

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: um estudo comparado entre a realidade educacional do Brasil e Uruguai

Tauana Cherutti¹
Dinora Zucchetti²

Resumo: Este texto aborda a respeito do ensino emergencial e da reabertura das instituições escolares para a continuidade da aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, levando em consideração o cenário vivenciado pelo Brasil e pelo Uruguai. A partir disso, objetiva-se analisar o impacto da situação econômica dos estudantes e as políticas estatais para mitigar esse efeito. Portanto, o primeiro país, respectivamente, foi o que permaneceu mais tempo com as escolas fechadas no mundo, enquanto o segundo retornou às aulas presenciais rapidamente. Para isso, a pesquisa foi construída com base no método comparativo, através de duas perspectivas: os artifícios para o desenvolvimento do ensino *online* e a efetivação da regressão à presencialidade, sendo analisados nos dois países. Para tal, foram utilizados autores e dados científicos, para fundamentar as ações realizadas por cada território. A pesquisa evidenciou que é necessário investir em recursos tecnológicos na educação, não somente no momento pandêmico, sendo estes imprescindíveis para a diminuição da desigualdade de acesso nas classes sociais.

Palavras-chave: Brasil. Educação remota. Pandemia. Presencialidade. Uruguai.

EDUCATION AND PANDEMIC: a comparative study between the educational reality of Brazil and Uruguay

Abstract: This text addresses emergency teaching and the reopening of school institutions for the continuity of learning during the Covid-19 pandemic, taking into account the scenario experienced by Brazil and Uruguay. From this, the objective is to analyze the impact of the students; economic situation, and state policies to mitigate this effect. Therefore, the first country, respectively, was the one that remained with the most closed schools in the world and the second returned to face-to-face classes quickly. For this, the research was built, based on the comparative method, through two perspectives: the artifices for the development of online teaching and the effectiveness of the regression to the presence, being analyzed in both countries. To this end, authors and scientific data were used to support the actions carried out by each territory. The research showed that it is necessary to invest in technological resources in education, not only in the pandemic moment, which is essential to reduce inequality of access in social classes.

Keywords: Brazil. Remote education. Pandemic. Attendance. Uruguay.

¹ Mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade La Salle, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Feevale e Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter. E-mail de contato: tauanacherutti@hotmail.com

² Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular da Universidade Feevale no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. E-mail de contato: dinora@feevale.br

EDUCACIÓN Y PANDEMIA: un estudio comparativo entre la realidad educativa de Brasil y Uruguay

Resumen: Este texto aborda la emergencia docente y la reapertura de las instituciones escolares, para la continuidad de los aprendizajes frente a la Covid-19, teniendo en cuenta el escenario que viven Brasil y Uruguay. A partir de ello, el objetivo es analizar el impacto de la situación económica de los estudiantes y las políticas estatales para mitigar este efecto. Por tanto, el primer país, respectivamente, fue el que se quedó con más colegios cerrados del mundo y el segundo volvió rápidamente a las clases presenciales. Para ello, se construyó la investigación, a partir del método comparativo, a través de dos perspectivas: los artificios para el desarrollo de la docencia en línea y la efectividad de la regresión a la presencial, siendo analizados en ambos países. Para ello, se utilizaron autores y datos científicos que sustentan las acciones realizadas por cada territorio. La investigación demostró que es necesario invertir en recursos tecnológicos en la educación, no solo en el momento de la pandemia, en el que es fundamental reducir la desigualdad de acceso en las clases sociales.

Palavras-clave: Brasil. Educación a distancia. Pandemia. Asistencia. Uruguay.

Introdução

Em dezembro de 2019, surgiu, na China, o vírus SARS-Cov-2, que provoca a Covid-19, uma doença respiratória grave que se propagou rapidamente pelo mundo e que, em março de 2020, já estava presente na América Latina. Desde esse período, já causou milhares de mortes, assim fazendo com que as autoridades governamentais planejassem ferramentas que trouxessem segurança à saúde da população.

O presente estudo evidencia os mecanismos de efetivação das aulas *online* e a reapertura das escolas no Brasil e no Uruguai, tendo em vista que o primeiro país é considerado o que por mais tempo permaneceu com as instituições escolares fechadas (MATOS, 2021). Em contrapartida, o segundo país retornou à presencialidade de forma ágil (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). No entanto, ambos os locais passaram por dificuldades e encontraram, ou não, mecanismos de enfrentamento à pandemia.

A partir disso, entre os dias 16 e 17 de março de 2020, Brasil e Uruguai suspenderam as aulas presenciais e migraram para o ensino remoto emergencial, uma metodologia de educação que permitiu que o processo de aprendizagem continuasse de forma digital, dentro das residências de milhões de estudantes e professores, sem que estivessem expostos ao novo vírus. Entretanto, para isso, foram necessários recursos tecnológicos, como celular, tablet ou computador e internet, para acessar e realizar as atividades disponibilizadas.

Levando em consideração este cenário, se faz necessário o seguinte questionamento: todos os estudantes possuem recursos tecnológicos para acessarem os conteúdos nas plataformas digitais? Logo, correlacionando com a situação vivenciada pelos dois países, Brasil e Uruguai, e às suas dinâmicas de deliberar mecanismos para solucionar esse problema, somado ao retorno presencial de todos os estudantes.

A pesquisa possui como delineamento o método comparativo, que “realiza comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 107). À vista disso, objetiva-se analisar o impacto da situação econômica dos estudantes e as políticas estatais criadas a fim de mitigar esse efeito.

Com base nisso, é necessário considerar as semelhanças do processo educativo dos dois países, sendo dividido em público e privado, e de maneira obrigatória a todos os estudantes. E, também, as divergências no tamanho territorial e populacional, uma vez que o Uruguai é muito menor, se assemelhando ao estado do Rio Grande do Norte, onde a sua população é de 3,4 milhões, enquanto o Brasil possui 212 milhões de habitantes.

