

INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM ANÁPOLIS, GOIÁS, NO CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)

SOCIAL AND DIGITAL INCLUSION OF HIGH SCHOOL STUDENTS FROM A PUBLIC SCHOOL IN ANÁPOLIS, GOIÁS, IN THE PANDEMIC CONTEXT (2020-2021)

Cinara Miranda Chaves – PPGE-FacMais/Brasil
Marcelo Máximo Purificação – PPGE-FacMais/Brasil
Elisângela Maura Catarino- UNIFIMES/Brasil

RESUMO: Este artigo analisa os impactos da pandemia no contexto da relação ensino-aprendizagem em um colégio de Ensino Médio, na cidade de Anápolis, Goiás. O eixo para compreender esse problema diz respeito à inclusão social e digital. O objetivo foi o de investigar as ações promovidas por um colégio estadual durante a pandemia, no contexto das aulas remotas. O recorte temporal refere-se aos anos de 2020 e 2021. Para alcançar esse objetivo, empregou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Procurou-se analisar os conceitos de exclusão e inclusão até se chegar à discussão sobre exclusão e inclusão digital. Foi abordado, ainda, o processo de construção normativa que regulamentou o ensino remoto tanto no Brasil quanto em Goiás. Para tanto, foram analisados documentos orientadores encaminhados pela Coordenação Regional de Educação para os colégios estaduais. De acordo com a análise dos documentos e de demais dados coletados junto à instituição de ensino, ficou claro que, por mais que o Regime de Aulas Não Presenciais seja uma tentativa de garantir o direito à educação, esse formato não conseguiu atender às demandas reais de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino Médio. Inclusão digital.

ABSTRACT: This article analyzes the impacts of the pandemic in the context of the teaching-learning relationship in a high school, in the city of Anápolis, Goiás. The axis to understand this problem concerns social and digital inclusion. The objective was to investigate the actions promoted by a state high school during the pandemic, in the context of the remote classes and the return to the classroom. The time frame refers to the years 2020 and 2021. To reach this goal, the methodology used was bibliographic research and document analysis. The concepts of exclusion and inclusion were analyzed to arrive at the discussion about exclusion and digital inclusion. The process of normative construction that regulated remote education both in Brazil and in Goiás was also addressed. To this end, guiding documents sent by the Regional Education Coordination to the state schools were analyzed. According to the analysis of the documents and other data collected from the educational institution, it became clear that, even though the Non-Presential Classroom Regime is an attempt to guarantee the right to education, this format failed to meet the students' real learning demands.

Keywords: Learning. High School. Digital inclusio.

1. INTRODUÇÃO

As condições de aprendizagem sempre estão em debate no interior das relações escolares. No contexto da pandemia da Covid-19, as formas de se observar o processo de ensino passou por alterações que afetaram essas relações, devido ao distanciamento social. Com isso, procura-se refletir, neste estudo, sobre a aprendizagem de alunos do Ensino Médio no âmbito do ensino remoto, sendo essa uma condição específica.

Assim, o objeto de estudo é o desenvolvimento da aprendizagem de alunos de um colégio estadual de Ensino Médio, em Anápolis, Goiás, no período pandêmico. Justifica-se a abordagem pelo fato de essa etapa do ensino básico consistir em momento essencial na vida escolar de adolescentes e jovens. A discussão ganha mais corpo ao se pensar na Reforma do Ensino Médio, com impactos no modo como os componentes curriculares passaram a ser distribuídos (FREITAS, 2014; FRIGOTTO, 2016).

Considerando o contexto da pandemia, que se seguiu à implementação da Reforma, indaga-se: durante a pandemia de Covid-19, como se deu o processo de aprendizagem de alunos do Ensino Médio de um colégio de Anápolis, Goiás, mediado por plataformas digitais e materiais impressos? Com base nesse questionamento, este estudo tem como objetivo investigar as ações promovidas pela instituição de ensino pesquisada durante a pandemia de Covid-19.

Para pensar o contexto e as condições de aprendizagem, é necessário considerar algumas categorias de estudo essenciais. Dentre essas categorias, destacam-se a inclusão digital (CARVALHO, 2003; SCHNELL; QUARTIERO, 2009) e a noção crítica sobre o desenvolvimento da aprendizagem em relação à mensuração eminentemente quantitativa. Para pensar a aprendizagem sob essa perspectiva, considera-se a ideia de aprendizagem defendida por Freire (1980). Conforme este pensador, o conhecimento se apresenta de forma concreta. Dessa forma, a escolha de temas e conteúdos deve ser feita com base na necessidade e no interesse dos alunos, considerando, principalmente, a realidade social em que vivem. Portanto, o contexto histórico-social é relevante, pois norteia a aprendizagem significativa, sendo que os conteúdos devem ser pensados a partir das aspirações dos alunos e seus anseios de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Freire (1980) destacou as chamadas “temáticas significativas”, isto é, todas as aspirações e todos os objetivos contidos nas temáticas devem ser objetivos humanos, não podendo existir fora das experiências humanas. Assim,

o homem deve tomar consciência de si mesmo para ter consciência de algo, não se reduzindo à condição de objeto, pois é sujeito pensante.

Compreende-se, segundo a proposta pedagógica de Freire (1980), onde se encontra a essência da aprendizagem, onde ela é realmente construída: a partir das reflexões do sujeito sobre si mesmo, o mundo e as relações com o ambiente em sua volta. Para tanto, o respeito à liberdade dos alunos deve fazer parte do planejamento educativo, posto que o conhecimento é reconstruído por eles, em uma relação dialética, dinâmica. Nesse sentido, o professor não é o detentor do saber transmissor de conhecimentos. Sua função é a de ajudar os alunos a organizarem as informações para a (re)elaboração do conhecimento.

