

CADÊ A ESCOLA QUE ESTAVA AQUI?

*Olivia Chaves de Oliveira*¹
(UFRRJ, Brasil)

*Celia Regina Otranto*²
(UFRRJ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v6i10.808>

Resumo: A suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, como medida de saúde pública, alterou significativamente a vida escolar. Aulas expositivas presenciais, se converteram em virtuais, impondo à sociedade que repensasse a respeito do uso de tecnologias, da importância dos estudos, a forma de estudar, e o papel do professor. Neste texto, discutimos, a partir de pesquisa teórica e documental, os efeitos sociais do ensino remoto e alguns legados deixados pela pandemia, questionando se a escola será a mesma depois que tudo passar. Constatamos que o ensino virtual deu mais visibilidade às desigualdades sociais, demonstrando a influência da origem social do estudante para o êxito nos estudos. Defendemos a valorização da escola enquanto espaço de aquisição do capital cultural tomando por base os estudos de Bourdieu.

Palavras-chave: Pandemia, Ensino remoto, Capital Cultural.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como economista doméstica na UFRRJ, onde exerce a função de Diretora da Divisão de Gestão de Suprimentos da Assistência Estudantil (PROAES/UFRRJ). É membro associada da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Rede Universitas/BR. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa da História da Universidade Rural (GEPHUR/UFRRJ) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4073-1505> / E-mail: olivia.ufrj@gmail.com

² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Aposentada como Professora Titular da UFRRJ, foi Coordenadora (2012-2014) e Vice-Coordenadora (2014-2016 e 2010-2012) do Programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da História da Universidade Rural (GEPHUR/UFRRJ), atua como pesquisadora da Rede UNIVERSITAS/BR, ligada ao GT-11 "Política da Educação Superior" da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Assumiu, em 2015, a Vice-Coordenação do GT-11/ANPEd e, em 2017, assumiu a Coordenação, e foi reconduzida em 2019. Foi Presidente do Conselho de Ética da UFRRJ (2011-2015). Foi Editora Associada da EDUR (Editora da UFRRJ). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-8914-5705> / E-Mail: caliaotranto@gmail.com

WHERE'S THE SCHOOL THAT WAS HERE?

Abstract: The suspension of face-to-face classes in March 2020, as a public health measure, significantly changed school life. The face-to-face classes have become virtual, forcing society to rethink the use of technology, the importance of studying, the way of studying, and the role of the teacher. In this text, we discuss, based on theoretical and documentary research, the social effects of remote education and some legacies left by the pandemic, questioning whether the school will be the same after everything is over. We found that virtual education has given more visibility to social inequalities, demonstrating the influence of the student's social origin for success in studies. We defend the valorization of school as a space for the acquisition of cultural capital, based on the studies of Bourdieu.

Keywords: Pandemic, Remote Education, Cultural Capital.

¿DÓNDE ESTÁ LA ESCUELA QUE ESTABA AQUÍ?

Resumen: La suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020, como medida de salud pública, cambió significativamente la vida escolar. Las clases presenciales se han convertido en virtuales, imponiendo a la sociedad el replanteamiento del uso de las tecnologías, la importancia de los estudios, la forma de estudiar y el papel del profesor. En este texto discutimos, a partir de una investigación teórica y documental, los efectos sociales de la educación a distancia y algunos legados que dejó la pandemia, cuestionando si la escuela será la misma después de que todo termine. Comprobamos que la enseñanza virtual daba más visibilidad a las desigualdades sociales, demostrando la influencia del origen social del alumno para el éxito en los estudios. Defendemos la valorización de la escuela como espacio de adquisición de capital cultural, a partir de los estudios de Bourdieu.

Palabras clave: Pandemia, Educación Remota, Capital Cultural.

Introdução

Neste texto, analisamos os impactos da pandemia que estamos vivenciando no Brasil desde março de 2020, causada pelo vírus SARS-CoV-2, que provoca a doença de alta letalidade, conhecida como COVID-19. O artigo dá continuidade às análises desenvolvidas em pesquisa de doutorado sobre a democratização da educação superior (OLIVEIRA, 2021), estendendo-as também para a educação básica, com direcionamento temporal para os anos de 2020 e 2021, em razão da pandemia que assola o Brasil e o mundo.

Nos campos da educação, do trabalho e da sociedade, o legado desta pandemia está sendo marcado por desafios a serem enfrentados pelos estudantes e suas famílias, sobretudo por aquelas pertencentes às classes social e economicamente mais vulneráveis. A suspensão das aulas presenciais, em março de 2020 como medida de saúde pública, alterou significativamente a vida escolar nas instituições em todos os níveis. Aulas expositivas presenciais, rapidamente se converteram em virtuais, impondo à comunidade estudantil e aos docentes o uso de tecnologias para mediar a aprendizagem. Com isso, surgiu a necessidade de se repensar a importância dos estudos e a forma de estudar. Foi imposto à sociedade o debate sobre o significado do ensino remoto e, especialmente, a

respeito da influência da origem social do estudante para acompanhar esta modalidade de ensino.

Ao implementar o ensino virtual se acendeu um holofote sobre as desigualdades sociais entre os estudantes, antes camufladas pela escola e pelo sistema de ensino. Logo, apontamos como legados da pandemia: a valorização da escola enquanto espaço de aquisição de capital cultural institucionalizado, em referência ao conceito de Pierre Bourdieu; a possibilidade de elevação da evasão escolar e seus efeitos no mundo do trabalho; a precarização do trabalho docente; e o uso da tecnologia como porta de entrada para o grande capital de empresas interessadas em explorar o mercado educacional.

Pensar em legado, ou seja, o que ficará em nossas vidas quando a pandemia passar, significa pensar se a humanidade caminhará na “direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar” (GATTI, 2020, p. 29), ou se retornaremos ao estilo de vida anterior, ignorando as reflexões que o isolamento social imposto nos trouxe, especialmente no campo educacional. A crise mundial de saúde pública provocada pelo vírus da COVID-19 nos faz vivenciar há um ano, os limites entre a preservação da vida e os interesses do campo econômico, caracterizado pelo modo de produção capitalista. Estas duas dimensões, no caso do Brasil, têm se mostrado quase que incompatíveis, colocando em campos opostos o isolamento social e o resgate da economia, exacerbando as desigualdades sociais já existentes antes da pandemia.