Os dois países foram escolhidos por terem divergido nas ações em prol da diminuição da circulação do vírus, principalmente no âmbito educacional, foco do presente estudo. Além disso, são vizinhos territoriais, onde um deles se tornou exemplo para o mundo em condutas positivas e o outro, em questões negativas, que serão apresentadas no decorrer do estudo.

Isto posto, os dados foram organizados em ordem cronológica, observando as ferramentas, ações e políticas públicas que visaram o acesso de todos os estudantes à educação, desde o momento do primeiro fechamento das escolas até a finalização do ano letivo de 2021. Para auxiliar no processo de entendimento, foram realizadas buscas em repositórios acadêmicos, objetivando encontrar estudos atuais que evidenciassem as questões vinculadas ao Brasil e ao Uruguai; para isso, foram integrados apenas textos que estivessem de acordo com os objetivos. Neste sentido, serão utilizados os seguintes autores como referência: Cruz e Monteiro (2021), Grabowski et al. (2020), Grabowski (2021a, 2021b), Instituto Unibanco (2020, 2021), Prensky (2001), Santos (2021), Teixeira (1994), UNESCO (1948, 2020), UNICEF (2021) e Venturini et al. (2020).

A temática é relevante para compreender as diferentes maneiras que foram possíveis enfrentar a propagação da Covid-19, principalmente para diminuição das consequências,

como o prolongamento do fechamento das escolas, assim buscando evidenciar as ações positivas e negativas. Apesar disso, apresenta-se um número reduzido de pesquisas no meio acadêmico que demonstram esses aspectos, desta forma, este estudo inaugura o campo, no contexto da comparação entre as ferramentas dos dois países.

Início da pandemia: fechamento das escolas

A Covid-19 é um vírus invisível, sendo seus sintomas semelhantes aos de um resfriado ou gripe, porém muito mais letal. Além disso, com o passar do tempo, vão surgindo novas variantes, que possuem outras características, por vezes sendo mais resistentes. O Brasil registrou a primeira morte em 12 de março de 2020, em São Paulo e, no dia seguinte, mais um óbito (VERDÉLIO, 2020), por conseguinte, provocando a instauração de medidas emergenciais após o aumento da suspeita de casos. No Uruguai, a primeira vítima foi acometida em 13 de março de 2020, duas semanas após o governo ter sido empossado, assim obrigando a tomada de medidas severas (CHE; BERKMEN, 2020).

A primeira decisão tomada pelas autoridades de ambos os países foi o fechamento das escolas, deste modo, suspendendo as aulas presenciais e instaurando o ensino através das ferramentas digitais, acontecendo, no Uruguai, em 16 de março de 2020, a partir do Decreto nº 101/020 (URUGUAI, 2020) e, no Brasil, no dia 17 de março, através da Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020a).

A partir dessas legislações, estabeleceu-se o ensino remoto emergencial, definido pelo termo “remoto”, que “significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (BEHAR, 2020, s.n.). E, também, emergencial, porque houve a transposição do presencial pelo digital, sem planejamento prévio.

Para concretizar o ensino remoto emergencial, são necessárias ferramentas digitais para a realização das atividades e a conexão com os professores, em momentos síncronos, a fim de resolver as dúvidas dos conteúdos. Entretanto, quando se observa a realidade brasileira, demonstra que esse acesso à internet é desigual, ficando em poder somente daqueles que possuem as melhores condições financeiras.

A pesquisa realizada no Brasil, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2021), evidencia que 100% dos domicílios pertencentes a classe A possuem acesso à internet, 99% da classe B, 91% da classe C e 64% da classe DE. Também, demonstrou que essa dificuldade é causada pelo alto preço e por não saberem utilizar as ferramentas adequadamente, onde a desigualdade concentra-se, na maior parte, em pessoas negras, amarelas, analfabetas e sem renda (CETIC.BR, 2021).

Assim sendo, esses aspectos são mais visíveis quando se analisa a conexão de estudantes ao ensino remoto emergencial, onde, no Brasil, existem 27,2 milhões de matriculados nas redes de ensino, em que 4,3 milhões não possuem internet para a realização das atividades neste momento (NASCIMENTO et al, 2020). À vista disso, existe a previsão de que o Brasil possa regredir mais de duas décadas no acesso de crianças e adolescentes à educação, somado à perda de produtividade e à diminuição salarial (CRUZ; MONTEIRO, 2021) decorrente da falta de investimentos para solucionar o impedimento digital.

Logo, “são os de menor renda, moradores das áreas rurais e municípios do interior do país, pode-se considerar que provavelmente este é o público mais afetado com o fechamento das escolas durante a pandemia” (NASCIMENTO et al., 2020, p. 11). E, ainda, somado à pesquisa da CETIC.BR (2021), existem dados que corroboram as informações trazidas, onde, no ensino fundamental, 76% dos pardos e 75% dos negros não possuem acesso à internet, em comparação com 53% dos brancos (VENTURINI et al., 2020). A partir disso, a desigualdade não é somente econômica, mas também racial.

O aumento das divergências de oportunidades entre pobres e ricos é tendência histórica de décadas no Brasil, em que atualmente houve uma exacerbação, através da qual as escolas particulares não tiveram dificuldades para prosseguir a aprendizagem no formato digital, em que grande parte dos estudantes são pertencentes às classes superiores e possuem as maiores taxas de acesso à internet (CETIC.BR, 2021). À vista disso, “qualquer pandemia é sempre discriminatória, pois sempre será mais difícil para certos grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2021, p. 104), sendo os mais atingidos, os sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

Neste sentido, para diminuir as desigualdades de oportunidades durante a pandemia, as organizações estaduais de educação recorreram à transmissão das aulas por meio de canais

abertos televisionados, à possibilidade de as famílias retirarem as atividades e conteúdos de maneira impressa nas escolas e a contatos através de *WhatsApp*. Além disso, os autores Nascimento et al. (2020, p. 13) sugerem soluções para esses impedimentos, nas quais as instituições poderiam “permitir acesso desses estudantes [...], em horários pré-agendados, a fim de que pudessem acessar os conteúdos *online* de lá”, entretanto, essas ações não se efetivaram em grande parte dos locais.