Antes de ensinar, o professor deve aprender a ouvir, uma vez que o diálogo consiste em forma de respeito e valorização do conhecimento que o aluno traz consigo para o ambiente escolar. Quando ele chega à escola, tem o que dizer, o que indagar, o que refletir, o que questionar. Desse modo, o papel da escola é o de sistematizar, definir e reconstruir saberes.

A educação, de acordo com Freire (1980), deve ser dialógica, para que se possa estabelecer a autêntica comunicação entre os membros do sistema educativo: o aluno que pensa, e não é somente pensado, e o professor, que é o articulador de experiências, e não o dono de um saber inquestionável, devendo rever conceitos e questionar.

2. MATERIAL E MÉTODO

Para a consecução deste estudo, empregou-se a pesquisa bibliográfica, com vistas a uma análise aprimorada da temática a partir da visão de autores conceituados. Como pontuam Trigueiro et al. (2014, p. 22) “[...] a pesquisa bibliográfica visa ao conhecimento e análise das principais teorias relacionadas a um tema e é parte indispensável de qualquer tipo de pesquisa, podendo ser realizada com diferentes finalidades”.

Segundo Santos (2006, p. 92), a pesquisa bibliográfica “tem como instrumento essencial a habilidade de literatura, isto é, a capacidade de extrair informações a partir de textos escritos”. Nesse sentido, como argumentam Trigueiro et al. (2014, p. 22), não se pode confundir pesquisa bibliográfica com levantamento bibliográfico, uma vez que “[...] a pesquisa bibliográfica difere, portanto, do levantamento bibliográfico. Enquanto

este constitui a primeira etapa de qualquer trabalho de pesquisa, a pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa”.

Portanto, procedeu-se, inicialmente, ao levantamento bibliográfico, com base em autores que versam sobre o tema abordado. Em seguida, de modo a direcionar o trabalho a ser realizado, procurou-se analisar as publicações adotadas.

Com relação ao levantamento dos dados, adotou-se como procedimento a análise documental, isto é, foram analisados documentos produzidos pela instituição de ensino (objeto de estudo), pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO) e pelo CEE-GO.

3. INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

A inclusão social consiste em uma das questões mais importantes quando se trata de educação. Considerando a diversidade e a complexidade exigida por essa questão, uma vez que envolve inúmeros fatores (raça, gênero, deficiência, desemprego, inclusão nos serviços de saúde, dentre outros), é preciso maior abertura para temas controversos.

Para Foucault (1987), nos quadros gerais das instituições e dos dispositivos sociais, o que se tem é uma sociedade ao mesmo tempo excludente e inclusiva. Em outras palavras, a mesma sociedade que fomenta a exclusão social cria condição para, em determinados casos, estabelecer práticas limitadas de inclusão.

Nesse sentido, como abordar a inclusão social sem mencionar o seu oposto, a exclusão? Como explicam Costa e Ianni (2018, p. 75), “[...] a inclusão social efetiva-se no combate às dimensões da exclusão. Isso quer dizer que, a priori, é necessário compreender o que causou a exclusão antes de criarem-se estratégias de inclusão”.

Sob essa perspectiva, observa-se que Castel (1994, 2000), Escorel (2009), Foucault (1987, 2004) e Rusche e Kirchheimer (2004) entendem que os processos de exclusão estão sistematicamente vinculados a uma nova forma de organização econômica e social, isto é, à industrialização e ao modo como o capitalismo passou a gerir essas condições.

Para Escorel (2009), no interior das sociedades industriais, as estruturas econômicas e sociais são pensadas para a organização das classes mais abastadas, o que afeta a vida dos grupos excluídos. Castel (1994), por sua vez, argumenta que não se trata apenas de como se constituem essas formas de exclusão, trata-se de aprofundar o debate

e compreender como essas formas históricas de exclusão social tornaram-se racionalizadas e sofisticadas com o passar dos anos. É preciso compreender, segundo esse autor, que novas formas de exclusão vão surgindo, como as classes de trabalhadores assalariados que não conseguem consumir.

Segundo Foucault (1987), a própria organização do sistema capitalista, além de tentar produzir uma nova condição humana, está vinculada a uma subjetividade capitalista trabalhadora, ao mesmo tempo que se produz toda uma rede de instituições, cuja função é formatar essa nova humanidade. Para o filósofo e historiador francês, esse procedimento é denominado de disciplina. E ainda, há a criação de uma instituição e uma organização legal para excluir do convívio social os grupos não disciplinados: a prisão e o sistema penal.

Em um de seus cursos ministrados no College de France, Foucault (2004), ao tratar da arte neoliberal de governar, argumenta que o neoliberalismo americano produziu uma forma de exclusão que visa mitigar os efeitos da pobreza sobre o consumo. Todavia, não tem nenhuma preocupação em combater as condições estruturais que produzem a pobreza.

Rusche e Kirchheimer (2004), autores da Escola de Frankfurt, na obra “Punição e Estrutura Social”, mostram que a relação entre os considerados desviantes e não produtivos passou pelo crivo da organização do trabalho, pelas casas de correção e, até mesmo, pelos hospitais gerais. Essa estrutura potencializava a gestão da vida das pessoas, especialmente daquelas que não se adequava às condições de trabalho que a nova ordem das coisas determinava.

Não obstante aos inúmeros segmentos inseridos no grupo dos trabalhadores, sempre havia aqueles que não se adequavam às condições disciplinares do trabalho. Os que se adaptavam eram inseridos nessa nova forma de sociedade, na qual boa parte das relações econômicas estava sendo determinada pelo modo como se geria a força de trabalho, mediante controle dos preços e salários. “Essas mudanças não resultavam de considerações humanitárias, mas de um certo desenvolvimento econômico que revelava o valor potencial de uma massa de material humano completamente à disposição das autoridades” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 43).