A metodologia utilizada nessa análise se baseia em pesquisas teóricas, amparadas especialmente em Bourdieu (2007, 2009, 2011, 2014, 2015, 2015a) e complementadas por Bonnewitz (2003) e Nogueira; Nogueira (2002), além de pesquisas documentais que incluem: a legislação do campo educacional, com destaques para o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 5/2020 (BRASIL, 2020) e para a Lei nº 13. 987 de 7/04/2020 (BRASIL, 2020b); os dados dos Censos da Educação Básica e da Educação Superior (BRASIL, 2021; 2020c); e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2020). Os recursos metodológicos selecionados estão apoiados na sociologia reflexiva proposta por Pierre Bourdieu, que nos pareceu ser a mais apropriada para o estudo, em decorrência da complexidade de se analisar um fato enquanto o estamos vivenciando. A sociologia reflexiva foi produzida com o viés integrador, apresentando como marcas fundamentais o pensamento relacional e o uso da reflexividade. À luz de Bourdieu, foi possível classificar e ampliar a compreensão do legado da pandemia para a educação, o trabalho e a sociedade, enquanto um processo. A sociologia reflexiva prega que se deve considerar o todo em torno do objeto de estudo, evitando tratá-lo com distanciamento, como se o objeto não estivesse imerso em algum campo implicado com suas relações e determinantes (BOURDIEU; WACQUANT, 2005). É a partir desta linha metodológica que relacionamos: escola, estudantes, famílias, pandemia e os demais elementos estruturais e estruturantes que compõem as bases de reflexão deste estudo que culmina na reflexão em torno da democratização da educação.

O principal objetivo desse artigo é apresentar os legados da pandemia para a educação, o trabalho e a sociedade. Para alcançar este objetivo, o texto foi dividido em quatro partes. A primeira, apresenta uma revisão teórica sobre os conceitos elencados para o estudo referenciado em Bourdieu, desenvolvendo algumas análises iniciais sobre o tema deste artigo. A segunda trata da legislação que ampara as políticas públicas de

enfrentamento à pandemia. A terceira apresenta os dados estatísticos relevantes para a análise. A quarta, aborda a precarização do trabalho docente em decorrência da adoção do ensino remoto. Para finalizar, apresentamos as conclusões e algumas sugestões para o resgate da educação pós- pandemia, amparadas no referencial teórico do estudo.

Bourdieu, a educação e o trabalho

A partir do fechamento abrupto das escolas e a adoção do ensino remoto para milhões de brasileiros em todos os níveis e modalidade de ensino, novos desafios se somaram àqueles que já faziam parte do cotidiano de docentes, estudantes, e suas famílias.

Nas reflexões desenvolvidas neste estudo, os conceitos de capital cultural e *habitus* de Pierre Bourdieu assumem protagonismo, pois, foi com base nestes conceitos, que o sociólogo contestou a teoria amplamente difundida de que a escola oferece educação em igualdade de condições para todos. Em sua análise, a escola reproduz a cultura da classe dominante que é a cultura considerada “legítima” da sociedade, excluindo as diferentes culturas trazidas pelos estudantes das classes subalternas. Para este autor, a origem social do indivíduo exerce grande influência em sua trajetória escolar, assim como a percepção que o indivíduo tem de si, a partir das experiências que vive.

Nogueira e Nogueira (2002, p. 18) destacam duas das principais teses de Bourdieu na sociologia da educação. A primeira delas “é a de que os alunos não são indivíduos abstratos [...], mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada [...]”. A segunda, é que a escola tem papel ativo no processo de reprodução social.

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18-19).

Isso significa que a escola não leva em consideração o capital cultural do estudante quando o recebe em seu interior. Iniciamos, então, a exposição dos conceitos selecionados para este estudo pelo capital cultural, destacando que este é um capital disponível de acordo com a posição de classe³ do indivíduo no campo social, constituindo o *habitus*, necessário para a adaptação aos ambientes, como o ambiente escolar, por exemplo. Sem admitir isto, a escola opera a reprodução social para garantir a manutenção do capitalismo tal como ele é, utilizando a ‘ideologia do dom’, responsável pela aceitação por parte do indivíduo de que as desigualdades de desempenho na escola (sucesso ou fracasso) são resultantes das desigualdades de aptidões, consideradas como naturais, inatas (BONNEWITZ, 2003).

³ A posição de classe é definida pelo capital econômico.

O conceito de *habitus*, é definido por Bourdieu como um conhecimento adquirido, um capital, que indica uma disposição incorporada, quase postural, de um agente em ação que está imerso em um sistema simbólico, no qual “estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (arte, religião, língua/comunicação), exercem uma força mediadora das relações entre os agentes (BOURDIEU, 2009). Esta força é chamada por Bourdieu de poder simbólico, que a define como “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer um sentido imediato do mundo” (BOURDIEU, 2009, p. 9). O autor preocupa-se em garantir que o agente (o indivíduo), na sua verdade, seja o operador prático da construção dos objetos (símbolos) e esteja no centro do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2009). Vale enfatizar que para Bourdieu o indivíduo “é um ator socialmente construído em seus mínimos detalhes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Bonnewitz (2003, p. 120), acrescenta, com base em seus estudos sobre Bourdieu, que “o sistema mais poderoso, que afasta os membros das classes mais dominadas da instituição escolar é o *habitus*”. Esta afirmação se sustenta no próprio conceito, ao significar a interiorização das condições objetivas de vida dos sujeitos a partir de suas experiências de classe. Os indivíduos elaboram o significado que a escola e os estudos têm para si e o futuro de suas famílias, o que lhes é possível alcançar no campo educacional, e o que precisam de mais imediato em termos de condições materiais de existência.

O capital cultural é definido por Bourdieu como o conjunto de símbolos, conhecimentos, informações, que o indivíduo tem acesso a partir de sua família, que é o primeiro núcleo de socialização do ser humano. Para ele, o “tipo” de capital cultural está associado à posição de classe que a família ocupa no campo social. E assim, o capital cultural aumenta de acordo com a posição de classe e conseqüentemente o sucesso escolar aumenta também. Dessa forma, o capital cultural tem relação direta com o capital econômico, que define a posição de classe.

Para este teórico a noção de capital cultural impôs-se “como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 73). Isto significa também negar a visão comum de que o sucesso e o fracasso escolar são resultantes de aptidões naturais, ‘dons’, habilidades pessoais, da forma como as estruturas do poder simbólico nos convence a naturalizar em nosso cotidiano. A instituição escolar trabalha predominantemente com o capital cultural. E a escola se constitui, então, no único espaço onde os estudantes das camadas subalternas da sociedade poderão adquirir capital cultural para participar das disputas por distinção no campo social.