Em suma, o Brasil não possui recursos para disponibilizar um ensino básico à distância, que seja público, universalizado e de qualidade para todos (VENTURI et al., 2020), demonstrando que, “com as escolas fechadas, quem já estava excluído ficou ainda mais longe do seu direito de aprender”, assim, conseqüentemente, “acabaram tendo seu direito à educação negado” (UNICEF, 2021a, p. 5).

O Uruguai conseguiu enfrentar as dificuldades do ensino remoto emergencial de forma exemplar, demonstrando que é essencial o investimento constante em recursos tecnológicos na educação. No país, desde 2007, os professores e estudantes da rede pública recebem um notebook ou tablet, além disso, há disponibilização de conexão de internet em todas as escolas e plataformas *online*, com atividades e conteúdos de forma gratuita, através do Plano Básico de Conectividade Educacional de Ciência da Computação para Aprendizagem Online (CEIBAL) (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

O CEIBAL é um plano de inclusão e igualdade de oportunidades, com o objetivo de apoiar as políticas educacionais por meio da tecnologia. Além de entregar um computador para cada estudante, oferece um conjunto de programas, recursos educacionais e formação continuada para os professores, a fim de transformar as formas de ensino e aprendizagem (FUNDACIÓN CEIBAL, 2021). Conseqüentemente, até 2018, já foram entregues mais de dois milhões de notebooks e tablets (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

A partir do desenvolvimento do Plano CEIBAL, desde 2010, o Uruguai possui um cenário estável de conexão e interatividade com recursos tecnológicos, o que contribuiu para reduzir a lacuna de acesso a computadores entre o quintil de renda mais alta e mais baixa (FUNDACIÓN CEIBAL, 2021). No país, o acesso *online* de crianças de 6 a 13 anos aumentou de 30% para 94%, ainda sendo mais significativo para as famílias de camadas

populares, onde cresceu de 9% para 93% (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). Desta forma, se tornou um programa essencial para a diminuição das desigualdades entre as classes sociais.

Neste contexto, o governo uruguaio implementou o programa “CEIBAL em Casa”, como plano de contingência, a fim de mitigar a interrupção da educação, devido à pandemia de Covid-19, sendo lançado imediatamente após o anúncio do fechamento das escolas, se aproveitando do sistema pré-existente do Plano CEIBAL (RIPANI, 2020). Além da disponibilização da conectividade às ferramentas tecnológicas, houve a intensificação de cursos de formação para professores, objetivando metodologias centradas no estudante, foi ofertado apoio às famílias que possuíam menos proximidade com a aprendizagem virtual e, também, foram usufruídos de plataformas digitais, da mídia local (rádio e canais televisionados) e do *WhatsApp*, para acesso a todos os discentes (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

Além disso, o CEIBAL em Casa dispõe de um sistema de gestão versátil, com recursos de comunicação, plataformas digitais de aprendizado e mais de 173 mil recursos educacionais, entre jogos e conteúdos. O principal desafio enfrentado foi em relação ao fornecimento de infraestrutura, pois os sujeitos mais desfavorecidos ainda estavam desconectados. A fim de solucionar tais impedimentos e alcançar os estudantes de zonas rurais ou vulneráveis, o programa realizou um acordo com provedores de internet privados, para facilitar o acesso sem cobrança (RIPANI, 2020).

Porém, Batista (2021) descreve que essas ações de distribuição de internet não foram suficientes, pois existem locais que não possuem energia elétrica ou que sofrem de quedas constantes da rede durante os meses de inverno, devido ao aumento significativo do consumo. Desta forma, afetam a transmissão de videoconferências ou resultam no atraso dos envios das atividades pelos estudantes. Somado a isso, as plataformas gratuitas do CEIBAL em Casa possuem desempenho ruim, em que cortam, congelam a imagem e a voz, resultando em uma comunicação ineficaz. Conforme a autora (2021, s.n.), “isso torna o acesso inviável para quem não pode pagar pela internet ou por serviços de dados pelo seu celular”.

Nesta perspectiva, o Plano CEIBAL foi relevante para manter o processo de aprendizagem das crianças e jovens durante o momento de suspensão das aulas presenciais. Dentro dessas realizações, conseguiu atingir 100% dos centros educacionais com rede *wifi* e

99,7% dos estudantes acessam a internet com banda larga (RIPANI, 2021). Consequentemente, propiciando que a plataforma CREA³ tenha conquistado o quinto lugar entre os sites mais visitados do país, durante o período de ensino remoto, atingindo 88% dos educandos e 90% dos docentes da rede pública, onde o maior pico de acesso aconteceu em abril de 2020, com um aumento de 688% em relação ao mesmo período do ano anterior (RIPANI, 2021).

Entretanto, alguns impedimentos enfrentados, que o CEIBAL em Casa não conseguiu sanar, se deram no contexto do impacto socioemocional causado pelo isolamento social (RIPANI, 2021) e na inexistência de um espaço adequado nos domicílios para estudar ou participar das aulas por videoconferência, seja para estudantes ou professores (BATISTA, 2021). Esta questão não acometeu apenas a educação uruguaia, mas também na brasileira.