Foucault (2019) mostrou como se constituía as formas de exclusão que afetavam grupos que se encontravam tanto em situação de pobreza quanto aqueles portadores de

comportamentos desviantes. Nestes últimos, encontravam-se os loucos, os vagabundos, os mendigos, as prostitutas, dentre outros. Para ele, na era cartesiana, as formas de exclusão passaram a ser racionalizadas e condicionadas pela moral e pela economia.

Contemplar comportamentos morais e éticos para analisar as condições de exclusão expande a compreensão em torno do fenômeno. Nota-se que eram excluídos, além dos que não trabalhavam, os que não se encaixaram moralmente nos ditames sociais, isto é, nos moldes que grupos e famílias viam como mais adequados. Fundamentalmente, como salienta Foucault (2019), os loucos, os vagabundos, os mendigos e as prostitutas passaram a ocupar o lugar que antes era destinado aos leprosos, ou seja, antigos espaços foram ocupados pela categoria dos desviantes.

3.1 Inclusão Escolar e Inclusão Digital

A escola, tradicionalmente um local dominado por uma elite, tornou-se lugar de disputas, haja vista que as novas possibilidades de existências evidenciaram as contradições presentes na sociedade. Essas contradições se revelaram porque essa instituição não valorizava as diferenças, pois esse não era o seu foco. Como bem explica Coelho (2010, p. 59), “na tentativa de homogeneizar os sujeitos em torno de um padrão referencial, exclui aqueles que por diferentes razões resistem a essa homogeneização”.

Nesse sentido, a inclusão escolar correlaciona-se com todo o contexto estrutural que permeia a escola e a sociedade. Importa ressaltar que a instituição escola configura-se em palco de exclusão social, que tem como base padrões tidos como adequados que permeiam a sociedade. Sendo assim, a inclusão escolar não consiste somente em tentativa de abertura para as diferenças e o reconhecimento da pluralidade, mas também como uma forma de camuflar e esconder a exclusão.

Para mascarar o processo de exclusão, criam-se diferentes mecanismos de oferta de serviços educacionais ou mesmo terapêuticos para esses sujeitos. Nessa perspectiva, cria-se uma pedagogia ‘especial’ destinada às pessoas com desenvolvimento atípico, que organiza um jogo contraditório em que esses sujeitos são aprisionados (COELHO, 2010, p. 59).

Portanto, deve haver reflexão em torno das condições de desenvolvimento das práticas de inclusão, especialmente no contexto do desenvolvimento do neoliberalismo,

posto que essas práticas adquirem contornos mais mercadológicos do que propriamente de respeito à dignidade das pessoas.

No contexto do desenvolvimento industrial e tecnológico, principalmente da tecnologia digital da informação e da comunicação, o campo da informação foi um dos que mais se desenvolveu. Nesse contexto, de modo geral, o próprio consumo das informações passou a exigir o mínimo de convívio e de relação com a internet e o mundo digital. Com isso, os avanços nesse campo levaram ao desenvolvimento de condições para se pensar e discutir a ampliação do acesso de diferentes grupos a essas tecnologias. Diante disso, uma das bases da inclusão social passou a ser o acesso ao mundo digital.

Segundo Carvalho (2003), inclusão digital diz respeito à produção e à geração de oportunidade mais igualitárias para que as pessoas possam ser inseridas na sociedade da informação.

A partir da constatação de que o acesso aos modernos meios de comunicação, especialmente a Internet, gera para o cidadão um diferencial no aprendizado e na capacidade de ascensão financeira e com a percepção de que muitos brasileiros não teriam condições de adquirir equipamentos e serviços para gerar este acesso, há cada vez mais reconhecimento e empenho (governamental, social, técnico, econômico) de se encontrar soluções para garantir acesso (CARVALHO, 2003, p. 82).

Nota-se que a inclusão digital é parte de um conjunto mais amplo de inclusão das pessoas, por meio do qual elas podem ser inseridas nas novas condições da vida em sociedade. A própria geração de riquezas e a valorização do país no cenário global estaria associada à expansão das possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas. Por conseguinte, isso requer, além dessas ações, a inserção de mecanismos não somente de acesso a máquinas e computadores, como também aos mais avançados sistemas de rede. Assim, deve-se pensar em combater as condições de vulnerabilidade e a pobreza vivenciadas por boa parte da população brasileira.

No Brasil, o processo de inclusão digital manteve, inicialmente, estreita relação com os meios educacionais. As instituições públicas, em especial, consistiram nos primeiros lugares onde as pessoas de classes menos favorecidas tiveram o primeiro contato com a Internet.

Takahashi (2000) destaca dois níveis a partir dos quais a educação evidenciou a importância do conhecimento no contexto da sociedade da informação. O primeiro é

chamado de desnível, ou seja, “parte considerável do desnível dos indivíduos, organizações, regiões e países deve-se à desigualdade de oportunidades relativas ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar inovações” (TAKAHASHI, 2000, p. 45). Esse aspecto caracteriza-se pela dificuldade em desenvolver e aplicar as inovações. Isso ocorre porque as condições educacionais não são as mais adequadas, não dão suporte para os alunos se desenvolverem. Sobre isso, Takahashi (2000, p. 45) explica que:

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir em criação de competências suficientemente amplas que lhes permitem ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas.

Essas condições estão articuladas àquilo que o autor chama de aprender a aprender, que consiste em desenvolver habilidades que levam as pessoas a serem capazes de aprender novas coisas, bem como a desenvolver novas competências. Essa perspectiva tem como princípio o desenvolvimento de competências escolares e sociais por parte dos alunos, tornando-se autônomos, indivíduos capazes de argumentarem criticamente.