A origem social dos estudantes e seu capital cultural estão no centro dos estudos de Bourdieu, pois, para ele, a escolarização é um processo que não marca a todos os indivíduos da mesma forma. A esse respeito, temos a seguinte afirmação de Bourdieu (2014, p. 29):

Usuários do ensino, os estudantes também são seu produto e não há categoria social na qual as condutas e aptidões apresentadas levem com tanta intensidade a marca das aquisições passadas. Ora, como muitas pesquisas estabeleceram, é ao longo da escolarização, e particularmente durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social: a consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares [...] a um meio social, enfim a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta “em seu lugar” ou “deslocado” na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de

sucesso escolar desigual segundo as classes sociais, e particularmente nas disciplinas que supõem toda uma aquisição, quer se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou de rendimentos.

O capital cultural, no estado institucionalizado, assume sua principal representação na aquisição do diploma escolar. O diploma certifica que o agente possui competência cultural e confere valor em relação à cultura com reconhecimento institucional. A aquisição do diploma produz uma diferenciação entre os agentes que acaba por associar o capital cultural ao capital econômico.

Para o campo do trabalho, marcado pela economia de base capitalista, a posse do diploma e o *habitus* representam condição *sine qua non* para inserção do agente no campo social. Bourdieu, com sua análise de base marxista, afirma a existência de uma forte relação entre sistema de ensino e sistema de produção. Nesta relação estão em jogo as mudanças no aparelho de produção e as mudanças no sistema de ensino. Para este teórico “a escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior” (BOURDIEU, 2015b, p. 146). Nesse sentido, o capital cultural no estado institucionalizado representa uma oportunidade de lucro para o sistema educacional, conforme destacado por Bourdieu (2007, p. 79), com a “explosão escolar e a inflação de diplomas”.

Assim, ao relacionar o capital cultural dos estudantes e o *habitus* necessário ao ato de estudar, seja no virtual ou presencial, identificamos as influências que as desigualdades sociais sempre exerceram na escolarização das crianças e jovens brasileiros, mas que, eram “camufladas” pela escola em seu formato presencial.

Na prática, a pandemia e o ensino remoto foram recebidos de forma diferente pelos estudantes e suas famílias. De um lado, estudantes pertencentes às classes mais favorecidas, com seus equipamentos tecnológicos adequados, familiares próximos para auxiliar, experiências culturais que lhes dão suporte para interpretar o mundo, além de outras ferramentas disponíveis como livros e demais fontes de estudo. Além disso, nas classes mais favorecidas não pesa sobre o estudante a preocupação da família com a sobrevivência, com o trabalho, com suas condições materiais de existência. Para estes estudantes, o recebimento dos conteúdos escolares pela *internet* é apenas um detalhe que representa uma mudança na forma. Não há discussão, para este público, porque a aquisição do capital cultural está garantida por suas famílias e pela classe social a qual pertencem. Nesse sentido, o capital cultural institucionalizado representaria apenas o meio para a obtenção do diploma e a reprodução de sua classe.

Por outro lado, estudantes pertencentes às classes menos favorecidas, com seus pacotes limitados de *internet* (quando têm) e um aparelho celular que, por vezes é emprestado de outro membro da família, tentam acessar o conteúdo escolar e contam (às vezes) com o esforço de algum membro da casa para o auxílio na execução das tarefas e na aprendizagem. Aqui, cabe comentar que a baixa escolarização das famílias das classes trabalhadoras também representa um obstáculo no acompanhamento dos estudos das crianças e adolescentes. O ato de estudar se dá em um ambiente conflituoso, geralmente dividido com várias pessoas, onde predomina a preocupação com a necessidade de obter renda para garantir a subsistência, que se deteriorou ainda mais com a pandemia. Muitos desses jovens estudantes já representam parte da força de trabalho destas famílias e agora se vêm frente ao dilema de estudar ou trabalhar, precisando criar condições para enfrentar mais uma exclusão social na pandemia, que é a exclusão escolar.

No ano letivo de 2020, escola e família vivenciaram a passagem dos bimestres letivos e o aumento das distâncias sociais. Várias questões teóricas foram levantadas e estão em discussão na sociedade: O que fazer com os estudantes que não tiveram acesso aos conteúdos devido à falta de condições materiais? O que fazer com os efeitos psicológicos deixados pela pandemia nas crianças e adolescentes? Como tratar os diferentes níveis de conhecimento produzidos pelos estudantes nas diferentes formas de estudo encontradas pelas famílias? Enfim, como será o retorno, pós-pandemia?

No caso particular das universidades públicas, como serão assistidos os estudantes que dependem da Política Nacional de Assistência Estudantil? Basta apenas lhes oferecer um *tablet* e um pacote de *internet* de banda larga, para assim formar profissionais nas mais variadas áreas do conhecimento e cidadãos comprometidos com as questões sociais locais e globais?

Refletindo para além do cumprimento do calendário escolar, questionamos também, qual o diálogo que está sendo proposto e ocorrendo entre escola e comunidade, a respeito do momento inédito na vida de milhares de brasileiros e as consequências dessa crise global para nós. Aqui, também podemos inferir que o capital cultural atua na percepção que esses estudantes têm da pandemia, na forma como estão atravessando esta fase de isolamento social, que, para milhares de pessoas, é uma fase de luto e recomposição de seus núcleos familiares.

Isto posto, acreditamos que deverá existir uma preocupação na forma como os estudantes serão recebidos pela escola, após a decisão e a adoção de uma estratégia de retorno às aulas presenciais. Dentre as estratégias de retorno, devem fazer parte as ações pedagógicas de acolhimento aos estudantes, com o objetivo principal de conter o aumento dos índices de evasão escolar.

A evasão escolar, sempre foi um problema a ser combatido e adquiriu novos contornos, trazidos especialmente pela adoção do ensino remoto em todos os níveis de ensino, sem a democratização do acesso à *internet* e sem o apoio social às famílias dos estudantes mais vulneráveis. A esse respeito, o presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim se manifestou: “cerca de 30% das famílias temem que os filhos desistam da escola, por isso é fundamental pensar em medidas de acolhimentos dos estudantes como reaproveitamento de estudos” (BAPTISTA, 2020, p. 2).

Cada estudante teve uma experiência diferente com o ensino remoto em 2020, de acordo com o capital cultural e social disponível. Temos também os estudantes que não conseguiram acessar qualquer conteúdo. Dessa forma, acreditamos que as aulas não podem simplesmente ‘voltar ao normal’ como se nada tivesse acontecido, ou teremos mais ‘excluídos no interior do sistema escolar’, em referência ao estudo de Bourdieu (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015).