Além disso, houve a “continuidade da oferta de benefícios não educacionais, como, por exemplo, merendas, foi importante para manter o vínculo com a escola, especialmente nas famílias mais vulneráveis” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, s.n.). No Uruguai, os estudantes realizaram as refeições dentro do espaço escolar, diferentemente do que acontecia no Brasil, que eram enviadas cestas básicas com os alimentos, onde essa produção era responsabilidade das famílias. Neste sentido, essa aproximação é essencial para reduzir a evasão (CARVALHO; MANZANO, 2021) e relevante para aqueles que estão enfrentando as maiores dificuldades, neste momento, por questões financeiras.

Assim sendo, o Uruguai vem desenvolvendo programas educacionais, que fizeram se tornar um exemplo mundial, principalmente na pandemia. O Plano CEIBAL foi essencial para o resultado de sucesso, por um lado pela disponibilização de recursos tecnológicos aos estudantes e professores das instituições públicas, por outro pela rede de apoio criada, a fim de auxiliar nas dificuldades das famílias, enfatizando a assistência social. Logo, demonstrando a importância do investimento em tecnologia na educação, na qual os educandos “de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores” (PRENSKY, 2001, p. 1), assim “criando uma nova cultura da aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar” (POZO, 2004, p. 34). Cabe salientar que todo o projeto

³ Plataforma criada e pertencente ao CEIBAL, para acesso as atividades disponibilizadas pelos professores. Link: <<https://www.ceibal.edu.uy/crea>>.

possui seus impedimentos, porém, ainda assim, conseguiu atingir uma grande totalidade de crianças e adolescentes com as suas ferramentas.

Esta realidade foi bem diferente do Brasil, que não estava preparado para o ensino remoto emergencial, porém não implementou mecanismos para enfrentar a desigualdade ocasionada, visto que, após 14 meses de fechamento das escolas, foi criada a Lei nº 14.172, em junho de 2021, com a finalidade de destinar o repasse de R\$ 3,5 bilhões, para garantir o acesso à internet de estudantes e professores da rede pública. Entretanto, o Ministro da Economia, Paulo Guedes, afirmou que não existia verba para a aplicação e, portanto, o governo lançou uma medida provisória que prorrogou o prazo para o repasse do valor estipulado aos estados (AGÊNCIA SENADO, 2021).

Conforme os escritos de Teixeira (1994), não é possível fazer uma educação barata, assim como não é possível realizar uma guerra barata, são necessários investimentos. O orçamento do Plano CEIBAL de 2007 a 2017, foi de US\$ 56,2 milhões por ano, sendo apenas 5% do total do orçamento para a educação pública do Uruguai (MARTINIC; GREGORIO, 2019). Em contrapartida, o Brasil, durante a pandemia, reduziu o valor destinado à educação em 6%, ou seja R\$ 10 milhões, em comparação com o ano anterior (CRUZ; MONTEIRO, 2021). Assim, é necessária a criação de programas e políticas direcionados a atender todos os estudantes, minimizando os impactos da desigualdade e, também, investindo na tecnologia, que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de uma sociedade da informação.

Reabertura das escolas

A dinâmica do processo de reabertura das escolas aconteceu de maneira diferente nos dois países, onde o Brasil foi o local que por mais tempo permaneceu na metodologia remota, enquanto o Uruguai foi um dos primeiros a retornar a presencialidade. “A aprendizagem presencial é insubstituível por qualquer rede virtual; que as *tecnologias* são ferramentas complementares à ação humana e que, as *PESSOAS* devem estar no centro de tudo” [grifo do autor] (GRABOWSKI et al., 2020, p. 83). Desta maneira, é essencial o contato entre pares, para a manutenção da rede de afetividade dos estudantes.

Em 2020, o retorno presencial das escolas do Uruguai somente foi possível pois houve uma resposta eficiente, desde o surgimento do primeiro caso de Covid-19, assim a população

respeitou as regras determinadas naquele momento, evitando aglomerações e realizando o uso de máscara, desta forma, nunca enfrentaram uma rígida quarentena ou um *lockdown* (CARVALHO; MANZANO, 2021). A partir disso, o país começou a desenvolver seus próprios testes, deste modo, testando a população em alta escala, assim sendo possível rastrear os pequenos surtos da doença (CHE; BERKMEN, 2020).

O Uruguai foi o primeiro país da América Latina a retornar à presencialidade, sendo que a reabertura aconteceu por meio de fases, no mês de abril de 2020, um mês após o fechamento, houve o retorno das instituições rurais, depois os estudantes em vulnerabilidade e, por fim, em junho, todos os demais (INSTITUTO UNIBANCO, 2020). Deste modo, o processo foi gradual e voluntário, assim combinando as aulas presenciais e remotas, com escalonamento (ensino híbrido). Em outubro de 2020, “após a comunidade acompanhar a reabertura das escolas e o governo ganhar confiança da população, a frequência passou a ser obrigatória” (CAMPOS, 2021, p. 30).

O país foi o último da América Latina a receber a vacina contra a Covid-19, somente em 25 de fevereiro de 2021. A vacinação iniciou-se em 1º de março, com os grupos de professores, policiais, bombeiros e militares com menos de 60 anos (CARVALHO; MANZANO, 2021). A partir disso, demonstra que a educação é prioridade, onde a presencialidade deve ser tratada com urgência e, principalmente, a segurança de todos.

Em 2021, o ano letivo iniciou-se presencial. Entretanto, em março, o país enfrentou o seu pior momento da pandemia, chegando a ter a maior taxa de contágios diários no mundo. Desta forma, as autoridades indicaram que a situação foi resultado do excesso de confiança e da não realização das medidas de prevenção, como o uso de máscaras e o distanciamento social. A partir desse cenário, foram suspensas novamente as aulas presenciais (PRESSE, 2021).

O retorno iniciou-se novamente em maio de 2021, com o avanço da vacinação e a diminuição da proliferação da doença, novamente por meio de fases, onde, neste momento, foram organizadas de formas diferentes. Primeiramente, regressou a educação primária e, em junho de 2021, foi à vez do ensino secundário (AFP, 2021).