Takahashi (2000) sugere que, para se desenvolver as premissas básicas da inclusão social, é fundamental o desenvolvimento da inclusão digital, sendo esta o segundo nível, isto é, as pessoas em situação mais vulnerável teriam acesso, já nos espaços escolares, aos rudimentos dessas tecnologias. Assim, não é possível desvincular essas características do pressuposto da cidadania, uma vez que a educação para a cidadania se relaciona com o modo como as pessoas se desenvolvem, por meio do bom uso das ferramentas e das informações disponibilizadas por ela.

Observa-se cada vez mais a relação entre o humano e a máquina, seja o computador, seja o *smartphone*. Diante disso, Carvalho (2003) entende que não é possível pura e simplesmente criticar sem argumentos o excesso de uso; é preciso compreender melhor as condições, o estágio atual do desenvolvimento tecnológico.

À medida que os anos passam, verifica-se que as pessoas estão cada vez mais dependentes de aparelhos tecnológicos, como computadores e celulares. Isso mostra que o acesso cresceu, uma vez que o próprio aumento foi de certa maneira imposto pelo desenvolvimento. Além disso, o uso da tecnologia ficou mais fácil, em razão de as

plataformas passarem por aquilo que Carvalho (2003) caracteriza de interfaces mais didáticas e dinâmicas. Esse desenvolvimento, segundo o autor, é fundamental para que as sociedades de informação se transformem em sociedades do conhecimento.

A informação é a matéria prima do conhecimento. Uma sociedade que pretende ser inserida na Era do Conhecimento necessita, como pré-requisito, estar madura como Sociedade da Informação. Para isto, é necessário que a maioria absoluta dos que a compõem esteja contemplada com a inclusão digital (CARVALHO, 2003, p. 87).

É na escola que muitos alunos acessam às tecnologias, sendo esse o lugar onde poderão ter – espera-se que tenham – orientação e qualificação para o uso. De acordo com Schnell e Quartiero (2009, p. 114):

Com as tecnologias digitais e a comunicação em rede, amplia-se o problema existente na escola a respeito de como utilizar a televisão, o videocassete, o retroprojeter e outras tecnologias. O aparato tecnológico está na escola, mas o professor, aquele que auxilia na construção e mediação do conhecimento de seus alunos, ainda não se sente preparado para utilizá-lo ou ao fazê-lo demonstra muita insegurança. Desta forma, os alunos de classes populares ficam de fora do que, para Martin-Barbero (2004), é estratégico: a inserção da educação no processo de comunicação da sociedade atual.

Embora a escola seja um espaço no qual a inclusão digital possa ocorrer, é preciso rever condições estruturais e de formação. Isso porque, não baste apenas ter computadores e internet no ambiente escolar, é preciso que os professores sejam capacitados, de modo a contribuir para a formação dos alunos. Esse é um dos aspectos da inclusão digital.

As chamadas Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), precisam, portanto, de uma série de aparatos estruturais que só são possíveis por meio da efetivação de políticas públicas concretas, que tenha como foco a formação dos professores. Como pontuam Schnell e Quartiero (2009), uma verdadeira inclusão digital passa pela formação dos professores, de modo que esses profissionais tenham condições necessárias para exercerem seu papel.

Uma educação voltada para o conhecimento e para as tecnologias de informação e comunicação deve partir do princípio de que é fundamental investir maciçamente na formação dos professores, fator considerado elemento-chave para uma educação realmente transformadora. Não basta simplesmente aparelhar escolas sem, no entanto, promover o aperfeiçoamento dos professores para a utilização destes equipamentos, numa perspectiva de que sejam desenvolvidas novas habilidades e competências para a compreensão do trabalho com

as tecnologias em sua prática pedagógica. (SCHNELL; QUARTIERO, 2009, p. 115)

Não há como desenvolver minimamente as habilidades relacionadas com a inclusão digital entre os alunos sem que os professores estejam capacitados para isso. Assim, pensar a formação dos docentes para esse fim é buscar desenvolver efetivamente a inclusão digital a partir da instituição escolar.

Com base nisso – e pensando em um contexto recente –, durante o período mais crítico da pandemia de Covid-19, quais foram os desfeitos enfrentados por estudantes brasileiros com relação ao acesso aos meios digitais?

4. A PANDEMIA E AS AULAS NÃO PRESENCIAIS

O ano de 2020 iniciou-se no Brasil e no mundo com um dos mais difíceis das últimas gerações. A pandemia da SARS-COV 2, conhecida como Covid-19, alastrou-se por todo o globo. No país, as medidas de isolamento social tiveram início em março daquele ano. Naquele cenário era comum ouvir, nos meios de comunicação mais tradicionais, a narrativa de que a pandemia era democrática, pois afetaria igualmente todas as pessoas, não considerando questões étnicas, raciais, de gênero e classe, dentre outras.

Essa narrativa seria derrubada rapidamente. Obviamente a Covid-19 não escolhe as vítimas, pois o vírus não possui racionalidade. No entanto, no Brasil, os dados evidenciaram que o problema não foi somente contrair o vírus, mas também o modo como foi combatido, e os pacientes, tratados. Além disso, o maior número de mortes em decorrência do vírus, nos momentos mais críticos, ocorreu entre pessoas de classes sociais menos privilegiadas, ou seja, de maior vulnerabilidade social. As mortes estão em números bem mais significativos entre a população negra, de classes menos abastadas. Além disso, dentre os países, o Brasil apresentou a maior quantidade de mortes entre gestantes nas primeiras ondas da doença (SCHMIDT, 2020).

