN, L. Censo demográfico não será realizado em 2021: corte orçamentário impede a realização do levantamento. *Rádio Nacional Brasília*, Brasília, 2021.
- MATTA, G. C. *et al. Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021.
- NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. A descoordenação intergovernamental durante a pandemia da covid-19 no Brasil: o caso do adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *AURORA (UNESP - MARÍLIA)*, v. 14, p. 9-32, 2021. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/11904>. Acesso em: 20 maio 2023.
- NEUHOLD, R. R.; POZZER, M. R. O. Covid-19, cierre de escuelas y enseñanza remota: el tiempo de respuesta de los sistemas de educación brasileños.

Íconos, Quito, n. 76, 2023, p. 55-75. <https://doi.org/10.17141/iconos.76.2023.5719>. Acesso em: 20 maio 2023.

NOVAES, M. Governo Bolsonaro impõe apagão de dados sobre COVID-19 no Brasil em meio à disparada de mortes. *El País Brasil*, São Paulo, 2020. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-06/governo-bolsonaro-impoe-apagao-de-dados-sobre-a-covid-19-no-brasil-em-meio-a-disparada-das-mortes.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Covid-19 tem impacto negativo na educação de mais de 70% dos jovens. *ONU News*, 11 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. *Adverse consequences of school closures*. Unesco, s.d. Disponível: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 10 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Histórico da pandemia de Covid-19. *Folha informativa sobre COVID-19*. Brasília, DF, 2020. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, 2022. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. Acesso em: 12 maio 2023.

OUR WORLD IN DATA. *Coronavirus (Covid-19) cases*. 2023. <https://ourworldindata.org/covid-cases>. Acesso em: 12 maio 2023.

PACHECO, J. N.; NEUHOLD, R. R. Educação e desigualdades na pandemia da Covid-19: o ensino remoto em uma escola pública do litoral norte do Rio Grande do Sul. In: SOUSA, A. et al. (Orgs.). *Estudos sobre a educação básica e profissional: reflexões, práticas e desafios*. São Paulo: Pragmata, 2022, p. 71-86.

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

SALDANHA, R. et al. Monitora Covid-19: informação e disseminação de indicadores em uma pesquisa multidisciplinar. In: FREITAS, C. M.; BARCELLOS, C.; VILLELA, D. (Eds.). *Covid-19 no Brasil: cenários epidemiológicos e vigilância em saúde [on-line]*. Rio de Janeiro: Observatório Covid-19 Fiocruz; Editora Fiocruz, 2021.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DO RIO GRANDE DO SUL. *Perfil das cidades gaúchas*. Porto Alegre: Sebrae, 2019.

SILVA, S. A pandemia de Covid-19 no Brasil: a pobreza e a vulnerabilidade social como determinantes sociais. *Confinos [En ligne]*, 52, 2021. <https://doi.org/10.4000/confinos.40687>. Acesso: 12 mar. 2023.

STROHAECKER, T.; TOLDO JR., E. E. *O litoral norte do Rio Grande do Sul como um pólo de sustentabilidade ambiental do Brasil meridional*, 2007. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24539.htm#:~:text=O%20Litoral%20Norte%20do%20Rio%20Grande%20do%20Sul%20abriga%20ecossistemas,de%20lagoas%20na%20Plan%C3%ADcie%20Costeira>. Acesso em: 20 maio 2023.

TAVARES, V. *Os dados invisíveis da Covid-19*. (2020). Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/os-dados-invisiveis-da-covid-19>. Acesso em: 20 mar. 2023.

WINSKILL, P. et al. *Report 22: Equity in response to the COVID-19 pandemic: an assessment of the direct and indirect impacts on disadvantaged and vulnerable populations in low- and lower middle-income countries*. Imperial College Covid-19 response team. <https://doi.org/10.25561/78965>. Acesso em: 12 maio 2023.

WORLD BANK GROUP. *Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo? [S.l.]*: World Bank Group Educational, 2020. <https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Recebido em: 17 nov. 2022

Aceito em: 22 jan. 2023