À vista disso, “alguns países tiveram que lidar com múltiplas aberturas e fechamento de escolas, e ainda essa situação aparenta ser melhor do que permanecer muitos meses com as

escolas totalmente fechadas” (CAMPOS, 2021, p. 10). Logo, sendo um cenário muito mais favorável do que perdurar por um longo período somente nas aulas remotas, como foi o caso do Brasil.

A partir do momento em que as escolas fecharam, em março de 2020, o Brasil não teve uma organização nacional para a retomada das aulas presenciais, isso ficou a cargo dos estados, com base na situação da proliferação do vírus em cada território. Assim, justifica-se a divergência das medidas para cada localidade. Desta forma, será analisada a perspectiva através do Governo Estadual de São Paulo.

No estado de São Paulo, iniciou-se a retomada da presencialidade a partir de outubro de 2020, após sete meses do fechamento das instituições escolares, assim valendo para todas as etapas da educação básica, de escolas particulares e públicas, sendo organizada em três fases distintas: no primeiro momento, com 35% dos estudantes nas salas de aula, no segundo, com 70% e, no último, com 100% (MACHADO; VIEIRA; BITAR, 2020).

Por conta disto, os estudantes frequentaram a escola por meio de rodízios, em que uma semana estavam presencialmente e, na próxima, permaneciam *online*, instituindo um ensino híbrido, assim como aconteceu no Uruguai, visto que o espaço da sala de aula não comportava todos, existindo a necessidade de distanciamento de 1,5 metro. Já, aqueles que optarem por não retornar, continuaram somente no ensino remoto.

Entretanto, não há confirmação se todas as instituições em São Paulo retornaram neste período definido. Por exemplo, o Rio Grande do Sul⁴, estado brasileiro, publicou um decreto autorizando a reabertura das escolas, porém, a maioria que decidiu regressar à presencialidade foram as instituições da rede particular. Além disso, muitas cidades não concordaram e não permitiram a reabertura por receio de aumento da proliferação da doença.

Em 2021, as escolas públicas e privadas do estado de São Paulo organizaram-se para o retorno presencial para o novo ano letivo, que se iniciou a partir de 08 de fevereiro. Entretanto, em 15 de março, as aulas estavam novamente suspensas, assim, neste período, foi antecipado o recesso escolar até 28 de março. Em abril, as instituições regressaram com apenas 35% dos estudantes em sala de aula, respeitando as orientações de prevenção. Já em

⁴ Do ponto de vista territorial e populacional, o Rio Grande do Sul fica mais próximo da realidade do Uruguai do que o Brasil. Entretanto, também não teve uma política significativa que possibilitasse um recorte do estado.

agosto, aconteceu a segunda etapa, com 70% dos educandos, com distanciamento de um metro (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2021).

Em outubro de 2021, o estado de São Paulo determinou a última fase, o retorno de todos os estudantes da rede pública e privada às aulas presenciais. À vista disso, não há mais obrigatoriedade do distanciamento de um metro e nem de revezamento, assim, somente permanecem no ensino remoto aqueles que fazem parte do grupo de risco (R7, 2021). Isto somente foi possível por conta do avanço da vacinação entre professores e adolescentes menores de 18 anos, entretanto, as medidas de prevenção foram essenciais para o restabelecimento da “normalidade”, como o uso de máscara e do álcool em gel.

Segundo Cafardo (2021), 23 municípios de São Paulo ainda não retornaram às aulas presenciais, faltando três meses para encerrar o ano de 2021, apesar da autorização do estado desde fevereiro. À vista disso, são 100 mil estudantes da rede pública que não regressaram para as escolas desde o início da pandemia, em março de 2020. Além disso, as instituições particulares estão abertas, aumentando a desigualdade no processo educativo entre ricos e pobres.

As prefeituras alegam que não retornaram presencialmente pelo fato da perspectiva de um crescimento de casos de contaminação, devido à circulação de uma nova variante (CAFARDO, 2021). A partir de uma observação do cenário mundial, Campos (2021, p. 8) afirma que “não se identificou correlação entre a reabertura das escolas e um eventual aumento nos índices de transmissão comunitária”.

Tendo em vista esse cenário apresentado a respeito da retomada das aulas presenciais, estão permeadas por aberturas e suspensões, devido às novas variantes que estão surgindo e ao aumento dos índices de transmissão. Desta forma, isso não deve ser um fator para o não retorno, pois o Brasil enfrenta níveis mais altos de desigualdade e de não acesso à educação, por falta de recursos tecnológicos para o ensino e para a aprendizagem na modalidade remota. Sendo assim, “as diversas tecnologias e metodologias são apenas ferramentas e estratégias que contribuem na construção dialógica do conhecimento, mas não devem substituir a interação, o convívio, o olho no olho, o afeto e o abraço humano” (GRABOWSKI, 2021b, s.n.).

A partir desse cenário, o Uruguai é um exemplo da retomada das aulas presenciais, pois organizou-se por etapas, iniciando com os mais vulneráveis e que mais necessitam de uma assistência social. Assim, as escolas ficaram fechadas por somente um ou dois meses, diferentemente do Brasil, onde há registros de mais de um ano e onze meses nesta situação, sendo que há o avanço da vacinação e a diminuição da proliferação da doença.

Resultados

A educação é uma das áreas mais atingidas pela pandemia. Desta forma, a aprendizagem foi impactada pelas “desigualdades sociais e tecnológicas, do aumento da pobreza, da fome, do desemprego, da negação do direito à educação, da falta de investimentos” (GRABOWSKI, 2021a, s.n.).

Diante do exposto, é necessário priorizar a reabertura das escolas de forma segura, seguindo todos os protocolos sanitários, para que seja garantido o direito de crianças e adolescentes à educação, previsto nas legislações do Brasil e do Uruguai. Além disso, está presente no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos (DDH), trazendo que “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (UNESCO, 1948, s.n.). Com base nisso, os países devem oferecer mecanismos de efetivação do acesso de todos os educandos à aprendizagem, inclusive durante um estado de emergência, como a pandemia da Covid-19.