Considerando os casos até maio de 2020, ainda no início da pandemia, verifica-se, conforme Schmidt (2020, n. p.), o seguinte panorama:

Considerando esses casos, quase 55% de pretos e pardos morreram, enquanto, entre pessoas brancas, esse valor ficou em 38%. A porcentagem foi maior entre pessoas negras do que entre brancas em

todas as faixas etárias e também comparando todos os níveis de escolaridade.

Ficou evidenciado que, quanto “[...] maior a escolaridade, menor a letalidade da Covid-19 nos pacientes. Pessoas sem escolaridade tiveram taxas três vezes superiores (71,3%) às pessoas com nível superior (22,5%)” (SCHMIDT, 2020, n. p.).

Na relação entre raça e escolaridade, a situação foi ainda mais grave: “[...] pretos e pardos sem escolaridade tiveram 80,35% de taxas de morte, contra 19,65% dos brancos com nível superior” (GRAGNANI, 2020, n. p.). Isso mostra que:

[...] os grupos populacionais que historicamente foram negligenciados, aqueles com baixa proteção ao emprego e as populações sem acesso adequado a cuidados de saúde acessíveis estão entre os mais atingidos, especialmente ao maior risco de óbito. A pandemia também está mostrando que sociedades orientadas por administrações (ou gestões) conservadoras, agendas políticas neoliberais, que negligenciam os serviços públicos, enfraquecem a capacidade da sociedade em dar respostas a problemas complexos, ampliam as vulnerabilidades nas populações historicamente discriminadas. A concentração de esforços para abordagem da Covid-19 em medidas assistenciais médico-centradas, descontextualizadas não só em relação ao modo de viver e adoecer das pessoas, mas também, com outros saberes, também corroboram para as altas taxas de incidência e letalidade da Covid-19, posicionando o Brasil em maio de 2020 como o epicentro da pandemia mundialmente (CIFUENTES-FAURA, 2020, p. 2).

Após as primeiras ondas, a situação pouco mudou. O que houve foi o recrudescimento das mortes quanto aos recortes raça, classe e gênero:

Segundo levantamento da OMS, 70% dos profissionais da saúde que atuaram e atuam na linha de frente de combate à doença são mulheres, na medida em que são a maioria na área do cuidado, ocupando 84,6% dos cargos existentes nas equipes de enfermagem (o que inclui enfermeiras, auxiliares e técnicas), conforme dados informados pelo Conselho Nacional de Enfermagem, sofrendo, assim, as consequências de um meio ambiente de trabalho que não estava totalmente adequado para o enfrentamento da doença, levando muitas dessas trabalhadoras a contraírem o vírus, chegando até ao óbito, sendo o Brasil o campeão de contaminação desses profissionais. (FERREIRA, 2020, n. p.)

No que diz respeito ao campo educacional, obstáculos, desafios e incertezas permearam o trabalho de equipes gestoras e professores, bem como a vida de pais e alunos. Ainda em 2020, foi necessário que entidades educacionais tentassem resolver problemas que não poderiam ser resolvidos de forma presencial. Assim, a primeira ação

ocorreu no calendário escolar. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, previu, inicialmente, a reorganização de calendário, com vistas a uma suposta adequação ao ensino remoto.

Tendo como base as normas exaradas sobre o assunto em nível federal pelo MEC, em nível estadual e municipal pelos respectivos Conselhos de Educação, diversas consultas foram formuladas ao Conselho Nacional de Educação solicitando orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. (BRASIL, 2020b, p. 2)

Não foi necessário alterar o calendário efetivamente, e sim estabelecer um novo direcionamento ao ensino. Desse modo, foi preciso ajustar os parâmetros para reorganizar a dinâmica da escola, levando o ensino para o ambiente virtual.

Ainda nos primeiros meses de pandemia, pensava-se na possibilidade de ensino remoto como apenas uma via, pois se acreditava no retorno às aulas presenciais, como observado:

Está claro que, na oportunidade da possibilidade de retorno às atividades escolares presenciais, essas deverão estar repletas de cautelas e cuidados sanitários, mas também atentas aos aspectos pedagógicos. Nos apresenta, também, a possibilidade da continuidade das atividades não presenciais em conjunto com possíveis atividades presenciais, de forma a ampliar ou complementar a perspectiva de aprendizado e a corrigir ou mitigar as dificuldades de acesso à aprendizagem não presencial. Nesse sentido, esse parecer aborda questões referentes, advindas das autonomias do processo legislativo dos entes educacionais, ou seja, às perspectivas futuras de admissão da possibilidade de atividades escolares presenciais, isso sem, de forma alguma, admitir sua plenitude ou mesmo estimulá-las em relação às autonomias do sistema educacional. Atua, assim, o CNE no âmbito de suas competências, organizando normas e orientações nacionais, na perspectiva da adoção mediada pelas legislações e normas institucionais e dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2020c, p. 2)

As aulas remotas não eram vistas como uma necessidade real, a não ser em uma perspectiva híbrida. Naquele cenário, o CNE reorganizou as condições normativas para recompor o sistema educacional e as normas institucionais, considerando a autonomia dos sistemas, observando as tentativas de corrigir e mitigar as dificuldades relativas ao regime não presencial.

A situação de calamidade no Brasil escancarou a vulnerabilidade social; mostrou que os alunos tiveram acesso à internet de forma precária, por meios não adequados para

se estudar com qualidade. Além disso, muitos necessitaram de material impresso, pelo fato de não terem acesso ao ensino remoto. E mais, muitos sistemas de ensino procuraram monitorar os alunos, embora esse monitoramento não tenha contemplado a todos. Ademais, uma das grandes dificuldades residiu em estabelecer, normatizar, legitimar e orientar o modo como as aulas remotas deveriam ocorrer.