No tocante a esta preocupação, o presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), assim se pronunciou alertando para o risco da evasão escolar devido às dificuldades enfrentadas pelas famílias para o acesso à *internet*.

Havia o aluno que estava fora da sala de aula por alguma razão – e a gente trabalha sempre para tê-lo – e, neste momento de pandemia, nós geramos novos excluídos. Há aqueles da escola que optou por usar tecnologias digitais e não tem condição de ter acesso pleno à *internet*; há aquele que recebeu atividades impressas, mas cujos pais são analfabetos; há aqueles cuja família não consegue se

organizar para tal. E nós vamos gerar agora a possibilidade de ter aqueles que têm medo, o medo da volta com aquele discurso que este ano está perdido (BAPTISTA, 2020, p. 2).

Porém, apenas ter acesso aos equipamentos de informática e à *internet*, já demonstraram não ser suficientes para garantir a continuidade dos estudos escolares e a construção de conhecimento. Como defende Bourdieu, a classe social do agente interfere em seu sucesso ou fracasso escolar, tendo em vista a forma como se constitui seu capital cultural e seu *habitus*. As falas dos presidentes do CNE e da UNDIME, destacadas acima podem demonstrar que essa preocupação está ganhando espaço na agenda dos dirigentes, formuladores das políticas educacionais e se configurando como pauta de discussão para o sistema educacional.

Enfrentar este cenário de desigualdades para continuar os estudos, especialmente por parte da classe trabalhadora, reafirma a visão de Bourdieu a respeito da dificuldade em democratizar a educação. Reafirma também, a advertência que nos faz sobre a ilusão de que a escola seja neutra ao passar a imagem de que trata todos os estudantes de maneira igual. Diante das desigualdades sociais nas quais os estudantes estão imersos, o ponto de partida para estes estudantes já é desigual e os deixa em desvantagem nas disputas dos campos educacional e social.

Dar acesso aos estudantes aos materiais adequados à inclusão digital para a continuidade dos estudos de forma virtual, pode facilitar a aquisição do capital cultural institucionalizado e ser significativo para a inclusão. Por outro lado, se tudo continuar como está, vai ocasionar a exclusão no interior da escola, naturalizando as diferenças, e tratando suas consequências na trajetória escolar como resultado do esforço individual ou mérito individual.

A esse respeito, Bourdieu e Champagne (2015) chamaram de “excluídos do interior” os estudantes das classes menos favorecidas que ao ter acesso à escola eram excluídos pelo sistema, ou seja, no interior da própria escola. Essa exclusão precisa ser reconhecida pelos educadores para que possam planejar ações relacionadas ao trabalho pedagógico da instituição escolar, aos ‘obstáculos culturais’ ou ‘insuficiências pedagógicas’ trazidas por esses estudantes da sua fração de classe para o jogo que se dá no cotidiano escolar.

Nesse sentido, para Bourdieu, o melhor que a escola tem a fazer é não reforçar as desigualdades sociais já existentes. Sobre esse assunto, o autor assim se manifestou:

En ningún momento diese que el sistema escolar va a igualar las oportunidades, que el sistema escolar va a dar la cultura a todos. Jamás... Esto es muy, muy importante. ¿Y por qué? Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. Hay una serie de proposiciones que van en ese sentido: la más importante, desde este punto de vista, es la que consiste en poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas em desigualdades naturales (BOURDIEU, 2015, p. 139-140).

Diante do exposto, com a continuidade da oferta dos estudos de forma virtual, sem considerar as desigualdades sociais existentes entre os estudantes e, ainda, fingindo não saber que pelo menos 20% da população não tem sequer o acesso à *internet*, a escola seguirá conferindo títulos (diplomas), mas as lacunas de capital cultural institucionalizado permanecerão as mesmas com tendência a aumentar, porém agora de forma mais explícita

pela crise social que a pandemia aprofundou no Brasil. 'Não reforçar a desigualdade' já existente, como Bourdieu (2015) explicou na citação acima, se constitui agora no maior desafio do ensino remoto iniciado em todas as escolas brasileiras em março de 2020.

As circunstâncias na qual milhares de estudantes, da educação básica ao ensino superior, tiveram que se empenhar para participar do ensino remoto em 2020 refletem o que Pierre Bourdieu indicava em seus estudos realizados no Sistema Educacional Francês, de que a escola tem a tendência a ser reprodutora das desigualdades sociais existentes. A pandemia confirmou e ampliou essas desigualdades.

A escola e a pandemia

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, alterou a rotina dos cidadãos ao provocar o fechamento dos estabelecimentos comerciais, das instituições de ensino, das áreas de lazer, dentre outros, impedindo até mesmo as visitas a familiares, devido à necessidade de isolamento social como medida preventiva à transmissão do vírus através do contato entre as pessoas, especialmente idosos e portadores de doenças crônicas, enquadradas no chamado grupo de risco.

Para salvar vidas, evitar a disseminação do vírus e não sobrecarregar o sistema público de saúde, o comércio foi fechado, exceto o de serviços essenciais (farmácias, supermercados, padarias, dentre outros), que puderam funcionar seguindo regras e protocolos de higiene próprios. As aulas presenciais nas escolas de todos os níveis foram totalmente interrompidas e as escolas públicas e privadas foram fechadas ainda no mês de março de 2020, complementando as medidas de isolamento social adotadas, de acordo com a situação de cada município.

No campo educacional tivemos a aprovação de instrumentos legais com o intuito de normatizar o ano letivo de 2020. Focamos, neste texto, o estudo no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 5 de 2020 (BRASIL, 2020), aprovado em 28 de abril de 2020, como o principal instrumento indicador da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de contagem de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, durante a pandemia.

Este Parecer foi precedido de Portarias do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação que, tratavam de sistematizar a continuidade das aulas em todos os níveis e modalidades, após o estabelecimento do estado de "emergência em saúde pública de importância nacional" (BRASIL, 2020a) no Brasil, em fevereiro de 2020. O Parecer em questão trouxe também, o amparo legal da política educacional composta pela legislação em vigor no Brasil, sobre a qual destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2020).

Trata-se de um documento complexo, que passou a servir de base para a educação nacional neste período letivo reorganizado de forma emergencial. O Parecer nº 5 de 2020 se inicia com uma análise dos cenários social e educacional no momento da eclosão da pandemia no Brasil, buscando fundamentar a interrupção das aulas presenciais, conforme destacado na citação abaixo.

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020, p. 3)

Após o reconhecimento do cenário diversificado e desigual, o Parecer do CNE traçou as diretrizes para a reorganização do Calendário Escolar e apresentou as regras do cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Com isso, as atividades não presenciais foram legalmente respaldadas e passaram a integrar o cômputo de carga horária obrigatória para docentes e discentes. Apesar do reconhecimento da necessidade premente de se fechar as escolas de todos os níveis, os pesquisadores do campo educacional, não se furtaram a apresentar análises dos impactos causados por essa ação.

Sobre esses impactos, a pesquisa de Sobrinho Junior e Moraes (2020, p. 131) indica nove efeitos provocados pelo fechamento das salas de aula:

[...] a interrupção do aprendizado; alimentação escolar; adaptação dos professores a nova realidade tecnológica; pais sem preparação para as atividades em ensino remoto e em casa; desafio na melhoria e manutenção do ensino remoto; lacunas de assistência às crianças; aumento na taxa de evasão escolar; isolamento social das crianças; e, os desafios para validar e medir o aprendizado.

Em meio à crise de saúde pública instalada e com base no Parecer nº 05/2020, as secretarias de educação municipais e estaduais e as instituições de educação superior elaboraram orientações para a continuidade do ano letivo, informando que estavam respeitando as diferenças regionais e os aspectos sociais, econômicos e culturais destacados no documento legal. O ano 2020 foi considerado um ano letivo excepcional, que está sendo seguido pelo de 2021, uma vez que a pandemia não dá sinais de acabar.

Com a reorganização do calendário escolar, as escolas privadas de todos os níveis de ensino, demonstrando certa facilidade e sem grandes debates, iniciaram a oferta de suas aulas de modo virtual através do uso de aplicativos disponíveis na *internet* ou os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), pagos e/ou gratuitos. Iniciou-se também como alternativa o envio de videoaulas preparadas por seus professores em suas residências. As famílias foram comunicadas que a continuidade do ano letivo seria na forma virtual e foram se adaptando ao uso da tecnologia e à rotina da casa e dos estudos, nesta nova relação entre escola e famílias. Assim, professores do dia para a noite tiveram que rever suas maneiras de ensinar, passando do presencial para o virtual e os estudantes também deixaram de frequentar o ambiente presencial-escolar para o ambiente virtual.

Alguns neologismos têm sido utilizados pelas instituições para nomear este tipo de ensino: ensino remoto emergencial, estudos continuados emergenciais, regime domiciliar especial, estudos remotos emergenciais, atividades escolares domiciliares, são alguns dos nomes. Porém, de forma alguma pode ser chamado de Educação a Distância (EaD), que possui uma legislação própria, com metodologia específica e cursos de reconhecida qualidade em funcionamento, embora, por vezes pareça uma EaD disfarçada e precarizada.

O ensino remoto prevê, quase sempre, uma interação síncrona⁴, na qual estudante e professor podem se comunicar em tempo real, mediados por artefato tecnológico e uma plataforma virtual. Segundo Santos (2020), ensino remoto não é Ensino a distância (EaD) nem Educação Online. Em relação à essa diferenciação, com amparo em Santos (2020), enfatizamos que o ensino remoto geralmente ocorre em dia e hora marcados quando estudantes e docentes se encontram no ciberespaço (uma plataforma digital) para dialogar a respeito de conteúdos propostos, produzidos e arquitetados em linguagens multimodais e hipertextuais. Este ambiente educativo se torna, então, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

A respeito do ensino remoto com atividade síncrona, Santos (2020), informa que elas

não são tão encorajadas por nós, principalmente pela diferença técnica de acesso às condições de conexão, mas também por condicionarem a interação a um tempo (cronos) ao vivo, o tempo real. O modelo síncrono não democratiza tanto a participação de todos, e a flexibilidade do tempo é um dos fundantes da comunicação assíncrona.

A reflexão acima nos traz como questão que a escolha do tipo de ensino remoto, quer seja síncrono ou assíncrono⁵, pode representar uma alternativa que permita maior ou menor grau de inclusão dos estudantes. Essa escolha também envolve a definição da tecnologia empregada, as formas de acesso, o tempo disponível dos estudantes e suas famílias, as técnicas de elaboração do material disponibilizado aos estudantes. Enfim, além de decidir que a continuidade dos estudos se dará de forma virtual, há que se pensar em tudo que envolve o ambiente virtual, os estudantes e os docentes. Ou seja, a pandemia impôs à escola a necessidade de repensar a metodologia de ensino, a relação escola e comunidade e os novos desafios que o uso da tecnologia pode representar.

Enquanto para as instituições privadas, parece não haver problemas, para as públicas, o cenário é outro. Algumas propostas foram feitas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, como a compra de pacotes de rede de *internet* banda larga para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, entrega de tarefas e conteúdos impressos para serem feitos em casa, e a utilização de plataformas online gratuitas para o acesso aos conteúdos e tarefas escolares de forma assíncrona. No caso das universidades públicas ocorreu uma resistência maior e um complexo debate em torno das problemáticas do ensino remoto e da exclusão que este pode representar aos estudantes com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Esta breve descrição permite a constatação de que a pandemia não atingiu a todos da mesma forma. Além disso, precisamos registrar que esta crise de saúde pública foi uma catalisadora das crises social, econômica e política que já ocorriam no Brasil, mas que também não atingia a todos da mesma maneira.

A escola, especialmente a escola pública, exerce também um importante papel enquanto instituição social. Como exemplo desta atuação da escola, resgatamos dois dos

⁴ Atividades síncronas, são as realizadas em tempo real, na qual docentes e estudantes, dialogam ao vivo através de uma plataforma digital transformando-o em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (SANTOS, 2020).

⁵ Atividades assíncronas são aquelas na qual os estudantes estão separados geograficamente e compartilham do material disponibilizado para os estudos, em tempos variados. O docente, enquanto interlocutor, disponibiliza o conteúdo ou uma mensagem de orientação disponível em uma plataforma que poderá ser acessada e comentada por todos em tempos variados (SANTOS, 2020).

pontos definidos por Sobrinho Júnior e Moraes (2020), como impactos da pandemia para a educação: o primeiro trata da alimentação escolar e o segundo se refere à interrupção do acesso à escola.

Para milhares de estudantes da rede pública, a refeição servida na escola, como parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é a única refeição completa do dia. Por isso, o governo federal aprovou a Lei nº 13.987 de 7 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), que autorizou, em caráter excepcional, durante esse período de suspensão das aulas presenciais e em razão da emergência, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do PNAE, aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas da educação básica. Infelizmente a distribuição de gêneros alimentícios ou de vales-alimentação para as famílias, não têm sido feitas de forma regular, ampliando o fosso social já existente no país.

O fechamento das escolas à comunidade estudantil, impossibilitou que os estudantes continuassem a contar uma alimentação regular através a merenda escolar. Impediu, ainda, o acesso aos bens materiais da escola, especialmente à biblioteca. Para a maioria desses estudantes, somente na biblioteca ou sala de leitura da escola é possível ter acesso às obras literárias e artísticas, livros de variados gêneros e em particular, acesso ao livro didático. Dessa forma, verificamos que houve prejuízos a milhares de crianças e adolescentes no acesso à alimentação e ao capital cultural proveniente da instituição escolar.

Os números da educação em contexto de pandemia

Para a análise social dos desafios da educação no contexto da pandemia, decidimos por recorrer também aos indicadores estatísticos, que nos forneceram um quadro geral do público afetado pela interrupção das aulas presenciais em todos os níveis educacionais.

De acordo os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021), contávamos, no ano de 2020, com 47,3 milhões de estudantes matriculados nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Deste total de matrículas, 38,5 milhões estavam na rede pública e 8,8 milhões na rede privada. Com a pandemia, esses estudantes foram afastados das salas de aula em todo o território nacional. Complementando os números, temos ainda 3 milhões de estudantes matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que também tiveram suas aulas presenciais interrompidas (BRASIL, 2021, p. 8).

Em relação aos dados quantitativos do ensino superior, consultando o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020c.), constatamos que, em 2019, contávamos com o total de 8.604.526 matrículas neste nível de ensino. Destas, 24,2% estavam nas instituições públicas e 75,8%, nas instituições privadas.

Com a divulgação destes dados, tomamos conhecimento do percentual de participação das escolas privadas no cômputo geral da educação brasileira. Mesmo que a rede privada não represente maioria na educação básica, ela congrega expressivo número de estudantes matriculados que estão recebendo opções de continuidade dos estudos, durante a pandemia, de forma diferenciada. Por outro lado, no ensino superior, o número de matrículas na rede privada é três vezes maior que na rede pública. Estes estudantes

também estão vivendo experiências distintas daqueles matriculados nas instituições públicas, uma vez que estão fazendo uso da tecnologia para a continuidade dos semestres letivos.

Conforme já destacado, o uso da tecnologia para estudar de forma remota, mantendo o distanciamento social, foi a alternativa encontrada por todos e, cercada de polêmica, foi acessada apenas por aqueles que dispunham de recursos materiais para tal. Esta constatação encontra subsídios nos dados apresentados na Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio Contínua, feita pelo IBGE em 2018, na qual verificamos que 79,1% dos domicílios contavam com acesso à *internet* no Brasil e, deste total, 98,1% das pessoas acessavam a *internet* utilizando o celular (IBGE, 2020). Apenas 41,7% dos domicílios possuíam computador, em 2018, e 41,6% dos entrevistados declararam não saber usar a *internet*. Fica evidente, portanto, a necessidade da democratização digital como parte de uma agenda inclusiva, se este pretende ser um dos principais caminhos para a educação formal, durante uma pandemia que insiste em não regredir.

Lembramos que, a universalização do acesso à *internet* consta nas estratégias 7.15 e 7.20 da meta 7 do Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), que agora se tornam ainda mais relevantes. Embora esta meta esteja relacionada à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alertamos aqui, que os índices de avaliação das escolas e de todo o sistema escolar também sofrerão os impactos da adoção do ensino remoto no ano de 2020.

Além da pesquisa feita pelo IBGE em 2018, citada acima, os Dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021) também demonstraram o grau de escassez de recursos materiais para o ensino remoto no interior das instituições de ensino. Este Censo, revelou que, 69,4% das escolas municipais e 92,3% das escolas estaduais brasileiras têm *internet*. As escolas da região norte do Brasil são as que apresentam percentuais menores: 36,5% das escolas municipais e 70,8% das escolas estaduais possuem acesso à *internet* (BRASIL, 2021, p. 24). Ademais, os dados detalhados deste Censo nos revelaram uma realidade ainda mais excludente relacionada ao acesso dos estudantes. Somente 25,8% das escolas públicas de ensino fundamental contam com algum computador portátil para os alunos e apenas 7,3% possuem *tablets*. A *internet* para uso administrativo só está presente em 68,1% das escolas públicas de ensino fundamental espalhadas pelo Brasil (BRASIL, 2021, p. 25).

Os dados acima justificam os debates em torno da preocupação com a inclusão e exclusão dos estudantes diante da oferta do ensino por meio virtual, visto que o acesso à tecnologia não foi democratizado na sociedade brasileira.

Em relação à educação superior, registramos que, no ensino de graduação, existe uma parcela de estudantes totalmente dependente das ações da política de permanência, previstas no bojo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234/2010). Para comprovar essa afirmativa, basta citar os resultados da última pesquisa do perfil do estudante universitário realizado pelo Fórum de Pró-reitores da Assistência Estudantil (FONAPRACE) em 2018, identificando que 64,7% dos estudantes das universidades públicas federais são oriundos da escola pública e 70,2% dos estudantes pertencem a famílias com renda de até 1,5 salários-mínimos (ANDIFES/ FONAPRACE, 2019).

Não podemos deixar de citar os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e que,

portanto, necessitam de algum tipo de assistência específica na aprendizagem. No ensino superior são cerca de 43 mil estudantes matriculados, que necessitam de algum acompanhamento especial, representando 0,52% do total de matrículas (BRASIL, 2019, p. 61). Já na educação básica, o número de matrículas na educação especial, em 2020, chegou a 1,3 milhão, sendo a maior parte destes alunos pertencentes ao ensino fundamental (BRASIL, 2021, p. 9).

Precarização do trabalho docente

Já mencionamos no início do texto que os docentes tiveram que transformar as salas de suas casas em estúdio de gravação de aulas online, sem os equipamentos corretos para as aulas, muitas vezes gravadas pelo celular. Além disso, passaram a atender individualmente os estudantes e suas famílias, através de aplicativos de conversa, aumentando significativamente a carga de trabalho. Como consequência, não é difícil encontrar relatos de adoecimento físico e mental de professores, provenientes de “estresse [...] pela exigência rápida de novas *performances*, de preparação de aulas virtuais demandando mudanças em perspectivas didáticas e esforço de manejo técnico de instrumentos não habituais em sua rotina de trabalho” (GATTI, 2020, p. 33).

Nesta perspectiva, o estudo de Gatti (2020, p. 32) revelou que os docentes demonstraram dificuldades associadas, também, à formação nos cursos superiores de licenciatura. Afirmaram não se sentir preparados para enfrentar “[...] as condições e formação para o trabalho de educação escolar em modo remoto e para o uso de mídias, para o desenvolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação de desempenho dos alunos [...]”.

O trabalho de Dias e Pinto (2020) também apontou as dificuldades que a pandemia impôs ao ensino. Na visão dessas autoras, as instituições escolares estão fazendo o possível para garantir o ensino remoto através do “uso das ferramentas digitais, mas sem terem tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente” (DIAS; PINTO, 2020, p. 546). Em continuidade às análises, elas também consideraram que “muitas escolas, públicas e privadas, estão exagerando nas expectativas do que os professores e familiares conseguem fazer” (DIAS; PINTO, 2020, p. 547).

Não há perspectivas de que os desafios para o trabalho docente e sua condição precária de trabalho cessem com o retorno às aulas presenciais, especialmente se considerarmos que esse retorno pode ocorrer mesmo antes do fim da pandemia e da vacinação em massa. Esse movimento de retorno é reforçado, principalmente, pelas escolas privadas, que sofrem, do ponto de vista financeiro, com a evasão escolar.

A estratégia apresentada pelas secretarias de educação para o retorno às aulas é o ensino híbrido, que consiste na associação entre ensino remoto e ensino presencial, com a divisão das turmas para tornar possível a redução do número de alunos na sala de aula presencial, garantindo o distanciamento necessário entre eles.

Todavia, o ensino híbrido se constitui em mais um desafio aos docentes. Com a divisão das turmas, há o aumento no número de horas/aula; algum grau de exposição nas aulas

presenciais, mesmo seguindo protocolos sanitários; e a ampliação do trabalho docente precarizado, uma vez que os professores não foram preparados para a elaboração de aulas remotas, e que a carga horária de trabalho se amplia consideravelmente no ensino híbrido. Essa estratégia implica a contratação de um número maior de docentes e na necessidade de se criar soluções didático-pedagógicas, que considerem as diferenças entre os estudantes inseridos no espaço escolar com aula presencial e os que permanecem no ensino remoto.

Pelos motivos acima expostos, reforçamos que os desafios impostos ao trabalho docente, já precarizado mesmo antes da pandemia, inclui as duas dimensões: estrutural, que envolve os recursos humanos e materiais; e didática que relaciona o professor ao aluno.

Diante desse cenário, e com os novos elementos de precarização do trabalho docente trazidos pela pandemia, as três autoras citadas nesse tópico do texto (GATTI, 2020; DIAS; PINTO, 2020) convergem na opinião da necessidade da proposição e adoção de novas políticas públicas para a educação em todos os níveis de ensino. Essas políticas precisarão considerar: os tempos e espaços de aprendizagem; a formação dos docentes e gestores escolares; o planejamento flexível do currículo de acordo com a realidade de cada local; os critérios de avaliação; as políticas de financiamento para o uso de novas tecnologias; e o apoio aos mais vulneráveis, com o objetivo final de proteger a comunidade escolar. Para que tudo isso se concretize e seja resguardado o direito à educação com qualidade em todos os níveis, é preciso, portanto, que o Estado se faça presente.

Lembramos aqui, que a precarização do trabalho docente já era alvo de inúmeros estudos antes da pandemia. Nossa intenção, neste texto, é contribuir com elementos de discussão sobre os desafios impostos pela pandemia à educação e adensar o debate sobre o legado por ela deixado, seja no campo da educação, do trabalho, e, especialmente, do convívio social.

Conclusões

Tratamos de um assunto complexo, que está ocorrendo enquanto pesquisamos, analisamos e escrevemos. Sem dúvida, esse fato nos impõe algumas limitações, mas não nos impede de apresentar as principais conclusões e indicar a necessidade de adoção de ações diferenciadas para o resgate da educação presencial, quando isso for possível em nosso país.

Considerando o quadro atual brasileiro, não podemos nem sequer pensar na abertura de escolas e indicamos o fechamento imediato de todas que ainda persistem em permanecer abertas. Estamos concluindo este artigo em março de 2021, quando o Brasil apresenta a maior média diária de mortes por COVID-19 do mundo, de acordo com o *site Our world in data* (2021), ligado à Universidade de Oxford. No levantamento publicado por este veículo de comunicação, baseado em informações obtidas em 22 de março de 2021, o índice brasileiro é mais do que o dobro do registrado nos Estados Unidos, que já esteve no topo dos números e, agora, com uma forte política de vacinação, apresenta queda

acentuada. O Consórcio de Veículos de Imprensa brasileiro⁶ divulgou que a média diária de mortes no Brasil, em 23 de março de 2021, atingiu o impressionante número de 2.349. Neste cenário, o isolamento social é necessário e urgente, mas, também, a vacinação em massa da população brasileira, incluindo todas e todos que trabalham nas escolas em todos os níveis e modalidades.

Esperamos que as informações registradas neste artigo possam subsidiar as ações daqueles que forem designados a traçar as políticas públicas de retorno às atividades presenciais do campo educacional, quando a pandemia arrefecer e as escolas puderem ser reabertas.

Nossa pesquisa demonstrou, à luz do referencial sociológico de Pierre Bourdieu, que o universo mais atingido pela pandemia foi o dos estudantes que compõem as camadas subalternas da sociedade, que estão totalmente imersos em comunidades atingidas pela COVID-19, enfrentando, de forma mais contundente, a problemática social exposta e ampliada pela pandemia. Este fato foi corroborado pelos dados estatísticos coletados para a pesquisa, indicando que a continuidade dos estudos formais dessa parcela da população não pode ser vista de forma fragmentada, apenas como o acesso aos conteúdos escolares para, ao final do ano letivo, haver uma aprovação ou diplomação. Defendemos aqui que seja proporcionada, sobretudo, a aquisição do capital cultural necessário à constituição do *habitus* enquanto ferramenta de disputa para a distinção social, por indivíduos em busca de ascensão no campo social, conforme Bourdieu (2011) indica em seus estudos.

Vimos, ainda, que a pandemia não atingiu somente os estudantes, mas afetou também os professores, ampliando consideravelmente a precarização do trabalho docente. Aqui cabe um alerta, para quando a pandemia acabar. Precisamos tomar cuidado para evitar a consolidação de aulas virtuais remotas como disfarce para a entrada de uma educação a distância precarizada. Já destacamos neste texto que existe uma grande diferença entre ensino remoto e educação a distância.

Defendemos, uma escola que tenha como mote principal os estudantes e suas condições sociais, pois nossa investigação confirmou que a pandemia descortinou as mazelas da educação brasileira, em todos os níveis, e apontou mais claramente as desigualdades entre as classes sociais no que diz respeito ao exercício do direito à educação.

Cabe-nos, agora, voltar à pergunta inicial deste artigo: cadê a escola que estava aqui?

A proposta que fazemos, fundamentadas nas análises desenvolvidas no estudo e apresentadas neste artigo, é que a escola retorne às suas atividades presenciais, quando for possível, mas de forma diferenciada. Não nos parece possível retornar nos mesmos moldes, sem reconhecer que as perdas são maiores para alguns do que para outros. Nesse sentido, o planejamento do retorno também precisa ser diferenciado, dependendo da origem dos estudantes e do nível de ensino. Importa saber qual o tipo de legado a pandemia vai deixar para a educação. Temos duas opções: A primeira é assumir que não temos saída e os estudantes das camadas menos favorecidas da população vão demorar em torno de 4 anos para recuperar o tempo perdido, ampliando ainda mais o fosso social. A segunda, que é a defendida neste estudo, consiste em apresentar planejamentos

⁶ Reúne os veículos de imprensa: O Estado de S. Paulo, Folha de São Paulo, O Globo, Extra, G1 e UOL.

especiais para os diferentes grupos, buscando reduzir esse fosso no mais curto espaço de tempo.

Acreditamos que essa decisão passa pelo reconhecimento da necessidade de valorização da educação e do espaço escolar. Esta valorização envolve, desde ações mais simples, como o enquadramento de todos os profissionais de educação no grupo prioritário para a vacinação contra o vírus que provoca a COVID-19, até medidas mais complexas, que busquem a integração de diferentes secretarias, como as da educação e da saúde. Esse engajamento é fundamental para a elaboração de protocolos sanitários e garantia de infraestrutura adequada nas escolas, além de atendimento psicológico e social a todos os profissionais da educação, estudantes e suas famílias. Defendemos um atendimento psicológico e social mais especializado para resgatar aqueles estudantes que evadiram da escola e auxiliar os docentes adoecidos.

Para que o legado deixado pela pandemia, possa se reverter em melhorias no campo educacional, ele precisa ser assumido e defendido por uma parte considerável da sociedade e pode ser traduzido em duas palavras: resistência e luta. Tanto a resistência como a luta estão em nossas mãos, na defesa das classes menos favorecidas econômica e socialmente, que foram e são as mais prejudicadas nessa crise de saúde pública.

Esse legado de luta envolve também, e principalmente, a necessidade de reafirmar todos os dias, o quanto a educação é um ato social, afetado por todos os fenômenos à sua volta. Ela é disponibilizada na sociedade por sujeitos que são diariamente atingidos pelos rumos da política, da economia, da saúde e da proposta educativa de cada unidade federativa de uma nação. Por isso, a educação escolar restrita a executar tarefas através de uma plataforma virtual ou do material impresso disponibilizado em casa foi (e está sendo) tão prejudicada pela pandemia. Não podemos esquecer que é o ambiente escolar presencial que propicia relações interpessoais, relações sociais de disputa e a reafirmação de sujeitos, se constituindo em *locus* de compartilhamento de histórias e, portanto, de aquisição do capital cultural institucionalizado.

Quando a pandemia passar ou retroceder e a maior parte da população estiver vacinada, as escolas vão reabrir e nossa luta será redobrada. Precisamos resistir contra as medidas advindas de políticas simplistas de retorno, que não levem em conta as diferenças sociais e territoriais. Precisamos lutar para tentar reduzir gradativamente o fosso social ampliado pela pandemia, com ações concretas de resgate dos estudantes mais afetados pelo fechamento das escolas e pelo ensino remoto, que não conseguiu alcançar a todos de forma igualitária. Para essa luta ter chance de vitória, é necessário envolver todos os participantes do processo educacional na busca por soluções: docentes, estudantes, técnicos, pais ou responsáveis e outros. É nesse momento que nossa resistência e luta serão mais intensas! Precisamos nos preparar para a batalha que está por vir!

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR – ANDIFES; FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural do Estudante de Graduação das IFES Brasileiras**. Uberlândia, MG: 2019.

Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconômico-dos-Estudantes-de-Graduação-das-Universidades-Federais-1.pdf> .
Acesso em: 05 fev. 2019.

BAPTISTA, R. Evasão escolar pode aumentar com pandemia, alertam debatedores. **Senado Notícias**. Agência Senado: Brasília, DF. 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2018. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. **Parecer nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: Seção 1, Brasília, DF, p. 32. 28 abr. 2020.

BRASIL. **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] República Federativa do Brasil: Seção 1 Extra, Edição 24 – A, Brasília, DF, p. 1. 04 fev. 2020a.

BRASIL. **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020**. Autoriza, em caráter excepcional, [...]a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos PNAES aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: Seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 9. 04 abr. 2020b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2019. Brasília, DF: INEP, 2020c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: Seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 1. 26 jun. 2014.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Livro 2. 3ª edição. RJ: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Berthrand Brasil, 2009.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª edição revisada. Porto Alegre/RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. **Os Herdeiros**. Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, Argentina, 2015.

BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de ensino. In: _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A educação e a Covid-19. **Aval. Pol. Públ. Em Educação**. RJ: v.28, n.108, p. 545-554, jul/dez, 2020.

GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**. n. 34, v. 100, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Acesso à *internet* e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. Informativo. Rio de Janeiro, 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, abril. 2002.

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. **A democratização da educação superior e as ações de assistência estudantil na história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**. Seropédica (RJ): 2021. [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Brasil.

OUR WORLD IN DATA. **Coronavirus pandemic**. University of Oxford: England. 2021. Disponível em: <https://ourworldindata.org/>. Acesso em 22 mar. 2021.

SANTOS, E. 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 REDOC**. v.4, v.1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119> . Acesso em: 20 jul. 2020.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C. de C. P. de. A CODIV-19 e o novos reflexos sociais do fechamento das escolas. **DIALOGIA**. SP, n. 36, p. 128-148, set/dez, 2020.

Submetido em: 29/03/2021

Aprovado em: 02/06/2021



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)