Por conseguinte, quando se prolonga o fechamento das escolas, resulta em consequências negativas, principalmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Exatamente neste sentido, a UNESCO (2020) publicou um documento, trazendo para discussão e reflexão alguns pontos relevantes e apresentando os seguintes impactos: aprendizagem interrompida; má nutrição; professores e pais despreparados para o ensino remoto; lacuna no cuidado às crianças; aumento das taxas de abandono escolar; e maior exposição à violência, à exploração e ao isolamento social.

A partir do momento em que as escolas fecharam, e se estabeleceu o ensino remoto emergencial, muitos estudantes não tiveram acesso a recursos tecnológicos, especialmente no Brasil. Com base nisso, a aprendizagem foi interrompida, assim aumentando a desigualdade de oportunidades educacionais entre as classes sociais (UNESCO, 2020). Ademais, La Diária

Educación (2022) afirma que mais de 50% dos professores uruguaios declaram que os estudantes não progrediram na aquisição do conhecimento como o esperado, durante o período de isolamento.

Somado a este cenário, estão muitos estudantes que dependem da alimentação fornecida pelas instituições educacionais, assim, quando foram suspensas as aulas, também impactaram na nutrição saudável desses sujeitos (UNESCO, 2020). No Uruguai, as escolas permaneceram abertas para receber aqueles que necessitavam das refeições; já no Brasil, foram realizadas entregas de kits alimentícios, aprovada através da Lei nº 13.987, de 07 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b).

Além disso, a insegurança alimentar afetou 17,4%, mais de 500 mil famílias uruguaias, (UNICEF, 2021b) e 9%, ou seja, 19 milhões de indivíduos no Brasil (PENSSAN, 2021). Tal fato, ocasionado pelo aumento do desemprego, em ambos os países, na qual organizaram mecanismos para driblar essas consequências, como auxílios financeiros, adiamento de impostos, acordos para diminuição de carga horária, entre outros.

A instauração do ensino remoto emergencial foi confusa e frustrante para muitos professores que não possuem formação tecnológica e nem conhecimento para acessar as novas plataformas de educação, desta forma resultando em um aumento de licenças ou desligamentos (UNESCO, 2020). Neste sentido, 85% dos docentes uruguaios (LA DIÁRIA EDUCACIÓN, 2022) e 53% dos brasileiros (DINIZ et al., 2020) perceberam uma sobrecarga no planejamento das aulas, entretanto, não foi somente isso, houve consequências no próprio bem-estar pessoal. Sobre isto, no contexto do Uruguai, “71% dos professores entrevistados disseram sentir-se cansados a maior parte do tempo, 61% que seus padrões de sono foram interrompidos, 52% que se sentiram isolados, trabalhando em casa e 60% que precisaram de ajuda para se sentir bem” (LA DIÁRIA EDUCACIÓN, 2022, s.n.)

Além disso, a fim de realizarem as atividades em seus domicílios, os pais foram solicitados para auxiliar no processo de aprendizagem dos seus filhos, onde muitos não possuem nível educacional e nem recursos (UNESCO, 2020). Este fato ocasionou um aumento excessivo de tarefas e preocupações para as famílias, consequentemente, deixando a educação como segundo plano, onde primeiramente estava a sobrevivência econômica.

Houve uma lacuna no cuidado às crianças, em que muitos tiveram que ficar sozinhos em casa, para que seus pais trabalhassem para prover o sustento familiar, assim resultando em comportamentos negativos, como o uso de entorpecentes (UNESCO, 2020). Desta forma, é considerada uma preocupação mundial, pois esse momento ocasiona situações de estresse, ameaça, ansiedade e desconforto emocional, em que muitos canalizam esses pensamentos negativos através do uso de drogas e álcool (EEP, 2020). A partir disso, também resultando em maior exposição à violência, exploração sexual, casamentos prematuros, crianças recrutadas por milícias, aumento de gravidez na adolescência, trabalho infantil e depressão (UNESCO, 2020).

A partir dos dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, no Brasil, “apenas em abril, foram registradas 19.663 denúncias de violência sexual contra menores, o que representa um aumento de 47% em relação ao mesmo período do ano passado. Em março, o aumento foi de 85% em relação a 2019” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021, s.n.). À vista disso, a escola é “uma das instituições que compõem a chamada rede de proteção à infância e adolescência” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021, s.n.). Assim, pelo fato de não estarem frequentando-as, existe a dificuldade de os professores identificarem essas situações.

Como consequência, resultando no aumento da evasão escolar, onde muitos estudantes tiveram que trabalhar para auxiliar na geração de renda familiar, devido aos problemas financeiros que foram alargados pela pandemia (UNESCO, 2020). Logo, o prolongamento do fechamento das escolas será responsável pelo crescimento desses dados, onde cada jovem que abandona a escola equivale a R\$ 372 mil aos cofres públicos, o que representa um total de R\$ 214 bilhões por ano. “O custo de oferecer toda a educação básica (pré-escola, fundamental e médio) é da ordem de R\$ 90 mil por estudante. Assim, o custo da evasão por jovem supera quatro vezes o que custa garantir a sua educação básica” (NERI; OSÓRIO, 2020, p. 16).

Assim, é muito mais barato oferecer mecanismos para que esses estudantes permaneçam dentro das escolas. Entretanto, o presidente da Câmara dos Deputados do Brasil, Arthur Lira, afirmou que, “no momento de pandemia, em que as escolas estão fechadas, não há gastos com educação” (GRABOWSKI, 2021b, s.n.). E, talvez, esta seja a justificativa para a falta de criação de políticas públicas para a retomada das aulas presenciais com emergência no país, de forma segura a todos.