Nesse cenário, foi necessário criar uma série de novas orientações para a elaboração de normativas, a fim de legitimar o que estaria por vir. A Resolução n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, trouxe:

Art. 6º O cumprimento da carga horária mínima prevista pode ser por meio de uma ou mais das seguintes alternativas:

I – reposição da carga horária de modo presencial ao final do período de emergência;

II – cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de alunos nos ambientes escolares, coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e

III – cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

§ 1º A reposição de carga horária pode estender-se para o ano civil seguinte de modo presencial ou não presencial, mediante programação de atividades escolares no contraturno ou em datas programadas no calendário original como dias não letivos, ou, ainda, nos termos do art. 4º desta Resolução.

§ 2º A critério dos sistemas, secretarias de educação e instituições de ensino, a reposição dos objetivos de aprendizagem poderá ocorrer quando do não aproveitamento dos alunos, como forma de recuperação da aprendizagem. (BRASIL, 2020a, p. 3)

Basicamente, as aulas não presenciais visaram garantir, por meios tecnológicos, que os alunos tivessem acesso aos conteúdos programáticos, com o mínimo de interação possível, bem como a reduzida relação entre professores e alunos. Baseou-se na premissa da garantia do direito inalienável dos alunos de acesso à educação.

Essa organização afetou a parte pedagógica das secretarias de educação; por conseguinte, as gestões das escolas, que passaram a ter mais trabalhos, relativos ao monitoramento e à reorganização das aulas. Dentre essa reestruturação, estabeleceu-se um planejamento com base nos meios digitais, mediante o uso de redes sociais e a criação de salas de aula on-line, nas quais alunos poderiam ter aula em tempo real, de forma síncrona. Ao mesmo tempo, foi necessário garantir que tivessem a possibilidade de

receber e ter acesso aos conteúdos por meio de materiais impressos. Essa entrega foi feita nas escolas, nas próprias casas dos alunos e na zona rural, o que ocorreu por meio do transporte escolar.

Nesse ambiente, foi preciso que gestores e professores se adaptassem à nova forma ensino, em que as aulas passaram a ocorrer via WhatsApp, Google Meet, Microsoft Teams, dentre outros aplicativos. Mesmo com todas as dificuldades e as limitações dos sistemas, do ponto de vista normativo, o processo de ensino foi estabelecido.

Assim que decretada a quarentena no estado de Goiás, em 13 de março de 2020, em função da pandemia de Covid-19, incertezas pairaram sobre todos os campos de atividades. Esperava-se que a crise logo passasse.

Foi por meio da Resolução CEE/CP n.º 2/2020 que se estabeleceu o Regime de Aulas não Presencias (REANP), com base na fundamentação legal produzida pelo CNE. Depois dessa primeira ação, a crise da Covid-19 continuou para além do previsto inicialmente. Diante disso, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), por meio da Nota Pública n.º 2 de 2020, esclareceu uma série de pontos fundamentais, explicando os motivos que levaram à continuação do formato:

O Conselho mantém a convicção que diante das incertezas quanto ao tempo necessário de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, a manutenção do REANP é, com todas as suas limitações, a melhor alternativa para garantir o direito à educação de nossas crianças e jovens, mantendo os ativos, com disciplina e horário de estudo, fortalecendo o hábito de leitura, prática de exercícios, reflexões e abertos a novas experiências. É também a melhor forma de manter contato com os alunos e pais, evitando uma evasão e abandono escolar que poderá ser sem precedentes. (GOIÁS, 2020a, p. 1)

Conforme a nota, mesmo diante das inúmeras limitações, o REANP ainda era, naquele momento, o único meio de garantir o direito à educação a jovens e crianças do estado de Goiás. Além disso, tratava-se de uma alternativa que possibilitaria a alunos de todo estado continuar com as atividades, mantendo-se ativos, seja com relação às habilidades de leitura, seja com relação a atividades diferenciadas, orientadas pelos professores.

Observa-se que o REANP se apresentou como oportunidade para fortalecer o uso das tecnologias, a fim de tentar potencializar a relação com pais e responsáveis. O objetivo, portanto, era manter os alunos ativos, para que não evadissem. Esse regime

estabeleceu-se como mecanismo geral mediado pelas tecnologias. Contudo, desafios se fizeram presentes, tais como: organização das escolas, formato do trabalho dos docentes, rotina dos responsáveis e dos alunos.

Portanto, todo o sistema educacional de Goiás teve de se reorganizar, estabelecer novas formas de adequações e estruturas. Para tanto, a primeira medida tomada partiu da Resolução CEE/CP n.º 02/2020, que estabeleceu as bases para a aplicação do REANP. Além de oficializar esse formato em caráter de urgência, a normativa apresentou as condições às quais as escolas deveriam se adaptar:

Art 3º Para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das unidades escolares terão as seguintes atribuições para execução do regime especial de aulas não presenciais:

I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares.

II - Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar.

III - Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico.

IV - Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas.

V - Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais. (GOIÁS, 2020b, 2020, p. 2)

Para normatizar as aulas não presenciais, o foco residiu na reorganização das escolas. À equipe escolar coube não somente divulgar os novos procedimentos, mas também orientar e colaborar com o corpo docente, estabelecer novas ações e projetos, diversificar a maneira como organizar a gestão escolar, com vistas a atender às demandas de professores, alunos e pais.

E mais, foi preciso rever todo o planejamento escolar, adaptar o currículo e contemplar as habilidades que seriam efetivamente desenvolvidas. Considerando esse novo planejamento, o material a ser disponibilizado aos alunos deveria ser totalmente reestruturado. Desse modo, o cenário passou por uma adaptação rápida, com previsão de estabelecimento para poucos meses, o que exigiu maior controle dos registros das

atividades de professores e alunos. Esses registros tiveram como objetivo observar o desenvolvimento dos alunos e das atividades realizadas, servindo como parâmetro avaliativo para o retorno presencial.

Os documentos elaborados em níveis nacional e regional foram fundamentais para a orientação e a (re)organização do sistema de ensino, conduzindo o retorno às atividades presenciais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período da pandemia, foram empregadas atividades e metodologias diferenciadas, a fim de manter o nível de aprendizagem dos alunos. De acordo com dados levantados sobre o colégio pesquisado em Anápolis (Quadro 1), considerando os anos 2018 e 2019, os números de aprovação e reprovação no Ensino Médio foram:

Quadro 1. Aprovações e reprovações (2018 e 2019)

Ensino Médio 2018			
Série	Aprovação %	Reprovação %	Evasão %
1ª Série	84,3	12,0	3,6
2ª Série	86,8	7,4	5,9
3ª Série	83,6	11,9	4,5
Total	86,2	9,2	4,6

Ensino Médio 2019			
Série	Aprovação %	Reprovação %	Evasão %
1ª Série	92,9	3,5	3,5
2ª Série	91,9	6,5	1,6
3ª Série	100,0	-	-
Total	94,1	3,7	2,1

Fonte: QEdU (2020, p. 101)

Como observado, em 2018, em todas as séries analisadas, o índice de aprovação foi superior a 80%, com média de geral de reprovação de 9,2%; o índice de evasão ficou em 4,6%. Em 2019, o número de aprovação foi superior a 90%, com índice de reprovação de 3,7%; o índice de evasão foi de 2,1%.

Com relação ao período da pandemia de Covid-19 (2020 e 2021), o Quadro 2 traz os seguintes dados:

Quadro 2. Taxa de evasão, aproveitamento/aprovação e reprovação 2020 e 2021

INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM ANÁPOLIS, GOIÁS, NO CONTEXTO PANDÊMICO (2020-2021)

Anos/séries	Aprovação		Reprovação		Evasão		Progressão parcial
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2021
1ª série	96,9	100	3,1				
2ª série	96,7	100	3,3			1,7	
3ª série	100%	100					

Fonte: QEdú (2022, p. 3)

Entre 2018 e 2021, os números foram positivos, contrariando as expectativas, uma vez que muitas famílias se encontraram em estado de vulnerabilidade social, e as condições sanitárias não eram favoráveis. É possível que nos anos anteriores à pandemia os números estejam mais condizentes com a realidade?

Entende-se que os dados levantados devem ser interpretados com cautela e reflexão, uma vez que os resultados não refletem sistematicamente qualidade de aprendizagem. Essa inferência é confirmada por um diagnóstico feito pela instituição no ano de 2022, já no retorno às aulas presenciais, que apresentou os desafios a serem enfrentados: elevar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; diminuir a defasagem de aprendizagem; elevar número de alunos proficientes; e reduzir o número de alunos abaixo do básico.

Os Quadros 3 e 4 trazem alguns dos resultados do colégio pesquisado nas avaliações externas, considerando dois períodos, antes da pandemia e durante a pandemia.

Quadro 3. Resultado na prova do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)

Edição	Proficiência de L. Portuguesa	Edição	Proficiência de Matemática
2017	268,8	2017	266,1
2018	268,7	2018	267,7
2019	272,0	2019	265,9

Fonte: CAEd Digital (2020, p. 102).

Quadro 4. Resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Edição	Meta	Real
2017	-	4,0
2019	4,2	4,5
2021	4,4	-

Fonte: CAEd Digital (2020, p. 102).

Os resultados nas avaliações externas mostram que o Ensino Médio do referido colégio alcançou notas razoáveis. Deve-se considerar o contexto da comunidade atendida. Essas avaliações assemelham-se ao que Foucault (1987) denominou de atitudes de vigilância, que concebem o ser humano como objeto, isto é, como ser capaz de ser ajustado, moldado por meio de interferências externas; nesse caso, da escola. Nesse ambiente, o corpo é “adestrado” por meio de normas. Quando estas não são seguidas, o indivíduo é punido. O objetivo é o de fazer com que todos cumpram suas tarefas, portando-se como bons cidadãos, não infringindo as normas.

Assevera-se que essa disciplina exigida cumpre funções política e econômica. Assim, é preciso refletir sobre o histórico desse tipo de avaliação, que se vincula a acordos internacionais conduzidos por órgãos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses órgãos coordenam ações voltadas para a educação no Brasil e em outros países emergentes no mundo. O discurso é de que atuam para promover políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos, a fim de compensar a pobreza (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Contudo, para Silveira (2012), percebe-se que essas são ações voltadas para o acúmulo de capital, posto que as desigualdades não são sanadas; em muitos casos, acentuam-se. Além disso, o nível de aprendizagem não é elevado, uma vez que as avaliações promovidas, em sua maioria objetiva, visam somente identificar se determinadas habilidades foram adquiridas pelos alunos. O referido autor argumenta que esse modo globalizado de educação fez com que os países que procuravam pelo progresso social se tornassem reféns dessas organizações.

Nota-se que a educação foi uma das áreas mais afetadas pela pandemia de Covid-19, principalmente em seu nível básico (VIEIRA; SILVA, 2020). As dificuldades enfrentadas nesse nível de ensino foram visíveis logo no início da pandemia, uma vez que

as famílias e as instituições de ensino não estavam preparadas para enfrentar um período tão longo de ausência de crianças e adolescentes do espaço escolar.

O colégio estadual pesquisado, ao reorganizar as aulas, esbarrou em problemas estruturais, inviabilizando o acesso de muitos alunos aos canais digitais. Aqueles que conseguiram acessar não aprenderam como se esperava. Ficou evidenciada uma visão eminentemente quantitativa do desenvolvimento da aprendizagem, o que não se sustenta, principalmente quando essa questão é posta em análise, posto que a aprendizagem se dá em termos coletivos e relacionais.

Por mais que os índices de aprovação tenham sido altos, sabe-se que a lacuna na aprendizagem durante a pandemia consistiu em fato incontestável, principalmente entre alunos de escolas públicas e de baixa renda. Muitas famílias não possuíam ambiente adequado para que os alunos pudessem acompanhar as aulas remotas e fazer as atividades. Assim, o acesso às ferramentas necessárias tornou-se reduzido, impactando negativamente a aprendizagem deles.

Com base no que foi apresentado, pode-se afirmar que, assim como as demais instituições escolares em todo o Brasil, o colégio pesquisado enfrentou os momentos mais críticos da pandemia valendo-se dos instrumentos que dispunha naquele momento de limitação.

Importa salientar que, no tocante aos problemas educacionais, não há soluções imediatas, sendo que, para resolver problemas de aprendizagem, evasão, metodologias de ensino, inclusão, dentre outros, deve-se ter conhecimento acerca do processo em que a dinâmica educacional ocorre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entende-se que o objetivo proposto foi atingido. Ficou evidente que a pandemia de Covid-19 trouxe transtornos significativos à educação, haja vista que muitos estudantes deixaram de participar do processo de aprendizagem por falta de acesso à internet e a ferramentas tecnológicas. Tendo em vista o cenário apresentado, constatou-se que o quantitativo de alunos sem acessibilidade virtual foi muito elevado, não possibilitando equidade na disponibilização das atividades pedagógicas, nem a garantia do acesso à educação. Apesar disso, a necessidade de a educação acompanhar os

avanços tecnológicos ficou clara, de modo a incrementar o ensino, visto que as inovações tecnológicas estão presentes em todos os âmbitos da vida.

As dificuldades vivenciadas durante o período de isolamento social devem servir de base para a busca de soluções plausíveis no âmbito educacional. Para tanto, é necessário estabelecer políticas públicas que promovam o acesso de alunos a recursos tecnológicos, a fim de diminuir as desigualdades sociais existentes, principalmente entre aqueles oriundos das camadas populares.

Ressalta-se que o ensino remoto surgiu como medida emergencial; uma apropriação indébita de tecnologia para garantir a continuidade de um projeto educacional anterior e regular no contexto da pandemia de Covid-19. Esse processo evidenciou que o sistema educacional brasileiro necessita urgentemente de uma reformulação, visando à promoção da inclusão digital no contexto educacional, de modo a contribuir com a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 dez. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 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 União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2020c. Disponível em: 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: 30 mar. 2022.

CAEDDIGITAL. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás**. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CARVALHO, José Oscar Fontanini. O papel da interação humano-computador na inclusão digital. **Transinformação**, Campinas, v. 15, p. 75-89, set./dez. 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação - economia, sociedade e cultura**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CIFUENTES-FAURA, Javier. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid- 19: el papel del gobierno, profesores y padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (Orgs.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UNB, 2010. p. 59-75.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica**. São Bernardo do Campo, SP: UFABC, 2018.

ESCOREL, Sarah. **Exclusão social**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/excsoc.html>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FERREIRA, Elinay Almeida. **O recorte de classe, gênero e raça na pandemia da Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/o-recorte-de-classe-genero-e-raca-na-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Securité, territoire et population**. Cours au Collège de France 1977-1978. Paris: Seuil Gallimard, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno:** decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 01 jun. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Nota Técnica n.º 2/2020 - COCP - CEE-18461.** Esclarecimentos sobre o funcionamento das unidades escolares no período de isolamento social pelo coronavírus, COVID-19. 2020a. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_10_24_274_SEI_GOVERNADORIA_000012660227_Nota_T%C3%A9cnica.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 2, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Goiânia, 17 mar. 2020b. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

GRAGNANI, Juliana. **Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo.** 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>. Acesso em: 02 fev. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QEDU. **Taxas de rendimento por etapa escolar.** 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social.** Tradução: Gizlene Neder. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

SCHMIDT, Selma. **Abismo entre ricos e pobres reflete mortes por coronavírus.** 2020. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/abismo-entre-ricos-pobres-se-reflete-nas-mortes-por-coronavirus-24407597.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SCHNELL, Roberta Fantin; QUARTIERO, Elisa Maria. A sociedade da informação e os novos desafios para a educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 104-126, jan./jun. 2009.


SILVEIRA, Zuleide. Organismos Supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 14, jun. 2012.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TRIGUEIRO, Rodrigo de Menezes; RICIERI, Marilúcia; FREGONEZE, Gisleine Bartolomei; BOTELHO, Joacy M. **Metodologia Científica**. Londrina: Educacional, 2014.

VIEIRA, Márcia de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013-1031, 2020.

Credenciais da/os autora/es

CHAVES, Cinara Miranda., professora da rede estadual de educação de Goiás, graduada em Letras (UEG), Mestra em Educação (FACMAIS).  Orcid: 0000-0002-7929-4253. E-mail: cinara.chaves@educ.go.gov.br

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. PPGE-FacMais/Brasil.

CATARINO, Elisângela Maura. UNIFIMES/Brasil.

Endereço para correspondência: Cinara Miranda Chaves. E-mail: cinara.chaves@educ.go.gov.br

Como citar este artigo (Formato ABNT): CHAVES, Cinara Miranda; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; CATARINO, Elisângela Maura. Inclusão Social e Digital de Alunos de Ensino Médio de uma Escola Pública em Anápolis, Goiás, no Contexto Pandêmico (2020-2021). **Educação, Psicologia e Interfaces**, Volume 5, Número 1, v5i1.492, Fluxo Contínuo, 2023. DOI 10.37444/issn-2594-5343.v5i1.492