Observando todos os impactos negativos enumerados pela UNESCO (2020), onde o prolongamento excessivo das escolas fechadas provocou consequências diversas, principalmente para aqueles estudantes em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, não sendo somente visível no processo de aprendizagem, mas em todos os demais direitos que devem ser assegurados as crianças e adolescentes.

Considerações finais

A partir da descrição abordada no estudo, os estudantes em situação de vulnerabilidade social foram os mais afetados, seja pela interrupção do aprendizado, ou pela pobreza alimentar, violência, depressão, entre outros fatores. Desta forma, quanto mais se prolonga essa desassistência, maiores serão esses impactos negativos, principalmente aquilo que é tido como um direito humano essencial para a vida.

Tendo em vista o cenário dos dois países, é necessário possibilitar o retorno à presencialidade de todos os estudantes, principalmente para o Brasil. Com base nisso, existe um cenário de dificuldade e de desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos durante o ensino remoto, assim alargando as divergências entre os sujeitos das diferentes classes sociais. Consequentemente, o retorno deve ser um tema de emergência para o Ministério da Educação, somado à criação de mecanismos que propiciem a diminuição dos impactos negativos, seja a curto, médio ou longo prazo.

Portanto, o Uruguai deve ser seguido como um modelo de sucesso, além de permanecer um curto período de tempo com as instituições fechadas, também investiu, significativamente, na inserção do meio digital na educação. Assim, o Plano CEIBAL foi essencial para que a aprendizagem não tivesse sido interrompida durante o período de suspensão das aulas presenciais.

Além disso, o Uruguai incluiu os professores como integrantes do primeiro grupo na vacinação da Covid-19, em comparação com o Brasil, que não seguiu essa concepção, de que seriam prioritários. Portanto, esse embate foi decisivo para o não retorno da presencialidade, em que os sindicatos se mobilizaram para que a decisão fosse alterada. Logo, é possível notar que a educação não teve ações emergenciais e nem preferenciais durante a pandemia no cenário brasileiro, assim evidenciada durante esse momento.

Os dois países enfrentaram problemas semelhantes na questão do aumento do desemprego, da insegurança alimentar, da sobrecarga dos professores, entre outros, que vão além da somente disponibilização de ferramentas tecnológicas. Assim, esses elementos devem ser repensados no retorno à presencialidade, observando-se as questões socioemocionais dos estudantes e docentes.

A partir de todas as implicações da pandemia no campo educacional, o escritor Francesco Tonnucci (2020, s.n.) afirma que “não vamos perder esse tempo precioso dando lição de casa. Vamos aproveitar para pensar se outra escola é possível”. Isto posto, compreende-se que a educação deve ser tratada como prioridade de um país, fundamentada em ações, ferramentas e políticas públicas de qualidade, na qual, não sejam apenas “gambiarras” para a situação enfrentada, mas que sejam implementadas ao longo dos próximos anos, como as questões tecnológicas.

Assim, a presente temática não se encerra, já que a pesquisa é contínua e processual, diante da busca pela compreensão da realidade de estudantes em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia. Dessa forma, é preciso dar continuidade à investigação e ao levantamento de dados dos impactos resultantes do longo período de fechamento das escolas no Brasil, observando os demais países do mundo, a fim de desenvolver comprovações que contribuam para o meio científico.

Referências

AFP. **Governo uruguaio anuncia volta de aulas presenciais.** Estado de Minas, 2021. Disponível em: < https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2021/06/02/interna_internacional,1273085/governo-uruguaio-anuncia-volta-de-aulas-presenciais.shtml >. Acesso em: 6 nov. de 2021.

AGÊNCIA SENADO. **MP retira prazo de repasse para internet de aluno e professor da rede pública.** 2021. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/05/mp-retira-prazo-de-repasse-para-internet-de-aluno-e-professor-da-rede-publica> >. Acesso em: 6 nov. de 2021.

BATISTA, María S. F. **Educação, periferia e pandemia:** uma tríade capitolina perigosa. Favela em pauta, 2021. Disponível em: < <https://favelaempauta.com/educacao-periferia-e-pandemia/#:~:text=Processo%20de%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Uruguai&text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20com,qual%20n%C3%A3o%20havia%20uma%20fiscaliza%C3%A7%C3%A3o.> >. Acesso em: 16 abr. 2022.

687 Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 31, n. 02, p. 671-692, mai./ago., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.13971>

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância.** UFRGS, 2020. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> >. Acesso em: 5 nov. de 2021.

BRASIL (2020a). **Parecer CNE/ CP Nº: 5/2020.** Ministério da Educação (MEC), 2020. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 16 out. de 2021.

BRASIL (2020b). **Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020.** Autoriza em caráter excepcional a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). 2020. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/113987.htm >. Acesso em: 16 out. 2021.

CAFARDO, Renata. **Quase 100 mil alunos ainda não voltaram às aulas presenciais em escolas públicas de SP.** Terra, 2021. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/quase-100-mil-alunos-ainda-nao-voltaram-as-aulas-presenciais-em-escolas-publicas-de-sp,2ea4614a68a3a2b2cfe6a856a441253a52y4hld1.html> >. Acesso em: 6 nov. de 2021.

CAMPOS, Carolina de Oliveira. **Levantamento Internacional de retomada das aulas presenciais.** 2021. Disponível em: < <https://fundacaoemann.org.br/storage/materials/XubyJSfFwKjluKoJ6dJ4XGspLn7uzzzQbcWkz7GG.pdf> >. Acesso em: 2 nov. 2021.

CARVALHO, Fabiana; MANZANO, Fabio. **Como o Uruguai, sem vacina, fechou as escolas por apenas três meses durante a pandemia.** 2021. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/03/07/como-o-uruguai-sem-vacina-fechou-as-escolas-por-apenas-tres-meses-durante-a-pandemia.ghtml> >. Acesso em: 2 nov. 2021.

CETIC.BR. **TIC Domicílios 2020.** Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2021. Disponível em: < <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/> >. Acesso em: 25 ago. 2021.

CHE, Natasha; BERKMEN, S. Pelin. **O segredo do sucesso do Uruguai contra a COVID-19.** Fundo Monetário Internacional, 2020. Disponível em: < <https://www.imf.org/pt/News/Articles/2020/08/03/blog-uruguays-secret-to-success-in-combating-covid-19> >. Acesso em: 3 nov. 2021.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da educação básica: 2021.** 2021. Disponível em: < <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html> >. Acesso em: 6 out. 2021.

DINIZ, Ana Maria; et al. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Instituto Península, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-_dados-compilado.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

E.E.P. **Aumento de álcool e drogas na pandemia da Covid-19 é ameaça à saúde**. Escola de Educação Permanente da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://eephcfmusp.org.br/portal/online/aumento-alcool-drogas-pandemia-da-covid-19-e-ameaca-a-saude>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

FUNDACIÓN CEIBAL. **Plan Ceibal**. 2021. Disponível em: <<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel; et al. **Desmonte da educação pública: políticas educacionais, ensino médio e EaD**. Porto Alegre: Carta, 2020.

GRABOWSKI, Gabriel (2021a). **Não há mágica em educação**. Extra classe, 2021. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2021/08/nao-ha-magica-em-educacao/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel (2021b). **O que é essencial?** Extra classe, 2021. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2021/05/o-que-e-essencial/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como as escolas do Uruguai e dos EUA enfrentaram os desafios da pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/plano-ceibal-ajudou-o-uruguai-a-enfrentar-os-desafios-da-pandemia/>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Escola desempenha papel importante na rede de proteção a crianças e adolescentes**. 2021. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/escola-desempenha-papel-importante-na-rede-de-protecao-a-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

LA DIÁRIA EDUCACIÓN. **Estudio comparativo señala que el incremento de tiempo de las tareas de docentes durante la pandemia fue “especialmente alto” em Uruguay**. La diária Educación, 2022. Disponível em: <<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/1/estudio-comparativo-senala-que-el-incremento-de-tiempo-de-las-tareas-de-docentes-durante-la-pandemia-fue-especialmente-alto-en-uruguay/>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MACHADO, Livia; VIEIRA, Bárbara Muniz; BITAR, Renata. **Aulas no estado de SP serão retomadas a partir de 8 de setembro e com rodízio de alunos**. G1 Globo, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/24/aulas-no-estado-de-sp-serao-retomadas-em-setembro-com-rodizio-de-alunos.ghtml>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINIC, Sergio; GREGORIO, Martin de. **Promover a equidade social no sistema de educação escolar por meio do uso da Tecnologia da Informação: o caso do Plano CEIBAL no Uruguai**. Portal Idea, 2019. Disponível em: <https://portalidea.org.br/uploads/uruguai_martinic-gregorio_plan_ceibal.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MATOS, Fábio. **OCDE: Brasil é o país que fechou escolas por mais tempo na pandemia**. Revista Oeste, 2021. Disponível em: <<https://revistaoeste.com/brasil/ocde-brasil-e-o-pais-que-fechou-escolas-por-mais-tempo-na-pandemia/>>. Acesso em: 16 out. 2021.

NASCIMENTO, Paula Meyer; et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>>. Acesso em: 20 out. 2021.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camilo. **Tempo para escola na pandemia**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola>>. Acesso em: 20 out. 2021.

PENSSAN. **Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil**. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2021. Disponível em: <<http://olheparaafome.com.br/#manifestu>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

POZO, Juan Ignacio. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Revista Pátio, 2004.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. University Press, 2001.

PRESSE, France. **Uruguai vive seu pior momento da pandemia e tem a maior taxa de contágios diários do mundo**. G1 Globo, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/04/16/uruguai-vive-seu-pior-momento-da-pandemia-e-tem-a-maior-taxa-de-contagios-diaricos-do-mundo.ghtml>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

R7. **SP tem retorno obrigatório às aulas presenciais nesta quarta**. Record, 2021. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/sp-tem-retorno-obrigatorio-as-aulas-presenciais-nesta-quarta-03112021>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

RIPANI, María Florencia. **Uruguay: Ceibal em Casa**. Fundação Ceibal, 2020. Disponível em: <<https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/07/Uruguay-Ceibal-en-casa.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

RIPANI, María Florencia. **Desafios da inovação educacional no Uruguai no contexto da Covid-19** IN: NIC.BR. Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de Covid-19. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2021. Disponível em: <<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20211124201927/estudos-setoriais-educacao-e-tecnologias-digitais.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Retorno obrigatório: entenda as regras nas escolas de educação básica do Estado de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TONNUCCI, Francesco. **“Não vamos perder esse precioso tempo dando lição de casa”**. El País, 2020. Disponível em: <<https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>>. Acesso em: 21 de fev. 2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>>. Acesso em: 6 nov. 2021.

UNICEF (2021a). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021.

UNICEF (2021b). **La alimentación de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia de COVID-19 en Uruguay**. Fundo das Nações Unidas para a infância, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/uruguay/informes/la-alimentacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-durante-la-pandemia>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

URUGUAI. **Decreto nº 101/020**. 2020. Disponível em: <<https://www.impo.com.uy/bases/decretos/101-2020>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

VENTURINI, Anna Carolina; LIMA, Márcia et al. **As desigualdades educacionais e a covid-19**. *Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19*, AFRO-CEBRAP, n. 3, nov. 2020.

VERDÉLIO, Andreia. **Primeira morte por covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020->

06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco >. Acesso em: 5 nov. 2021.

Submissão em: 11/02/2022

Aceito em: 18/05/2022

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS