

A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO PARA OS BRASILEIROS

1.1 CONCEPÇÃO DE DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

No nível mais superficial do debate público, há um consenso praticamente absoluto no sentido da defesa da Educação como um direito público e subjetivo (redação, inclusive, assumida no nosso ordenamento jurídico). Bem como, é consenso absoluto a ideia segundo a qual o Estado brasileiro deve, em última instância, se responsabilizar pela garantia deste direito para todas as pessoas.

Entretanto, é preciso reconhecer que, para além dessas duas afirmações mais genéricas sobre o direito à educação, seguimos distantes de realizar a promessa radical que existe por trás da noção de educação como direito humano.

Essa promessa radical está estruturada em quatro pilares: o direito universal de **acesso às oportunidades educacionais, sem qualquer tipo de empecilho ou obstáculo**, o direito de **permanecer na escola e ser adequadamente por ela acolhido**, no mínimo até a conclusão da educação básica, contando com o apoio que for necessário para não abandonar os estudos, o direito de **aprender o conjunto de conhecimentos e desenvolver o conjunto de competências e habilidades** consideradas fundamentais para o exercício da cidadania e o direito de **seguir estudando** após a conclusão da educação básica, fazendo escolhas de progressão (para o ensino superior, para a educação profissional ou outro destino) num cenário justo e equitativo.

Em todos esses quatro pilares (o acesso, a permanência, a qualidade das aprendizagens e a possibilidade de tomar decisões autônomas e justas após a conclusão da educação básica) é imprescindível que o princípio da equidade esteja presente, materializado em políticas públicas que possam mitigar ou mesmo eliminar os efeitos das desigualdades de nível socioeconômico, de gênero, étnico-raciais e dos efeitos da LGBTfobia e do capacitismo na experiência educativa dos grupos sociais discriminados e vulnerabilizados da sociedade brasileira.

1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CENÁRIO PRÉ-PANDEMIA: INSUFICIÊNCIA E DESIGUALDADES

Os dados sistematizados na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNADC antes do início da pandemia de Covid-19 (IBGE, 2019) já demonstraram que o Brasil precisava avançar na garantia plena do direito universal à Educação, nos termos que formulamos anteriormente.

Em 2019, o Brasil ainda apresentava uma taxa de analfabetismo de 6,6% e apenas 48,8% das pessoas com 25 anos ou mais haviam concluído o ensino médio. Além disso, a média de anos de estudo da população brasileira era de apenas 9,7 anos. Para se ter um parâmetro, o ensino fundamental e o ensino médio juntos consolidam 12 anos de escolarização que deveriam ser, em tese, obrigatórios. Se contabilizarmos os dois últimos anos da educação infantil (que passaram a ser obrigatórios desde 2009), era de se esperar que a população brasileira alcançasse 14 anos de escolarização obrigatória.

Os dados da PNADC-2019 também explicam nossas desigualdades regionais, raciais e de gênero. O analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, no subgrupo populacional de pessoas brancas era de 3,6% frente a uma taxa de 8,9% identificada no subgrupo populacional de pessoas negras. Nas regiões sul e sudeste, essa taxa alcançou 3,3% (menores taxas do país), enquanto na região nordeste, esse índice marcou a escandalosa taxa de 13,9%.

Cerca de 57% dos brasileiros com 25 anos ou mais e que se autodeclararam brancos haviam concluído o ensino médio em 2019. Entre os que se declararam pretos ou pardos, essa taxa é de apenas 41,8%. Regionalmente, 54,5% dos brasileiros com 25 anos ou mais que viviam na região Sudeste haviam concluído o ensino médio. Nas outras regiões do país, as taxas são inferiores a esta: 50,8% no Centro-Oeste, 48,1% no Sul, 45,4% no Norte e 39,9% no Nordeste.

O direito de acesso à educação infantil

também é insuficiente e muito desigual. Em 2019, apenas 14,4% dos bebês de 0 a 1 ano no Brasil estavam matriculados em creches. Na faixa etária de 2 a 3 anos, essa taxa sobe bastante: 55,4%, mas ainda deixa muita gente de fora. Por fim, na faixa etária em que todas as crianças já deveriam estar na pré-escola, obrigatoriamente (4 e 5 anos), a taxa de matrícula é de 92,9%.

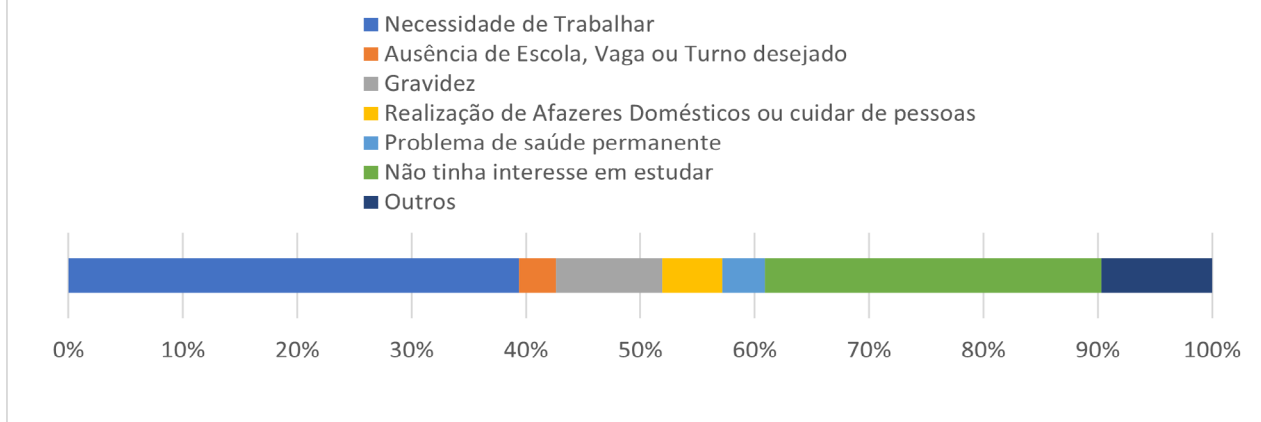
Nessa última faixa etária (obrigatória), uma criança que nasce na região Sudeste tem 94,3% de chance de estar matriculada na educação infantil, frente a uma taxa de matrícula de 86,6% na região Norte e de 87,3% no Centro-Oeste.

A garantia do direito de acesso e permanência também é insuficiente e desigual no ensino médio. Os jovens de 15 a 17 anos, que, numa trajetória de escolarização ideal deveriam estar matriculados, nesta etapa não estão todos lá. Em 2019, apenas 71,9% desse subgrupo populacional estavam matriculados na última etapa da educação básica. Os outros 28,1% estavam em situação de atraso escolar (matriculados ainda no ensino fundamental) ou fora da escola. Na região Sudeste, o atendimento dos jovens do ensino médio na idade certa é de 79,5% (maior taxa do país); enquanto no Norte esse atendimento é de apenas 62,2% e no Nordeste este atendimento alcança apenas 63,3% (menores taxas).

As estatísticas de abandono/evasão escolar também revelam aspectos importantes da insuficiência do sistema educacional brasileiro no que tange à garantia plena do direito à educação. **No subgrupo populacional de pessoas jovens (entre 14 e 29 anos), composto por cerca de 50 milhões de pessoas, quase 20% (ou 9,8 milhões de pessoas) não frequentavam a escola e não haviam concluído ainda o ensino médio.** Dessas, 7,1 milhões eram negras e 2,7 milhões eram brancas. Quando perguntadas sobre o motivo de terem abandonado ou estarem fora da escola, a principal razão apontada é a necessidade de trabalhar.

Esses e outros dados revelam que a situação da garantia do direito à educação no Brasil já era frágil e insuficiente antes da crise

Razões para o abandono escolar de pessoas de 14 a 29 anos sem Ensino Médio Completo



sanitária, econômica e social que a pandemia de Covid-19 instaurou em todo o território nacional. O Estado brasileiro, apesar dos avanços das últimas décadas, já se apresentava incapaz de garantir que seus cidadãos lograssem êxito em ingressar, permanecer e concluir a educação básica e aprender, ao menos, o que se julga necessário.

Vivemos numa sociedade que, ao longo do século XX e nessas primeiras décadas do século XXI estruturou um sistema educacional: a) subfinanciado (no qual não estão alocados os recursos financeiros necessários para a garantia das condições objetivas e materiais indispensáveis para a assegurar a qualidade da oferta educativa); b) desarticulado (no qual os esforços de políticas públicas se encontram pouco coordenados, marcado pela ausência de um Sistema Nacional de Educação, de modo que experimentamos disputas e distorções entre a União, os governos estaduais e os municipais quando o que prevê a Constituição Federal de 1988 é que se deve prezar por um regime de colaboração) e; c) com elevada desigualdade educacional (fruto da ausência de políticas objetivas de mitigação da transformação de desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero em desigualdades de aprendizagem). O advento da pandemia de Covid-19 e suas consequências objetivas na vida social e familiar dos brasileiros e brasileiras, incluindo o fechamento das escolas é, sem sombra de dúvidas, um fator de agravamento desse cenário.

Os estudos realizados dentro e fora do Brasil apontam para um risco de elevação da evasão e do abandono escolar, para o comprometimento da aprendizagem desejada (por força da incompletude das estratégias de ensino

no e aprendizagem em modo remoto) e, também, para a piora das condições materiais de vida da população mais pobre e da população negra, comprometendo suas chances de manter o engajamento nos estudos.

2 PANORAMA DOS IMPACTOS DA PANDEMIA NA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

A pandemia de Covid-19 produziu uma crise sanitária e de saúde que se apresentou de modo contundente e desafiador em praticamente todos os países do mundo. Ela impôs, de modo urgente e incontornável, a necessidade de mobilizar recursos financeiros, capacidades estatais de gestão e de governança, estruturas burocráticas e da sociedade civil para oferecer uma resposta razoável a problemas de diferentes tipos.

Todavia, justamente por sua magnitude, a experiência das diferentes sociedades com a crise sanitária e de saúde que a pandemia causou foi extremamente desigual. Isso porque o tamanho e a profundidade dos problemas experimentados guardam relação com a configuração social, econômica e política e com o acúmulo de desafios de desenvolvimento anteriores ao período da pandemia.

No caso brasileiro, o padrão abissal de desigualdades econômicas, raciais e de gênero foi alargado e aprofundado com a pandemia de Covid-19. Além disso, a conjuntura política e institucional, marcada por uma liderança nacional negacionista, com forte vetor autoritário e com baixíssima capacidade

técnica para a construção de caminhos seguros para enfrentar o momento tem produzido efeitos devastadores.

Em termos de política educacional, o Ministério da Educação tem se caracterizado por um espaço de inaptidão técnica e política e ausência da esfera pública, depois de passar um ano e meio refém da estratégia de guerrilha cultural estabelecida desde o pleito de 2018, a partir da movimentação da ala mais conservadora e antidemocrática do governo federal.

Desse ponto de vista, os impactos negativos da pandemia de Covid-19 nas condições para a garantia plena do direito à educação foram aprofundados e atingiram padrões muito superiores aos vivenciados em outros países. Sem a presença do Ministério da Educação para realizar sua atribuição constitucional de prestar assistência técnica e financeira e de coordenar e articular os esforços dos sistemas estaduais e municipais de educação, o alcance das soluções produzidas localmente foi mais restrito, especialmente para os municípios e estados mais pobres da Federação.

É importante assinalar um panorama inicial desses impactos para visualizar quais são os nossos principais desafios, compromissos e estratégias possíveis, no intuito de mitigar o dano causado a uma geração inteira de brasileiros e brasileiras.

Parte desses impactos se manifesta diretamente no sistema educacional, a partir de seu próprio funcionamento interno e de suas condições estruturais. Outra parte se revela na interface do campo educacional com as demais dimensões da vida social. Exploraremos esses dois tipos de impacto a seguir.

2.1 IMPACTOS DIRETOS

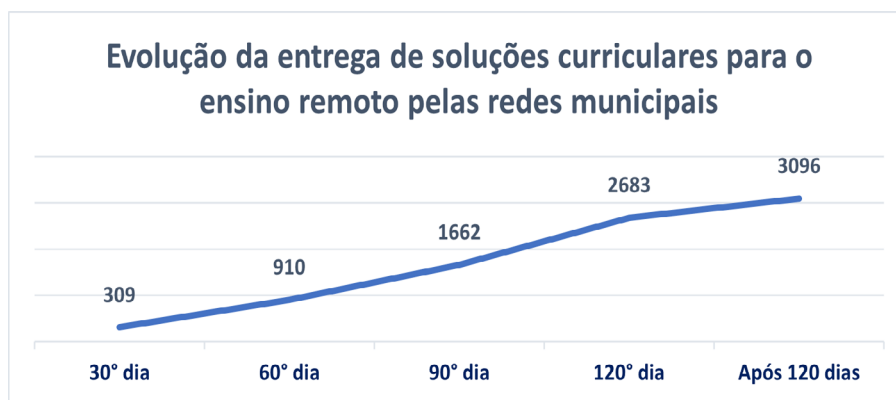
2.1.1 “Apagão” pedagógico e curricular

A pandemia de Covid-19 alcançou o Brasil no início do período letivo de 2020. Após o carnaval, as redes e sistemas de ensino estavam iniciando suas aulas, com poucos dias de trabalho pedagógico nas escolas, quando foram obrigadas a suspender as atividades pedagógicas presenciais, ainda no mês de março. Toda estrutura pedagógica e curricular estava orientada para um ano letivo convencional, com os materiais de ensino tradicionalmente disponibilizados aos estudantes e com seus professores e professoras preparados para manter uma interação pedagógica que já conheciam bem e na qual se sentiam, no mínimo, confortáveis.

A decisão de fechamento das escolas foi tomada de maneira correta: naquele momento, essa era a recomendação inquestionável das autoridades de saúde não só para proteger a vida dos educadores e dos estudantes e suas famílias, mas também para colaborar para a redução da circulação de pessoas e favorecer o isolamento social proposto.

Todavia, frente a essa decisão, era fundamental construir uma alternativa curricular e pedagógica para que não houvesse prejuízo às aprendizagens e para que os estudantes e seus educadores seguissem, de algum modo, conectados. O processo de construção dessa alternativa curricular e pedagógica, em diferentes países, contou com a liderança protagonista das autoridades nacionais de educação, mesmo naqueles de modelo descentralizado em federação. No Brasil isso não aconteceu. Estados e Municípios precisaram lidar com seus próprios recursos (muito desiguais) para desenhar suas respostas para esse desafio.

Se, da parte dos Estados e capitais, que contam com maior capacidade institucional (técnica e financeira), a modelagem de uma resposta curricular e pedagógica para o trabalho com aprendizagem remota/a distância aconteceu com certa brevidade – em geral, no final do mês de abril, cerca de um mês após o fechamento das escolas –, nos municípios, o cenário foi diferente e muito desigual. Pesquisa liderada pelo Grupo de Estudos em Gestão e Implementação de Políticas Educacionais (GE-GIMPA) mapeou 3.096 municípios brasileiros e acompanhou o momento em que as redes de ensino iniciaram sua estratégia curricular e pedagógica para o contexto de suspensão



das atividades presenciais. Apenas 309 municípios entregaram essa resposta no primeiro mês após fecharem as escolas e, somente, 910 fizeram isso até o final do segundo mês. Ao final do 3º mês, 1662 redes haviam produzido esta estratégia e um total de 2683 municípios conseguiram entregar essa resposta entre o 90º e o 120º dia de afastamento escolar. Um conjunto de 413 só conseguiram fazer isso após 120 dias.

Em termos percentuais, **41,8%** das redes acompanhadas pela pesquisa só conseguiram oferecer uma orientação segura para os estudantes e seus professores a respeito de como o currículo deveria ser mobilizado para gerar as aprendizagens em regime remoto três meses após o fechamento das escolas.

Essa demora na resposta, por si só, já significa uma perda muito severa de aprendizagens para os estudantes e uma lacuna irreparável na relação pedagógica estabelecida entre eles e seus educadores. Mas, é preciso sublinhar que a entrega das soluções curriculares e pedagógicas realizada pelas redes ainda apresentou problemas significativos de diferentes tipos; especialmente porque o caminho preferido pelas redes municipais e estaduais foi a mobilização de ferramentas tecnológicas digitais para criar possibilidades de interação entre docentes e estudantes e para distribuir materiais de ensino. Essa escolha encontrou as limitações de um sistema educacional extremamente atrasado neste campo, tais como: a indisponibilidade ou insuficiência de equipamentos de tecnologia para que docentes e discentes pudessem interagir; o acesso insuficiente e socialmente hierarquizado à internet de qualidade para sustentar a regularidade dessas interações, as dificuldades no campo da formação dos professores para lidar com esse tipo de interação; entre outras

que exploraremos adiante.

Além disso, a opção por ferramentas tecnológicas digitais trouxe uma segunda camada de limitações: o processo de mediação pedagógica com as crianças matriculadas na educação infantil (especialmente de zero a três anos de idade, mas, também, aquelas de 4 e 5 anos) não se coaduna com determinadas características deste formato e há mesmo orientações curriculares e de saúde no sentido de postergar o acesso de bebês e crianças bem pequenas ao uso contínuo de telas de celular ou computador. Para elas, as soluções foram ainda mais demoradas e com menor investimento.

Tudo isso caracteriza um primeiro impacto grave da pandemia (e da suspensão das atividades escolares presenciais) na garantia do direito à Educação: uma espécie de **apagão curricular** (de definições sobre o que ensinar e como criar as condições objetivas para a interação entre professores e estudantes) e **pedagógico** (uma vez que nossos professores e professoras não dispunham de referências profissionais de seu ofício para realizar esse deslocamento).

2.1.2 Abandono/evasão escolar não documentado

As dificuldades enfrentadas pelas redes para produzir uma resposta curricular e pedagógica consistente foram um dos ingredientes associados a um segundo impacto da pandemia na garantia do direito à educação: uma espécie de abandono/evasão escolar não documentado. Estamos nomeando de abandono/evasão escolar não documentado a desconexão, a ausência ou quase ausência de interações entre os estudantes e seus professores por tempo prolongado ou indefinido, no contexto da pandemia de Covid-19.

A rigor, a caracterização da situação

formal de abandono escolar e sua documentação estatística segue critérios definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e/ou pelas áreas responsáveis por estatísticas e dados educacionais nas diferentes redes de ensino. Todavia, o conceito de abandono escolar assumido na literatura é justamente o desengajamento permanente/prolongado do estudante, ao longo de um ano letivo, caracterizado principalmente pela infrequência (absenteísmo).

Num contexto em que as atividades presenciais estão suspensas e, no qual, a interação pedagógica se dá a partir do uso de ferramentas tecnológicas de comunicação remota (como plataformas, aplicativos de celular e outros) ou através do envio e devolutiva de atividades impressas pelos discentes, podemos considerar que os estudantes que não conseguiram interagir com seus professores e professoras por longos períodos e que, deste modo, se desconectaram da Escola de forma prolongada, estariam em condição de abandono escolar.

Por força de todas as exceções e características do ano letivo de 2020, essas situações não foram documentadas deste modo. Portanto, os dados disponíveis são preocupantes. Em junho de 2020, uma matéria veiculada no Jornal Nacional apresentou dados coletados em diferentes redes estaduais do país sobre o problema. Àquela altura, nos estados do Espírito Santo e do Acre, as estimativas oficiais explicitavam que 30% dos estudantes não estavam acessando as atividades pedagógicas desenvolvidas pela internet por seus professores. Em Pernambuco esse patamar era de 25%,

no Maranhão de 21% e no Rio de Janeiro de 20%.

Mesmo assumindo ações de mitigação, em novembro, o Secretário Estadual de Educação de São Paulo apresentou uma estatística oficial produzida pela rede explicitando que, ao longo do ano de 2020, 15% dos estudantes matriculados no maior sistema de ensino do país não entregaram nenhuma das atividades propostas por seus professores, quer pela plataforma digital utilizada pela secretaria, quer em modelos impressos, distribuídos pelas escolas. Ou seja, ao longo dos oito meses de suspensão das aulas, 500 mil estudantes paulistas não interagiram, pedagogicamente, uma vez sequer com seus professores e professoras.

Os dados internacionais de países com características semelhantes às do Brasil são um pouco menos dramáticos, apontando para patamares em torno de 8% a 9% de desconexão completa com a Escola. Contudo, é preciso cautela! Pois, os professores e professoras alegam que os dados oficiais ainda apresentam muita subnotificação. A sensação verbalizada por eles é que praticamente metade de seus estudantes não manteve interação contínua ou frequente com a escola nos oito meses de pandemia.

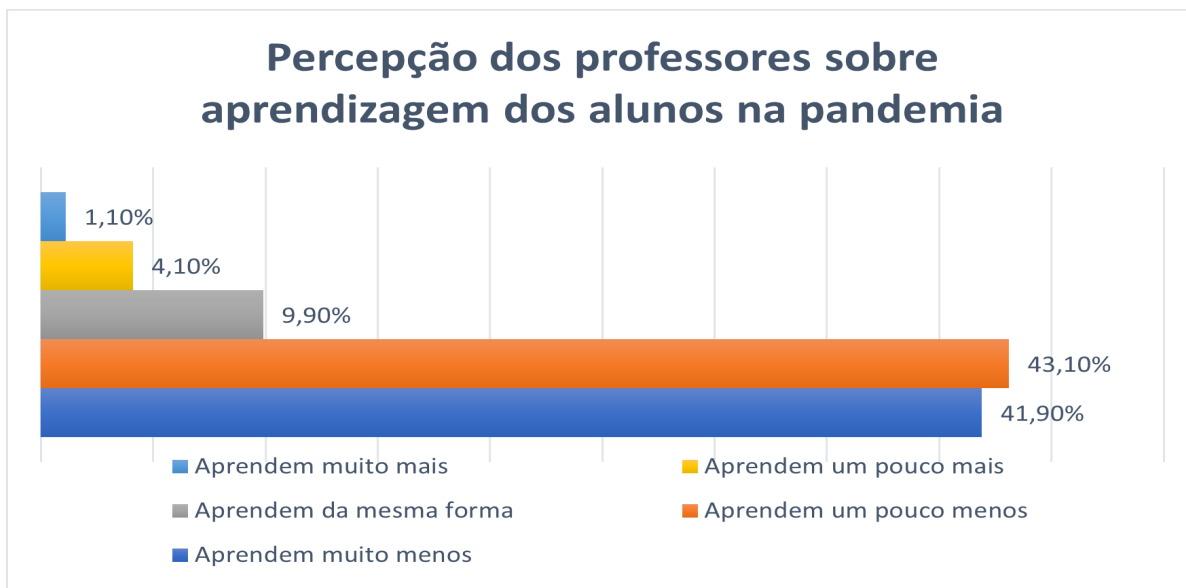
Vale sublinhar que os fatores socioeconômicos são um forte componente explicativo dessa situação: justamente as famílias que vivem em condições mais vulneráveis e precárias são aquelas que demonstram maior dificuldade em gerar as condições para que as crianças, adolescentes e jovens se mantenham engajados na Escola, como trataremos mais

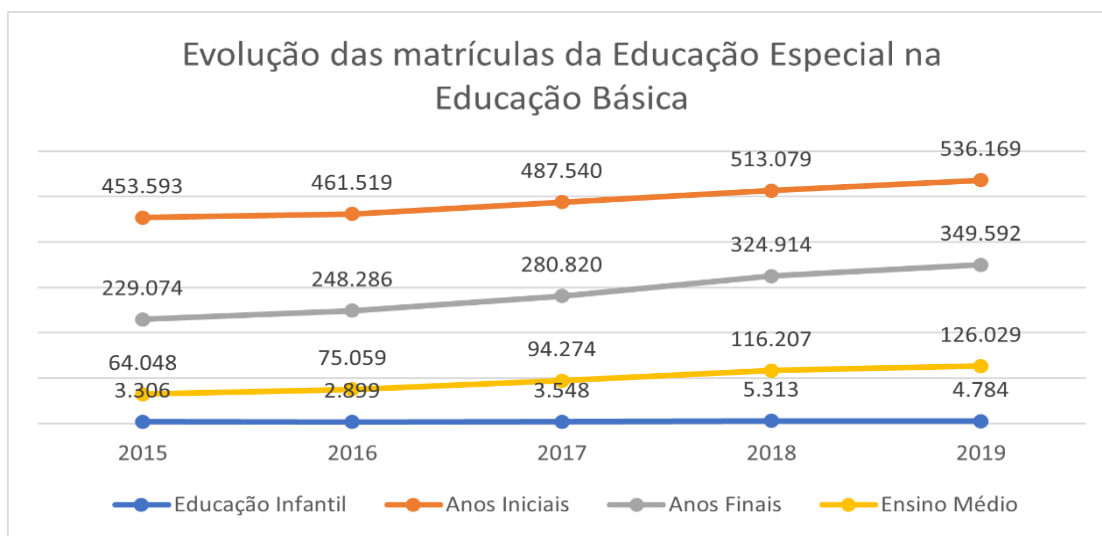
adiante.

2.1.3 Fragilização curricular e perda do potencial de aprendizagem dos estudantes

Mas, e quando consideramos a parcela dos estudantes que mantiveram suas interações regulares com a escola no período de pandemia? Como podemos avaliar os impactos da suspensão de atividades presenciais em sua trajetória escolar e em sua aprendizagem?

É importante sinalizar que as diferentes redes de ensino colocaram à disposição dos professores e estudantes condições muito desiguais para dar suporte a essa experiência remota de interação pedagógica. As redes com maior estrutura e recursos técnicos e financeiros, construíram soluções pedagógicas que combinavam conteúdos digitais veiculados na TV ou pela internet (aulas gravadas por professores selecionados sobre os temas do currículo), materiais impressos estruturados (apostilas) especificamente desenhados para esses momentos e entregues aos estudantes, bem como plataformas digitais para que os professores pudessem planejar e realizar encontros on-line com suas turmas. Redes com estrutura intermediária, em geral, optaram pela adoção de plataformas on-line, combinadas ou não com materiais impressos estruturados (apostilas), também distribuídos para todos os estudantes. Entretanto, as redes com pequena capacidade técnica e operacional precisaram lidar com os limites orçamentários e institucionais para oferecer soluções adequadas às





suas realidades. Essa diferença/desigualdade tem, obviamente, impactos na perda do potencial de aprendizagem dos estudantes por força da fragilização curricular.

Nomeamos aqui de fragilização curricular o resultado de uma série de limitações impostas pela pandemia nas decisões sobre o que ensinar tomadas pelos gestores educacionais e pelos docentes. Talvez o exemplo mais explícito seja aquele vinculado ao componente curricular de Educação Física. A imposição do fechamento se traduz num estreitamento direto das possibilidades do trabalho pedagógico realizado por professores desta área do conhecimento.

Assim como, as demais disciplinas também sofreram impactos. O tempo de dedicação/concentração dos estudantes para o desenvolvimento de atividades em formato on-line e a dificuldade de garantir que eles tenham o acompanhamento de um adulto/responsável para apoiá-los no desenvolvimento das tarefas escolares exigiu que os professores e professoras realizassem uma espécie de “focalização”, selecionando, do conjunto dos conteúdos, habilidades e competências estabelecidos para determinado ano/ciclo, aqueles que eram mais estratégicos e que eles se sentiam confortáveis/competentes para ensinar nesse cenário de limitações de interação. Assim, o currículo efetivamente ensinado ao longo de 2020 foi uma espécie de currículo “simplificado” ou “recortado”.

Essa situação ganha contornos mais dramáticos quando lembramos, ancorados em Sacristán (2000), das distinções entre o currículo prescrito, o currículo moldado pelos professores no processo de planejamento do ensino e o currículo posto em movimento, nas interações com os estudantes e o currículo realizado ou

aprendido pelos estudantes.

Depois que as secretarias de educação tomaram decisões de política educacional e prescreveram um currículo focalizado/“enxuto” para enfrentar o ano letivo de 2020 (com o atraso que já discutimos anteriormente), as escolas e os professores moldaram este currículo considerando as características que enxergavam no seu corpo discente, o contexto de cada unidade educativa e as possibilidades e limites dos recursos tecnológicos, da capacidade técnica do professor para interagir remotamente e das questões relativas ao tempo para interagir, ensinar e aprender. Nesse processo, aconteceu uma segunda focalização curricular, eliminando aquilo que os professores julgavam impossível ou muito difícil de sustentar no cotidiano das interações com os estudantes. Por fim, ao colocar o currículo que moldaram em “movimento”; ou seja, ao realizar a ação pedagógica e curricular nas interações educativas, os professores e os estudantes experimentaram os atravessamentos das condições objetivas e subjetivas existentes, que produziram diferentes graus de realização da aprendizagem. Se dentro da escola, com um controle mediano das condições de realização curricular, as aprendizagens já sofrem efeitos múltiplos que podem produzir uma distância entre o ensinado e o aprendido, numa conjuntura como a que vivemos em 2020, essa distância certamente esteve mais alargada.

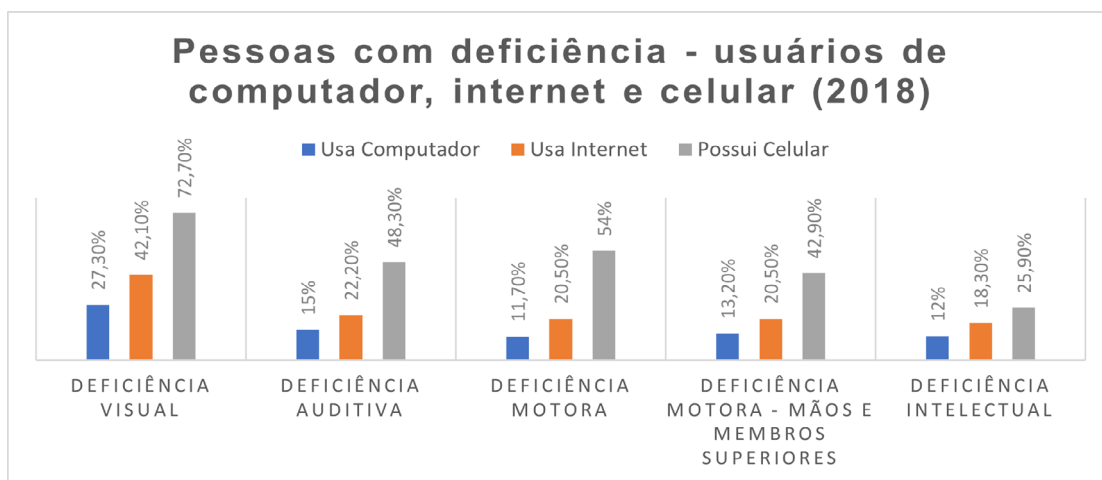
Pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos Avançados da USP (IEA-USP), que mobilizou a participação de 19 mil professores do Estado de São Paulo, revelou que 85% deles acreditavam que os seus estudantes estavam aprendendo menos ou muito menos do que aprendiam antes da pandemia:

O cenário de pandemia de Covid-19 convoca nossa atenção neste campo: além da situação de exclusão que o abandono/evasão não documentado produziu nos estudantes que não conseguiram se manter em conexão com as escolas, aqueles que puderam interagir razoavelmente com seus professores tiveram acesso a um currículo fragilizado e fragmentado que, certamente, comprometeu de maneira significativa suas aprendizagens.

2.1.4 Potencialização da invisibilidade e da exclusão dos estudantes público-alvo da educação especial

O Censo Escolar de 2019 revelou que cerca de 1,3 milhões de estudantes brasileiros matriculados na Educação Básica estavam classificados como público-alvo da Educação Especial. A esmagadora maioria deles apresentava uma ou mais deficiência ou os chamados transtornos globais de desenvolvimento. Uma parcela muito diminuta era classificada nas categorias de altas habilidades/superdotação.

É muito importante sublinhar que este quantitativo tem apresentado uma evolução bastante robusta na última década. Parte da explicação deste fenômeno está relacionada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva formulada pelo Ministério da Educação em 2008 e que induziu um movimento de alocação de recursos e de revisão da normatização e regulamentação sobre acesso, permanência, atendimento educacional especializado e processos de ava-



liação e monitoramento da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial visando sua participação integral em classes e escolas regulares, em condições de igualdade e equidade com os demais estudantes. A título de ilustração, o crescimento de matrículas desses estudantes no último quinquênio (2014-2019), considerando as três etapas da educação básica foi da ordem de 34%.

Chama a atenção os dados pouco animadores da evolução de matrículas das crianças com deficiência na Educação Infantil. Todavia, para o conjunto da educação básica, podemos afirmar que os avanços são significativos em termos quantitativos absolutos.

Esses dados, entretanto, precisam ser contextualizados em uma análise proporcional. O percentual de matrículas classificadas como sendo de educação especial no Brasil é incongruente com as estatísticas sobre o percentual de pessoas que vivem com deficiência na sociedade brasileira. Enquanto o percentual de matrículas na Educação Especial

é de apenas 2,61% do total, as estimativas referentes ao conjunto da população brasileira apontam um percentual de 6,7% de pessoas nessa condição.

Em 2018, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE realizou uma revisão dos dados coletados no Censo de 2010 a fim de alinhar a métrica e a classificação das pessoas com deficiência aos padrões recomendados pelo Grupo de Washington (GW) de Estatísticas sobre Deficiências. Este grupo é vinculado à Comissão de Estatística da ONU. Assim, os dados iniciais do Censo de 2010 que apontavam a prevalência de 23,9% de pessoas vivendo com deficiência foi recalculado. Após esse alinhamento com a métrica internacional, o IBGE apontou o índice de 6,7% de pessoas vivendo com deficiência no Brasil em 2010.

Tal panorama nos convoca a assinalar que, antes mesmo da pandemia de Covid-19, o Brasil tinha uma tarefa urgente de política educacional: garantir, no mínimo, o acesso e permanência dos estudantes público-

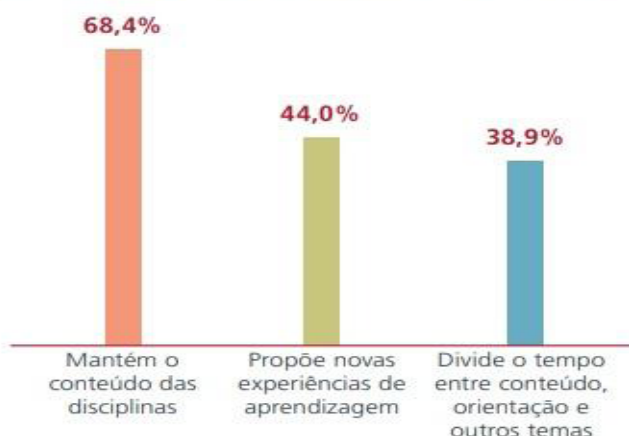
alvo da Educação Especial (elementos iniciais do direito humano à Educação). Quanto às suas condições de aprendizagem e sucesso escolar, há muita dificuldade em produzir e discutir dados de larga escala sobre os resultados educacionais dessa população por força da modelagem dos nossos sistemas de macroavaliação que não apresentam, com regularidade e detalhamento, dados deste público relativos à proficiência em língua portuguesa e matemática (comuns a todos os demais estudantes).

O que conseguimos compreender é que a matrícula dos estudantes brasileiros com deficiência na escola obedece a um ciclo escandaloso de exclusão dentro do sistema escolar. Para isso, basta uma estratégia simples de cálculo, com os dados que trouxemos na tabela anterior. Se, em 2015, 453.593 estudantes brasileiros dos anos iniciais apresentavam classificação como público-alvo da educação especial, o comportamento estatístico razoável seria que, quatro anos depois, esse mesmo número de matrículas (ou, o que seria mais

Aumento das atividades docentes



Organização do tempo com os alunos



interessante: um número maior de matrículas) fosse verificado nos anos finais do ensino fundamental, decorrentes da progressão escolar com sucesso.

Todavia, em 2019, o número de estudantes público-alvo da educação especial matriculados nos anos finais era de apenas 349.592 estudantes. Ou seja, sem considerar novas matrículas, podemos afirmar seguramente que mais de cem mil estudantes com deficiência que estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental em 2015, não progrediram corretamente ou não lograram êxito em concluir o ensino fundamental. Uma taxa de “fracasso” perto de 25%.

As limitações e efeitos perversos da pandemia de Covid-19 e da suspensão de atividades presenciais nas escolas impõem a esses estudantes obstáculos adicionais nessa tortuosa trajetória de permanência e aprendizagem na escola básica. A programação curricular desenhada pelos municípios para o período de afastamento escolar, marcada pela adoção de materiais estruturados (apostilas), produzidas com vistas ao aluno médio da rede e com pouca abertura de customização/personalização e o fato de terem sido privilegiadas formas de interação pedagógica baseadas em plataformas e conteúdos digitais potencializou a invisibilidade do público-alvo da educação especial como sujeito do direito à educação.

O uso da internet no Brasil, por exemplo, altera-se de maneira significativa quando se compara pessoas com e sem deficiência. No ano de 2016, 59,3% da população sem deficiência fazia uso da internet, contra apenas 36,8% da população com deficiência (o tipo e a severidade da deficiência também possuem impacto sobre o uso de internet e

computadores). Ademais, Apenas 0,74% dos websites brasileiros não apresentam barreiras de acessibilidade. Entre os sites educacionais, a porcentagem sobe para 3,88%, mas permanece muito baixa.

Além desta invisibilidade no campo curricular, os estudantes com deficiência matriculados na educação básica também sofreram com a suspensão ou restrição muito acentuada dos serviços de atendimento educacional especializado que eram fundamentais para sua participação adequada nas atividades escolares. Como prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado (AEE) é o conjunto de serviços e recursos com-

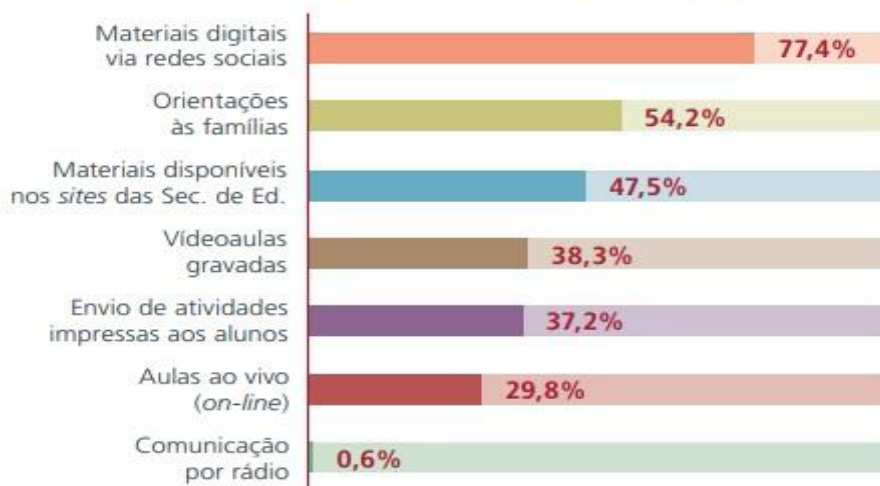
plementares ou suplementares garantidores da participação escolar plena e das aprendizagens dos estudantes público-alvo da educação especial. Geralmente, o AEE é ofertado sob a liderança de professores com formação especializada que mobilizam metodologias de trabalho, materiais didáticos e tecnologias assistivas para dar suporte individualizado ou em pequenos grupos aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses serviços, na maior parte das redes públicas do país foi suspenso durante o período de pandemia ou teve sua oferta reduzida drasticamente.

Por fim, as restrições da pandemia de Covid-19 também provocaram, nos momentos mais agressivos de contágio, a remodelagem para o modelo remoto, a redução drástica ou suspensão dos serviços de acompanhamento terapêutico da área da saúde que não fossem essenciais, incluindo aqueles destinados às pessoas com deficiência. Isso atingiu de maneira mais pesada os estudantes que vivem em lares mais pobres e em territórios com maior vulnerabilidade social, interseccionando desigualdades socioespaciais e socioeconômicas com aquelas já vivenciadas pela condição de pessoa com deficiência.

2.1.5 Precarização e Intensificação do Trabalho Docente

Categoria historicamente marcada pela sobrecarga de trabalho, por uma responsabilização social grande sobre todos os aspectos

Estratégias educacionais utilizadas



Efeito da suspensão das aulas presenciais para os alunos



relacionados à educação de crianças e jovens, as professoras e professores são alvo de cobranças e desafios ainda maiores durante a crise provocada pela pandemia da Covid-19.

Dessa maneira, a experiência dos professores e professoras de lecionar durante a pandemia faz com que a percepção desta categoria seja um elemento importante a ser considerado por tomadores de decisão, motivo pelo qual são expostas a seguir algumas informações levantadas junto à categoria durante o ano de 2020.

O dado não surpreende, mas é importante registrar que para a maioria das professoras e professores, o trabalho pedagógico mudou e aumentou. Observa-se a preocupação dos docentes em organizar o tempo com os alunos, garantindo o conteúdo. Dentre as estratégias utilizadas, ressalta-se o uso de materiais digitais via redes sociais (e-mail, WhatsApp, entre outros.). Quase oito em cada dez professoras afirmam fazer uso de materiais digitais via redes sociais como estratégia educacional. Destaca-se, na educação infantil (60%) e no ensino

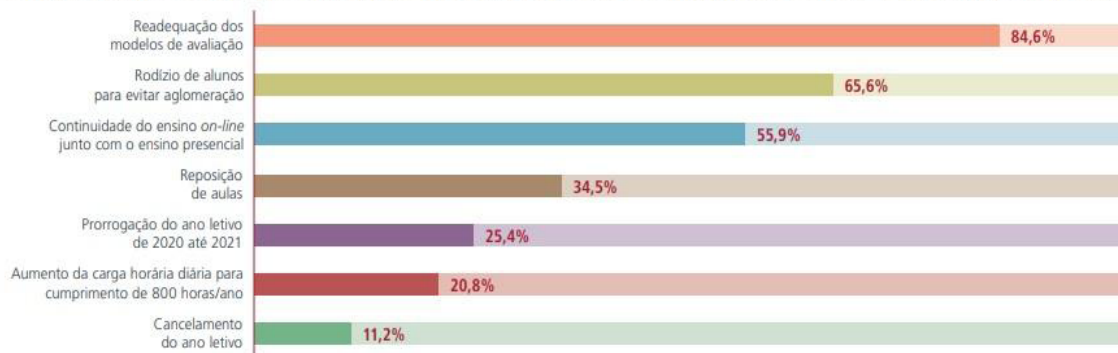
fundamental (65%), o envio de orientações às famílias para estímulo e acompanhamento das atividades realizadas em casa (FCC, 2020).

Esses dados indicam percepção clara do professorado sobre o aumento do trabalho, bem como o início de que o trabalho de pensar soluções em termos de currículo neste momento de crise ficou a cargo desta categoria, ao invés de partir de uma política pensada de maneira emergencial em termos mais coletivos, seja na escola ou nas instâncias municipais e estaduais de gestão educacional. Cabe destacar que isso contrasta com a prática historicamente consolidada de não envolver efetivamente as professoras e os professores nas decisões sobre currículo, muitas vezes impostos com base em apostilas e manuais que devem seguir. O apelo às redes sociais como forma primordial de comunicação com estudantes denota tanto o caráter de improvisado das soluções para educação remota, quanto à fragilidade da infraestrutura para oferecer internet de qualidade no país.

Referente à aprendizagem, cerca de metade das professoras e professores acredita que somente parte dos estudantes consegue realizar as atividades. A expectativa em relação à aprendizagem diminuiu praticamente à metade também. Na avaliação da ansiedade/depressão de seus alunos, 53,8% consideraram que aumentou (FCC, 2020).

A percepção dos docentes é coerente com as informações levantadas por pesquisas realizadas com a juventude e com estudantes, que indicam o aumento de problemas relacionados a saúde emocional e mental entre discentes. Considerando que o professorado é uma categoria normalmente bastante acometida por adoecimento mental, em especial estresse e burnout (DIEHL; MARIN, 2016), é possível supor que há uma tendência de intensificação desses problemas em função da sobrecarga de trabalho das professoras e dos professores durante a pandemia, em especial delas, socialmente tensionadas ainda com o acúmulo de funções de cuidados de familiares e trabalho doméstico.

Considerando o retorno das aulas presenciais, há concordância com as estratégias elencadas



Sobre o retorno das atividades escolares presenciais, há clareza de que, no pós-pandemia, o cotidiano escolar não será o mesmo: para 65,6% das professoras e professores, o rodízio de alunos para evitar aglomeração e, para 55,9%, a continuidade do ensino on-line junto com o presencial são prenúncio de mudanças possíveis junto com o ensino presencial. A maioria das professoras e professores (84,6%) é favorável, ainda, a uma readequação nos modelos de avaliações. Destaque-se que apenas 1 em cada 5 professoras (20,8%) defendem o aumento da carga horária diária para cumprimento de 800 horas/ano (FCC, 2020). **Esses dados reforçam a preocupação constante dos professores e professoras** com o aprendizado, a responsabilidade que assumem em relação ao currículo e o último dado, **de que a grande maioria não concorda com o aumento da carga horária**, certamente decorre de um cotidiano já bastante atribulado e cargas horárias sobrecarregadas desses profissionais.

Com a suspensão das aulas presenciais, as professoras e professores indicaram um aumento, tanto da relação escola-família (45,6%), quanto do vínculo do aluno com a família (47,2%) (FCC, 2020). **Há um desafio importante sobre como garantir que este contato escola-família seja permanente fora de períodos de isolamento social** (embora haja uma tendência óbvia de redução da intensidade/constância deste contato).

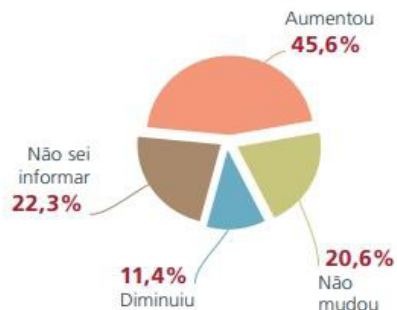
2.1.6 Fragilização e produção de distorções no fluxo escolar

No final dos anos 1990, o Brasil intensificou o conjunto de políticas públicas destinadas a enfrentar os níveis elevados de reprovação escolar e de distorção idade-série que marcavam a escolarização básica. Esse conjunto de políticas públicas mecanismos de natureza regulatória (como a adoção dos regimes de ciclo e progressão continuada), mecanismos de natureza curricular e pedagógica (como a modelagem de estruturas curriculares mais flexíveis e condizentes com uma lógica de desenvolvimento contínuo de habilidades e competências) e estratégias de formação docente.

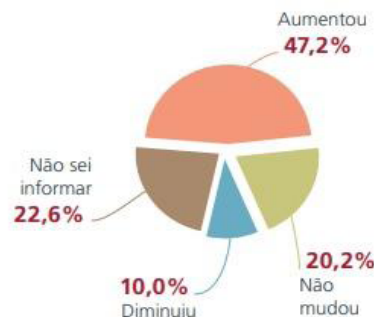
Esse esforço se justificava, sobretudo, por três fatores: a) os custos financeiros e operacionais elevadíssimos de uma cultura de reprovação escolar massificada que alcançava, em determinadas séries da trajetória escolar, índices superiores a 60% e que, por isso mesmo, comprometia recursos financeiros e humanos que poderiam expandir o acesso à escola e melhorar a qualidade do ensino ofer-

Com a suspensão das aulas presenciais, aumentou

Relação escola-família



Vínculo com a família



tado; b) as evidências robustas, de pesquisas quantitativas e qualitativas, que apontavam para ganhos muito restritos ou mesmo inexistentes, em termos de aprendizagem, para os estudantes que eram reprovados (ou seja: embora promettesse ser um remédio para a insuficiência de desempenho acadêmico dos estudantes, a reprovação não entregava esse resultado) e; c) as evidências, também robustas, de que a reprovação escolar era a principal causa de abandono/evasão na educação básica, minando as expectativas do estudante e de suas famílias sobre sua capacidade de estudar e concluir a escolarização obrigatória.

Combater a reprovação escolar massificada, portanto, significava ampliar as chances de fazer avançar a garantia do direito humano à educação, favorecendo mais potência de acesso, permanência e aprendizagem.

Apesar de um avanço muito significativo verificado nas duas últimas décadas, entretanto, os índices de defasagem idade-série no Brasil e os índices de reprovação ainda são elevados. Especialmente, quando observamos os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Temos, portanto, ainda, um problema de fluxo escolar.

O cenário de pandemia de Covid-19, com o abandono/evasão não documentado, a fragilização curricular e a perda de potência das aprendizagens, também trouxe impactos nessa camada do sistema educacional. Visando mitigar os efeitos nocivos desta conjuntura no fluxo escolar da educação básica, o Conselho Nacional de Educação orientou os sistemas de ensino no sentido de considerarem o ano letivo de 2020 de modo singular nas normativas e decisões sobre reprovação escolar.

Após uma demorada negociação para que o Ministério da Educação homologasse o documento, no dia 10 de dezembro de 2020, a Resolução CNE/CP nº 2/2020 pacificou

um conjunto de orientações aos sistemas de ensino sobre como encarar a progressão escolar no biênio 2020-2021:

Art. 4º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um contínuo curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º O reordenamento curricular do que restar do ano letivo de 2020 e o do ano letivo seguinte pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021 para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23, da Lei nº 9.394/1996, que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular, mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º Para os estudantes que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são necessárias medidas específicas definidas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares relativas ao ano letivo de 2020, de modo a garantir aos

estudantes a possibilidade de conclusão da respectiva etapa da Educação Básica, e a garantir a possibilidade de mudança de nível ou unidade escolar, e de acesso ao Ensino Médio e Cursos Técnicos ou à Educação Superior, conforme o caso.

Em que pese o caminho correto assumido pelo Conselho Nacional de Educação ao estabelecer essas orientações, a demora de sua consolidação, associada à inércia dos governos municipais e estaduais, fez com que a maior parte das escolas e dos professores brasileiros tivesse de decidir sobre os parâmetros de reprovação, aprovação e planejamento da progressão curricular com muitas dúvidas e num cenário de profundas ambiguidades.

Para que as orientações acertadas e exaradas pelo CNE não sejam distorcidas e não provoquem maior fragilização curricular, pedagógica e do fluxo escolar dos estudantes, é fundamental que as escolas e os professores recebam orientações seguras, consistentes e detalhadas sobre como operacionalizá-las, além de suporte formativo para desenhar e realizar seu trabalho pedagógico a partir dos parâmetros propostos. Não é algo simples e, se mal implementado, o prejuízo aos estudantes será incalculável.

2.1.7 Respostas inseguras, mal planejadas e de vetor mercadológico no campo das tecnologias educacionais

O uso de plataformas de internet para o desenvolvimento de atividades criativas ou que possam despertar maior interesse em crianças e jovens por determinados temas ou conteúdos não cresce por acaso. Conforme Shoshana Zuboff (2015), o uso de dispositivos de acesso à internet tornou-se um requisito para participação social.

A educação não está à parte deste processo, muito pelo contrário. Henrique Parra, Leonardo Cruz, Tel Amiel e Jorge Machado (2018) analisaram o uso da ferramenta Google Suite For Education em escolas e universidades brasileiras e concluem que os termos de uso dessas ferramentas são, no mínimo, incertos quando dizem respeito ao uso dos dados pessoais, o que possui implicações a serem consideradas no capitalismo contemporâneo, visto que os dados extraídos das nossas atividades cotidianas a partir do acesso a serviços de internet são os insumos de um sistema cujo negócio é justamente sugerir comportamentos, seja no âmbito comercial, por meio da publicidade individualizada, seja para a formação de opinião

sobre eventos políticos e sociais. Assim, se os serviços e vantagens oferecidas pelo Google aos seus usuários restam bastante evidentes, as estratégias de utilização das informações coletadas e o modelo de negócio que faz desta transnacional uma das empresas mais lucrativas do mundo não são nada explícitas.

O controle da mediação informatizada se dá na forma de algoritmo, cuja programação serve para nos oferecer ou omitir de nós conteúdos, de acordo com o nosso comportamento nas redes, ou seja, a partir da utilização de metadados. São formadas verdadeiras estruturas invisíveis que influenciam as nossas ações e alteram a nossa percepção de mundo, como exploram bem os documentários *O Dilema das Redes* (2020) e *Privacidade Hackeada* (2019). Este último revela a ameaça que tais mecanismos representam às democracias, com papel fundamental, inclusive, nas eleições de Donald Trump no Estados Unidos em 2016 e de Jair Bolsonaro no Brasil em 2018.

Parra e outros autores (2018) alertam sobre os riscos da utilização destes serviços privados que não possuem regulação estatal, cuja sede das empresas não se encontram no Brasil, e que dão acesso a informações estratégicas, como dados e informações a respeito das pesquisas realizadas em universidades brasileiras, além dos metadados relativos a professores, estudantes e demais usuários envolvidos nas práticas educacionais e de pesquisa. Os autores argumentam que embora a oferta do serviço se apresente como gratuita e que assuma uma característica pública, especialmente quando autorizada ou em convênio com poderes públicos, a ausência de uma alternativa torna o aceite de condições de uso compulsório aos profissionais da educação e aos estudantes, que passam a ter seus dados coletados por empresas privadas estrangeiras com autorização do Estado e sem a devida regulação, pois embora o Marco Civil da Internet (BRASIL, 2014) e a Lei Geral de Proteção de Dados (BRASIL, 2018) tenham promovido avanços importantes neste sentido, efetivamente não há instrumentos ou fiscalização em vigor que possam fiscalizar a atuação dessas empresas, e o fato das suas sedes serem fora do Brasil dificulta as possibilidades de regulação em âmbito nacional.

O que parece uma solução fácil e prática: utilizar ferramentas já disponíveis no mercado e de baixo custo financeiro ou mesmo gratuitos, possuem como implicação um alto custo em termos de soberania, como discutido, bem como tendem a ter como consequência a redução do investimento de um país em tecnologias da informação e toda a infraestrutura para o seu funcionamento. Ou seja, ao adotar

de modo acrítico as ferramentas do Google ou de qualquer outra empresa, o Brasil deixa de aproveitar a oportunidade de investir em redes e tecnologias próprias, seja para desenvolver ferramentas já disponibilizadas pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) ou mesmo para desenvolver parcerias do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) com empresas nacionais que poderiam oferecer soluções alternativas.

A relação entre estados nacionais, bancos e empresas na disputa econômico-tecnológica é fundamental no posicionamento geopolítico dos países em momentos de transição do capitalismo como o que vivemos neste período de revolução informática. É o que demonstra Marcos Dantas (2007) ao expor a disputa política e econômica entre nações, centralizada na tríade EUA-Europa-Japão, em torno do padrão tecnológico da TV Digital como um momento de atualização e renovação do próprio capitalismo em crise (neste momento, a referência era sobretudo à crise do Petróleo, de 1973/1974). Em 2020, a crise provocada pela pandemia do novo coronavírus abre também uma oportunidade aos atores mais bem localizados e que fizeram os movimentos mais acertados. Conforme nos informa Naomi Klein (2020), Google e Microsoft realizam convênios com o governo de Nova Iorque para apresentarem soluções para uma educação a distância. A jornalista denomina “Screen New Deal”, no contexto de uma “Doutrina de Choque da Pandemia”, o fenômeno caracterizado pela adoção imediata e financiada por recursos públicos de “soluções” tecnológicas para questões relacionadas a praticamente todos os âmbitos da vida civil, marcada por “colaborações inéditas entre os governos e as empresas gigantes de tecnologia” e por investimentos pesados em vigilância.

Diante da crise provocada pela pandemia do coronavírus, as gigantes da tecnologia, em associação com poderes públicos, transformam nosso cotidiano em isolamento em um verdadeiro laboratório de teste e aprimoramento de serviços remotos “para um futuro permanente – e altamente lucrativo – sem contato físico” (KLEIN, 2020, s/p). O interesse em focar os investimentos em segurança sequer era dissimulado até o início da pandemia, de forma que, conforme Naomi Klein (2020, s/p), “a democracia [...] estava se tornando o maior obstáculo”. Após o início do isolamento, houve um ajuste no discurso público, que passa a se referir a teleaulas, telemedicina, veículos autônomos e cidades inteligentes como promessas de esperança e segurança contra ameaças biológicas. Mas o interesse em vigilância permanece protagonizando a relação entre Estado e empre-

sas de tecnologia.

Assim, a opção pelo uso de plataformas privadas dominantes no mercado tende a representar uma escolha pela apropriação do conhecimento que produzimos, em busca de comodidade. Já o desafio de buscar o caminho da autonomia tecnológica, da proteção dos dados pessoais e do caráter estratégico relacionado à formação da visão de mundo de toda uma geração enfrenta obstáculos importantes, como a ausência de uma indústria eletroeletrônica nacional capaz de dar resposta às demandas urgentes.

As soluções devem primar pela soberania e se valer de bom senso. Assim, estimular e utilizar ao máximo instrumentos oferecidos pela RNP, pelas universidades brasileiras e desenvolvedores livres deve ser um caminho, utilizando AVA, Moodle, plataformas e softwares livres onde for viável. Entretanto, é necessário trabalhar com o dado de que o celular é o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas por estudantes brasileiros (CETIC, 2020) e muitos desses instrumentos não estão adaptados para o uso em dispositivos móveis. Assim, o uso de plataformas acessíveis via telefone celular, de amplo conhecimento e fácil utilização deve ser garantido, ainda que combinado com o uso de plataformas públicas ou livres que nem sempre oferecem as mesmas facilidades. Para o desenvolvimento de tais plataformas e de soluções nacionais e públicas, deve ser considerado um investimento a partir do uso do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Considerando, ainda, que 36% dos usuários de internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidades tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa conexão à internet (CETIC, 2020), este é um bom momento para se considerar o uso dos recursos do FUST para a universalização da Banda Larga no Brasil, que o Plano Nacional de Banda Larga não efetivou.

2.1.8 Agravamento do alheamento dos Povos e Comunidades Tradicionais

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) foi instituída, por meio do Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2017, a qual define como Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs): "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural,

social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição". Entre os PCTs do Brasil, estão os povos indígenas, os quilombolas, as comunidades tradicionais de matriz africana ou de terreiro, os extrativistas, os ribeirinhos, os caboclos, os pescadores artesanais, os pomeranos, entre outros (BRASIL, 2007).

A pandemia de Covid-19 escancarou como esses povos e comunidades são, praticamente, ignorados e/ou abandonados pelas políticas públicas do atual governo como podemos observar: o relatório da câmara indica que o MEC não tomou nenhuma medida para garantir o acesso à educação - durante a pandemia - a esses grupos, aos vulneráveis; os indígenas, sobretudo os da região de Manaus, foram duramente afetados pela Covid-19, as populações fragilizadas ainda permanecem em estado de escassez, o racismo e o genocídio da população indígena e negra seguem o seu curso na necropolítica e no negacionismo do governo federal, o acesso à informação é píffo, bem como depende da iniciativa solidária da sociedade civil.

O 19º Boletim Covid-19 do DPCT-IG apresenta iniciativas de cidadãos, associações, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, instituições públicas e privadas e Universidades que se organizaram para defender a vida e a saúde no enfrentamento à pandemia nos Territórios Tradicionais.

Face às incontáveis adversidades que já assolavam os PCTs somam-se: as dificuldades de atender as crianças que habitam esses locais; a falta de recursos; a precariedade, os desafios e a necessidade de se criar estratégias em curto espaço de tempo, o total - para não dizermos, intencional - alheamento governamental às urgentes necessidades dessa população.

Com atraso e sem a devida visibilidade foi promulgada, em 7 de julho de 2020, a Lei Nº 14.021 que dispõe sobre as medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública.

O artigo 5º e alguns dos seus incisos merecem destaque:

Art. 5º Cabe à União coordenar o Plano

Emergencial e, conjuntamente com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as demais instituições públicas que atuam na execução da política indigenista e com a participação efetiva dos povos indígenas por meio de suas entidades representativas, executar ações específicas para garantir, com urgência e de forma gratuita e periódica, as seguintes medidas, entre outras:

[...] III - participação de Equipes Multiprofissionais de Saúde Indígena (EMSIs) qualificadas e treinadas para enfrentamento à Covid-19, com disponibilização de local adequado e equipado para realização de quarentena pelas equipes antes de entrarem em territórios indígenas, bem como de equipamentos de proteção individual (EPIs) adequados e suficientes;

IV - acesso a testes rápidos e RT-PCRs, a medicamentos e a equipamentos médicos adequados para identificar e combater a Covid-19 nos territórios indígenas;

[...] c) contratação emergencial de profissionais da saúde para reforçar o apoio à saúde indígena;

d) disponibilização, de forma a suprir a demanda, de ambulâncias para transporte - fluvial, terrestre ou aéreo - de indígenas de suas aldeias ou comunidades até a unidade de atendimento mais próxima, ou para transferência para outras unidades;

e) construção emergencial de hospitais de campanha nos Municípios próximos das aldeias ou comunidades com maiores números de casos de contaminação por Covid-19;

[...] VII - transparência e publicização dos planos de contingência, notas e orientações técnicas, vigilância e monitoramento epidemiológico dos casos relacionados à Covid-19 em territórios indígenas;

[...] X - estabelecimento de rigoroso protocolo de controle sanitário e vigilância epidemiológica do ingresso nas terras indígenas e nas aldeias ou comunidades, preferencialmente com a disponibilização de testes rápidos para as EMSIs, com o objetivo de evitar a propagação da Covid-19 nos territórios indígenas;

[...] XII - financiamento e construção de casas de campanha para situações que exijam isolamento de indígenas nas suas aldeias ou comunidades.

Faz-se necessário conter o ímpeto, de modo a evitar delongas, mas o desejo primário, sem dúvida, é de comentar a maior parte dos artigos, parágrafos e incisos da Lei, não pelo seu conteúdo, mas pelo seu total descumprimento. Sequer o que foi previsto, tardiamente, em forma de Lei tem sido efetivado. A situação do país é ruim, todavia, nos territórios tradicionais é ainda pior, para além de todas as carências e a não garantia de acessos aos direitos básicos que essa população tem sofrido adiciona-se, como mencionado, o alheamento intencional promovido pelo governo federal, o qual no decorrer do seu mandato – e, antes mesmo de ser mandatário – assegurou que não faria as demarcações das terras indígenas ou o reconhecidos dos territórios quilombolas. Por lado, trava-se as demarcações e do outro, de maneira irregular, certifica fazendas localizadas em áreas indígenas. Como superar os obstáculos inerentes à realidade e decorrentes dessa necropolítica genocida que considera o tamanho das áreas indígenas abusivas e afirmou, outrora, que os quilombolas não serviam “nem para procriar”?

Cientes do posicionamento mortífero deste governo, entendemos que as recomendações possíveis extrapolam os limites institucionais, aliás, precisa, necessariamente, transpor essa barreira, uma vez que, no âmbito federal, sem deixar de considerar as responsabilidades estaduais e regionais, muito pouco ou quase nada tem sido feito em prol PCTs. Portanto, urge à prioridade de ampliar a divulgação dos materiais informativos que foram desenvolvidos; é preciso tornar visível os índices epidemiológicos dos PCTs, os quais revelam o mascaramento dos dados – uma manobra para ocultar o pleno descaso sofrido por essa população; faz-se obrigatória a criação de canais de comunicação que independam da internet, pois boa parte desses territórios não possui energia elétrica e onde há energia nem sempre há internet. Essas comunidades se comunicam e se informam por meio de conexões de rádio e por chamada telefônica, em muitos casos. As informações precisam circular sem a dependência da internet, em modo off-line se possível. Os informativos que foram produzidos precisam receber ampla divulgação e incentivo do próprio governo federal para disponibilizá-los aos agentes de saúde que acessam esses territórios. No que tange à educação, as especificidades de cada território devem ser analisadas, respeitadas e consideradas, não é possível impor o retorno remoto em locais onde não há qualquer estrutura que comporte essa modalidade de ensino. Os conteúdos e materiais devem ser desenvolvidos, exclusivamente, para assegurar que os

estudantes terão acesso. Noutras palavras, os PCTs carecem de alternativas, seja no formato impresso ou off-line, para terem o seu direito à educação preservado.

2.1.9 Estágios Supervisionados e a conclusão do ensino médio técnico e profissional

Uma questão que merece atenção no processo de educação durante a pandemia é a situação dos estudantes de nível médio que estão em fase de conclusão de curso e aqueles que para tal, precisam concluir o estágio obrigatório.

As regulamentações do MEC sobre o estágio supervisionado apontam que um dos objetivos concerne à aproximação do estudante com a prática profissional. As modalidades de estágio indicam a possibilidade de sua realização de maneira não obrigatória ou obrigatória, nesse último caso trata-se de um pré-requisito para a conclusão do curso e a obtenção do certificado de conclusão/diploma. Ainda que existam normativas nacionais, é o Projeto Curricular de Curso que define a forma, o acompanhamento e a devida avaliação do estágio de acordo com as demandas educativas da instituição.

A vinculação do estágio com a conclusão do curso preocupa estudantes de todo país, que com poucas condições de acesso tecnológico e muita insegurança sanitária não conseguem finalizar seus cursos com tranquilidade. As normativas que tratam do assunto apontam que os órgãos colegiados devem regulamentar as ações presenciais, semipresenciais e remotas com intuito de garantir a segurança do trabalho e o bom aproveitamento da experiência de formação profissional.

Não é o que testemunhamos em boa parte das IEs do país. Nem todos os cursos conseguiram aprovar normativas próprias para assegurar o direito do estudante de realizar o estágio, ou ainda possibilitou a existência de disciplinas de acompanhamento ou orientação/supervisão adequadas que pudessem potencializar ao máximo essa experiência profissional. O resultado dessa lenta organização do Projeto Político Pedagógico é o atraso na conclusão do curso de uma gama de secundaristas que deposita(ram) na certificação a esperança de entrada no mercado de trabalho e na possibilidade de ingressar em um curso de nível superior.

Dados do Banco Mundial de 2018 apontam que apenas 43% dos brasileiros com até 25 anos concluíram o Ensino Médio, enquanto a média dos países da OCDE é de 65% e nos

EUA de 88%. As dificuldades impostas pela Pandemia de Covid-19, especialmente as econômicas indicam um maior distanciamento dos jovens da escola, em decorrência, sobretudo, da necessária participação e responsabilização com as despesas familiares. Tornar-se mais difícil a conclusão do ensino médio nesse período de tamanha instabilidade, o que pode se tornar em um agravante na decisão desse jovem de permanecer/evadir/abandonar o ambiente escolar.

Resta desse modo, intensificar a cobrança e o diálogo em torno de medidas que contribuam para com a finalização dessa importante etapa. Assim como as aulas regulares, os estágios e atividades extracurriculares durante a pandemia de Covid-19 sofreram adaptações regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação e, em especial pelos órgãos gestores das instituições de ensino.

O Decreto nº 64879/20 que instituiu as atividades de teletrabalho e ensino remoto durante a Pandemia e a Lei do Estágio (Lei 11788/2008) foram constituídos como base para as formulações que apontaram as especificidades para a conclusão do estágio no atual período. As secretarias estaduais de educação calculadas nessas normativas indicaram a possibilidade de realizar o estágio de forma remota. Algumas instituições de ensino médio técnico e profissional procuraram absorver atividades extraclasse para reduzir o tempo de estágio necessário para conclusão dos cursos como indicado na Experiência do Instituto Federal (IF) Sul de Minas:

1. Contabilização da carga horária de estágio obrigatório como aproveitamento de projetos de extensão, ensino, monitorias, atividades de iniciação científica, atividade profissional, incluindo jovem aprendiz, estágio remunerado e aulas desenvolvidas para projetos de Popularização da ciência.
2. A regulamentação deve ser pensada pelos órgãos colegiados de cada curso e a avaliação das atividades devem ser apresentadas por web conferências. Instrução Normativa - 07/2020. (trechos).

Outro exemplo que merece destaque é do Instituto Federal de São (IFSP) Paulo, que elaborou de modo colaborativo entre as Pró-reitorias de Ensino e Extensão a Normativa nº 03, de 10 de setembro de 2020, que tem por disposição “estabelecer orientações aos campus do IFSP quanto ao procedimentos relacionados aos estágios realizados por estudantes regularmente matriculados nos cursos de educação básica, durante o período de suspensão das aulas presenciais em decorrência

da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)”. A normativa dá providência sobre a supervisão, acompanhamento e gerenciamento dos estágios; dispõe sobre a segurança sanitária dos estudantes estagiários; indica as atividades que podem ser feitas de modo remoto e, em especial, convoca toda a comunidade escolar para colaborar estrutural e educacionalmente com a conclusão desse processo formativo.

Desse modo, indicamos como medidas necessárias no período de pandemia:

O estabelecimento de comissões que envolvam os estudantes, os espaços de discussão e a deliberação sobre a regulamentação do estágio no ensino médio;

Apoio institucional para realização dos convênios regulamentares dos estágios;

Apoio de infraestrutura como telefone, computador, internet para os estudantes que não possuem condições financeiras;

Orientação e supervisão docente durante todo o processo de estágio;

Supervisão do ambiente físico, quando o estágio for presencial, visando a segurança sanitária de acordo com os padrões de prevenção do Coronavírus; Garantir e assegurar a realização do estágio, em modo remoto, quando possível, de acordo com a especificidade do curso.

2.2 IMPACTOS INDIRETOS

2.2.1 Insegurança Alimentar

O relatório *The state of Food Security and Nutrition in the World: Safeguarding Against economic slowdowns and downturns*, publicado por uma coalisão de organizações multilaterais (FAO, IFAD, UNICEF, WFP e OMS) no ano de 2019 alertava que, após uma década de queda constante, as taxas de prevalência de desnutrição estacionaram a partir de 2015 num patamar próximo de 11%. Analisando o triênio 2015-2018, a proporção de pessoas passando fome no mundo permaneceu inalterada: 1 em cada 9 pessoas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, trabalhando com dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (2017-2018) trouxe dados ainda mais preocupantes para a realidade brasileira: segundo aquele órgão, 84,9 milhões de brasileiros viviam em domicílios com algum grau de insegurança alimentar e cerca de 10,3 milhões de brasileiros enfren-

tavam insegurança alimentar grave – não tinham acesso suficiente a alimentos e passavam fome, incluindo crianças, adolescentes e jovens.

Esses dados precisam ser lidos em conjugação com aqueles relativos à “fome oculta”, situação na qual, apesar de escaparem da insuficiência de alimentos, as populações enfrentam uma situação de carência nutricional, vinculada à baixa qualidade e variedade de alimentos disponíveis. Tal condição responde, em parte, por problemas de saúde diversificados e intensifica o sofrimento imposto pelas desigualdades socioeconômicas. A título de exemplo, o relatório produzido pela FAO, em parceria com as outras organizações internacionais, referenciado anteriormente, indica que, no Brasil, 27,2% das mulheres em idade fértil (14 a 49 anos) sofriam de anemia.

Explicitar esse quadro de insegurança alimentar prévio à Pandemia de Covid-19 é importante porque nos ajuda a enxergar que o país já enfrentava um problema neste campo. É fundamental sublinharmos que, a partir do golpe parlamentar de 2016, uma série de políticas sociais que geravam impacto significativo no combate à miséria e à extrema pobreza foram restringidas e/ou mesmo descontinuadas, impondo à população mais vulnerável o custo altíssimo da escolha pelo austericídio fiscal.

O governo que assumiu o país em 2019 aprofundou essas escolhas de morte. No campo específico da garantia da segurança alimentar, importa registrar que um dos primeiros atos do presidente Jair Bolsonaro foi a extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), que funcionava como um colegiado consultivo da Presidência da República, com presença significativa da sociedade civil e dos profissionais da área e que vinha permitindo uma conexão estratégica entre as demandas sociais e as políticas de Segurança Alimentar e Nutricional.

Em maio de 2020, o Programa Mundial de Alimentos analisou a situação da insegurança alimentar no Brasil sob os efeitos da Pandemia e o economista chefe do órgão, Daniel Balaban estimou que o número de brasileiros vivendo em lares com elevada insegurança alimentar (ou seja, lares onde as pessoas passam fome) saltaria para 14,7 milhões de pessoas por força do conjunto de fatores associados à crise sanitária, social e econômica. (O Estado de S. Paulo, 2020).

A suspensão das atividades escolares presenciais precisa ser lida neste contexto. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), referência mundial no campo, sempre foi um dos pilares da política de segurança alimentar destinada a crianças, adolescentes

e jovens matriculados na educação básica. Com sua ampliação e qualificação, a partir dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o programa contribuiu decisivamente para que o Brasil cuidasse melhor da saúde e da vida de sua população mais jovem.

O fechamento das escolas significou, para as famílias mais pobres do Brasil, que crianças, adolescentes e jovens não teriam mais a possibilidade de contar com uma ou duas refeições completas, seguras e balanceadas fornecida(s) pela alimentação escolar. Essa condição impactou (e segue impactando) profundamente a capacidade de lhes garantir o mínimo nutricional diário para viver.

Foi somente com muita pressão social que parte dos governos municipais e estaduais criaram alternativas para mitigar essa situação. Nesta parcela de municípios foram criados programas de distribuição de cestas-básicas, distribuição de vales-alimentação ou de complementação de renda familiar. Todavia, esses programas demonstraram duas insuficiências: a) em sua esmagadora maioria, eles atenderam somente às famílias que constavam cadastradas no CadÚnico (que, diga-se de passagem: estava desatualizado) e b) os valores alcançados pelos vales-alimentação ou pela complementação de renda familiar eram baixos demais frente às necessidades postas nas famílias mais pobres, inclusive por força da aceleração da inflação nos preços de alimentos básicos como o arroz, feijão e o óleo.

Os dados estatísticos sobre os impactos da Pandemia na conjuntura da (in)segurança alimentar ainda são muito restritos e não é possível estabelecer uma análise quantitativa ampla do problema. Todavia, os relatos disponíveis nos diferentes veículos de imprensa e as pesquisas de natureza qualitativa em desenvolvimento no campo da educação e da saúde revelam que o problema é grave e merece atenção especial com a perspectiva da suspensão do chamado auxílio emergencial.

2.2.2 Aumento e recrudescimento da violência doméstica e familiar

Uma das formas de combate e tentativa de redução da proliferação do novo coronavírus adotada desde março de 2020 é o isolamento social. Termos como #FicaemCasa, quarentena, lockdown, serviços essenciais, entre outros, perpassam os últimos meses da realidade mundial. Se de um lado o isolamento social sugerido se revelou favorável à redução do contágio, por outro se tornou propulsor de uma triste realidade, já conhecida, e, por vezes

ignorada, a violência doméstica. Violência contra a mulher, contra crianças e adolescentes, contra as vítimas invisíveis da população LGBTQIA+, indígenas, população negra e quilombola, entre outras vulnerabilidades.

Para muitas pessoas, ficar em casa significa conviver com a violência, com o agressor. Logo no início da implantação do isolamento social, viu-se no mundo o alarmante aumento dos números relacionados à violência doméstica e familiar.

Leandro Machado, da BBC Brasil, com base nos dados coletados referente à violência no Brasil, sinalizou que no primeiro semestre de 2020, no país, houve mais feminicídios e menos roubos.

Milhares de mulheres que já experimentavam tão terrível situação em períodos anteriores, viram essa realidade agravar-se em razão do novo contexto gerado pelo regime de isolamento social, que embora eficaz do ponto de vista sanitário, impôs a elas um tipo de convívio muito mais intenso e duradouro junto a seu agressor, em geral seu parceiro. O maior tempo vivido em casa aumentou também a carga do trabalho doméstico, o convívio com crianças, idosos e familiares e a ampliação da manipulação física e psicológica do agressor sobre a vítima, o que contribuiu para a eclosão de conflitos e para o acirramento de violências já existentes (PIMENTEL; MARTINS, 2020, p. 38).

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) contabilizou o aumento de 22,2% dos casos de feminicídio no país, no começo da pandemia (março-abril) em 12 estados brasileiros. Além da elevação da violência policial, da queda no número de denúncia, da violência contra pessoas trans e travestis entre outras. A redução da movimentação de pessoas nas ruas não culminou no decréscimo das situações de violência, como demonstra o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. Não à toa, o Assassinatos de pessoas trans cresceram 70% durante a pandemia

No documento também consta que as pessoas mais atingidas pelos impactos da pandemia são as mais vulneráveis. Neste sentido, as violências impetradas no âmbito doméstico, seja contra crianças, adolescentes e jovens, seja contra a mulher frisam à urgência por novas medidas de combate à violência.

No que tange aos diversos países que constataram o aumento da violência e a redução das denúncias, o Brasil vigora entre eles junto à Itália que também verificou esse fato. Os aspectos associados à redução das denúncias são diversos e é necessário estar atento aos obstáculos que se levantam e corroboram para a não realização da denúncia. No Brasil,

os casos que envolve violência dolosa, ou seja, quando há intenção de ferir determinada vítima é necessário o comparecimento da mesma à Delegacia. Mas, como ir à Delegacia em tempos pandêmicos? Por essa razão, o estado de São Paulo, onde o número de assassinatos de mulheres dobrou, por exemplo, liberou o registro do Boletim de Ocorrência pela internet, bem como disponível um guia passo a passo para auxiliar as vítimas a registrarem o Boletim. Essa mesma medida foi adotada nos estados do Paraná, Minas Gerais, Ceará, Santa Catarina e no Distrito Federal. A adoção dessa medida por todos os estados brasileiro é recomendada, pois é uma das possibilidades viáveis para redução da subnotificação, bem como podem oferecer importantes dados ao Painel de violência contra mulheres, que está desatualizado desde 2018. Devido à desatualização do Painel, sugere-se o acompanhamento das informações referentes ao assunto no portal do Fórum Nacional de Segurança Pública, destinado exclusivamente à divulgação de dados, pesquisas e análises referentes à violência contra a mulher.

As evidências apontam para um cenário onde, com acesso limitado aos canais de denúncia e aos serviços de proteção, diminuem os registros de crimes relacionados à violência contra as mulheres, sucedidos pela redução nas medidas protetivas distribuídas e concedidas e pelo aumento da violência letal (FBSP, 2020).

Além das violências de gênero e contra as mulheres, a violência contra as crianças e adolescentes também se faz preocupante no cenário decorrente da pandemia de Covid-19, no qual milhões de crianças e adolescentes permanecem a maior parte do tempo no ambiente domiciliar, em isolamento social junto aos demais membros da família aumentando o risco de violência. O fechamento das instituições escolares, a suspensão das atividades trabalhistas, o desemprego e outros fatores podem contribuir para agravar e/ou elevar o desequilíbrio emocional, sejam das crianças e adolescentes, sejam dos pais e/ou responsáveis.

No nível social, destacam-se a erosão de suporte social (especialmente o escolar) e questões estruturais relativas à desigualdade de gênero. No nível comunitário, a competição pelos poucos recursos (principalmente na área da saúde), funcionamento parcial de muitos serviços de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, bem como a redução das redes sociais podem aumentar o risco de violência. No nível relacional, destaca-se a sobrecarga de trabalho, o estresse dos pais devido às múltiplas tarefas e ao momento que estamos

vivendo. As crianças e adolescentes também podem ficar mais irritadiças pelas restrições de mobilidade e pela falta dos colegas, acarretando comportamentos agressivos ou de desobediência. Ademais, o aumento do tempo de convivência, bem como o aumento das tensões nas relações interpessoais, são fatores que podem tornar mais frequentes os episódios de violência contra criança e adolescente neste período. No nível individual, identifica-se a importância de doenças mentais preexistentes e sua possibilidade de agravamento, o que pode diminuir a capacidade de lidar com conflitos e reduzir a supervisão parental (MARQUES et al., 2020, p. 3).

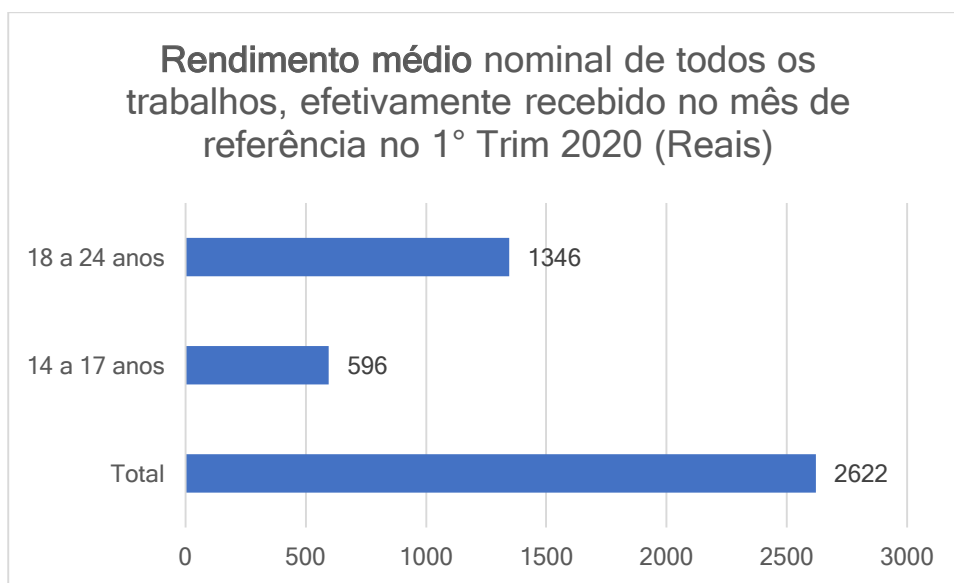
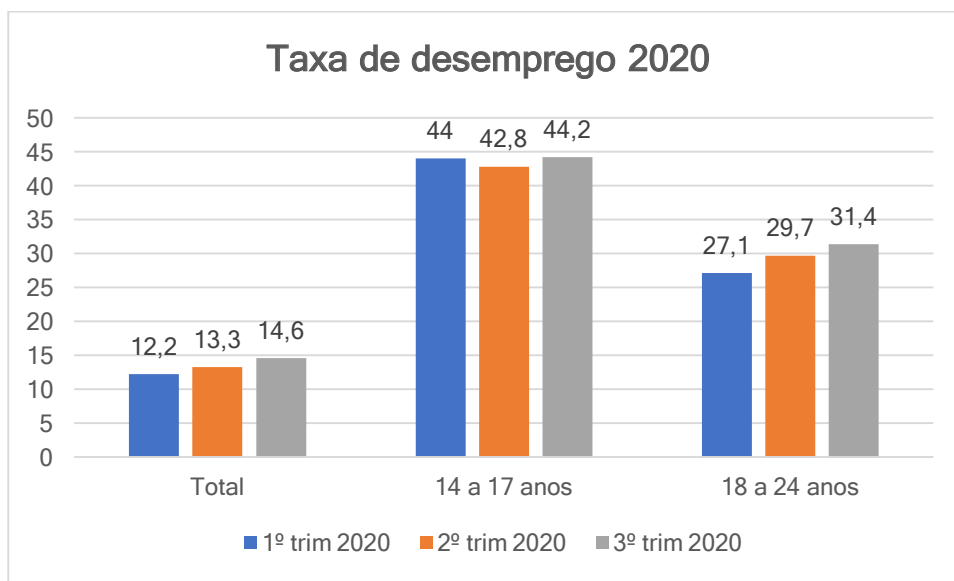
A dinâmica das famílias com crianças e adolescentes tem exigido um esforço maior dos pais, responsáveis e/ou cuidadores que necessitam conciliar o trabalho remoto, o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos.

Sabemos que assegurar a proteção da criança e do adolescente extrapola os deveres do Estado, estendendo-se às famílias e à sociedade, de modo que devemos estar atentos à manutenção integral dos direitos dessa parcela da população para que lhe seja garantido alimentação, segurança, saúde – emocional, física e psicológica – e os demais recursos necessários para o seu bem-estar e pleno desenvolvimento.

2.2.3 Aumento da exposição ao trabalho infantil e juvenil: jovens, Mundo do Trabalho e a Pandemia

A pandemia de Covid-19 também aprofundou problemas estruturais do mercado de trabalho brasileiro como o elevado desemprego, a alta rotatividade, os baixos salários e o aumento da incidência de subempregos. Ainda que se verifique uma ampliação da pobreza e da desigualdade desde o início da crise em 2015, ao se acelerar desestruturação do mercado de trabalho e ampliar ocupações informais a pandemia tem aprofundado as desigualdades de rendimentos e de acesso a ocupações de qualidade.

Os efeitos da pandemia agem em simbiose com mudanças no mundo do trabalho derivadas das transformações tecnológicas e econômicas como a Gig Economy e Uberização do trabalho. O novo arranjo econômico busca relações de trabalho mediadas por plataformas digitais, as quais procuram eliminar os aparatos de proteção social e transferir ao trabalhador parte dos custos e riscos do processo produtivo. Como efeito, ocorreu em poucos meses de 2020 uma reestruturação produtiva



que deveria acontecer em alguns anos, reestruturação que não será revertida pós-pandemia. A Uberização do trabalho e o trabalho home office que deveriam ser devidamente regulados pelo Estado em diálogo com a sociedade civil, foram tacitamente implementados.

A redução da renda das famílias gera efeitos diretos e indiretos sobre a vida escolar e profissional dos jovens, os quais são compelidos ao ingresso precoce e precário no mundo do trabalho, a fim de contribuir na composição na renda das famílias. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) identificou uma ampliação de 26% no número de famílias com crianças ou adolescentes trabalhando entre seus beneficiários. Uma vez que, as crianças e jovens são compelidos ao ingresso precoce e

precário no mercado de trabalho para contribuir com a baixa renda da família, a população mais pobre é afetada em múltiplas dimensões pela ampliação da pobreza: ao abandonarem a escola ou terem pior desempenho escolar por conta do ingresso em ocupações exaustivas; e por terem sua trajetória profissional prejudicada pela baixa formação e ocupações precárias.

Os impactos econômicos da pandemia em 2020 ampliaram o número de desempregados no Brasil em 1,2 milhões de pessoas apenas nos três primeiros trimestres. Em 2020 se constatou níveis mais elevados de desocupação em estados do norte e nordeste, como pode ser visto, abaixo, estados já caracterizados por mercados de trabalho com maiores taxas de informalidade e menores salários, o

que agrava a ampliação da pobreza e da miséria. Ainda que o desemprego tenha crescido em todas as faixas etárias, a ampliação mais expressiva ocorreu entre jovens de 18 a 24 anos, partindo de uma elevada taxa de desocupação de 27,1% no primeiro trimestre de 2020, chegando a 31,4 no terceiro trimestre, o que representa 4,1 milhões de jovens em busca de um emprego. Entre os adolescentes de 14 a 17 anos o desemprego oscilou em torno de 44% no mesmo período, o que aponta que ao serem compelidos ao ingresso precoce no trabalho, quase metade dos jovens desta faixa etária amarga o desemprego e os baixos salários. Merece destaque que em 2020 o rendimento médio dos jovens de 18 a 24 anos era a metade da média salarial do país. Já os jovens de 14

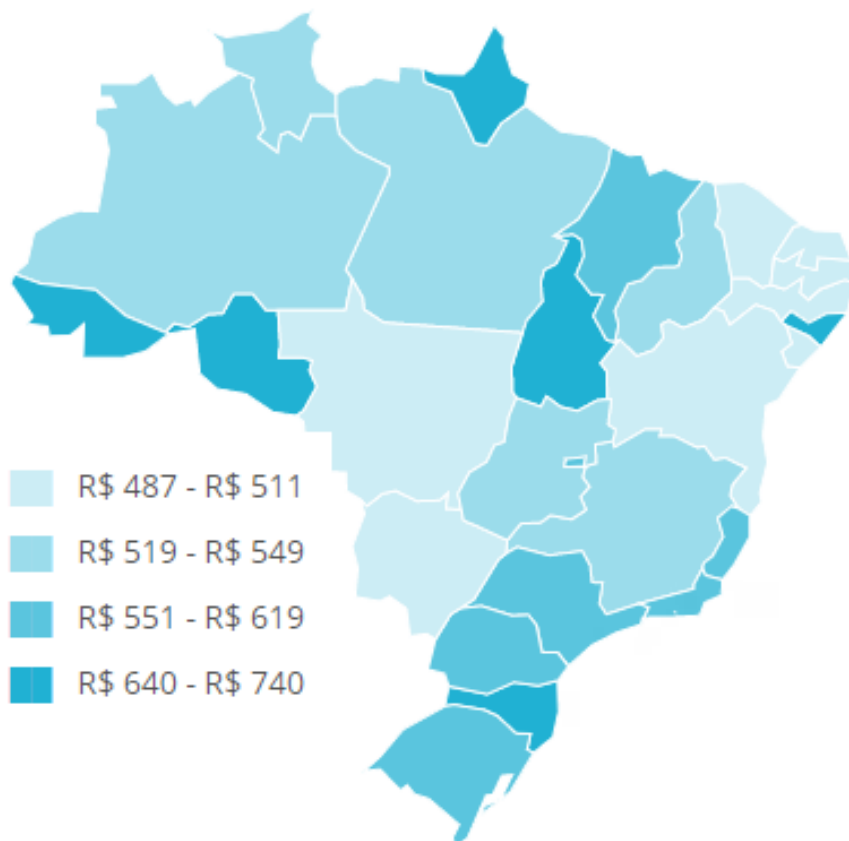
a 17 anos recebiam 23% da média.

Para identificar os reais impactos da pandemia sobre o mundo do trabalho é necessário também observar ampliação da taxa de subutilização da força de trabalho, taxa que capta, além do desemprego aberto, outras distorções como o desemprego por desalento e as pessoas que trabalharam menos horas do que desejavam. No terceiro trimestre de 2020 a taxa de subutilização estava em 30,3%, o que representava mais de 33,1 milhões de pessoas. Entre os jovens o quadro é mais grave posto que a taxa de subutilização entre jovens entre 14 e 17 anos é de 68,1% e entre jovens de 18 a 24 anos é de 41,5%.

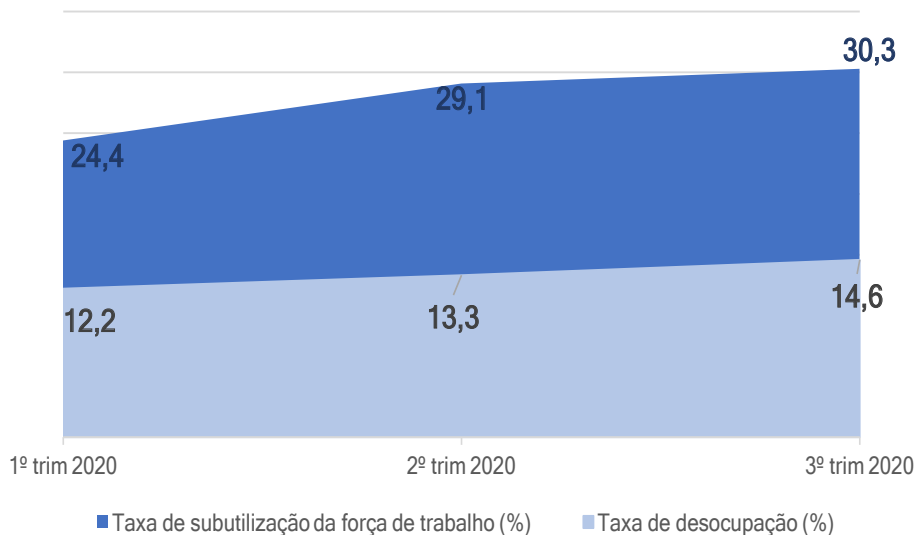
A observação da taxa de subutilização é mais relevante durante a pandemia, uma vez que em novembro de 2020 15,3 milhões de pessoas não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade, número que chegou a 19,3 milhões em junho do mesmo ano. Estas pessoas não apareceriam como desocupadas estatisticamente por não terem buscado uma ocupação, ainda que não pudessem prescindir da renda do trabalho. Os dados apontam ainda que os negros e pessoas com menor escolaridade tiveram sua trajetória profissional mais afetada pela pandemia, tendo em vista que a proporção de pessoas negras que não procuraram trabalho por conta da pandemia ou por falta de trabalho na localidade foi 3,8 pontos percentuais maior que entre os brancos e entre as pessoas com ensino médio incompleto foi 5,9 pontos percentuais que entre pessoas com superior completo.

Em maio de 2020 existiam mais de 16,6 milhões de pessoas afastadas do trabalho devido à pandemia, contingente que se reduziu de maneira expressiva, chegando em novembro em 2,7 milhões. Os dados apontam que o direito ao afastamento do trabalho a fim de implementar medidas justas e adequadas de combate à pandemia é restrito a ocupações com maiores salários e proteção social. A Posição na ocupação com maior proporção de trabalhadores afastados é de Militares e servidores estatutários. Na outra ponta, com menor taxa de afastamento é a dos trabalhadores familiares e auxiliares, dado sintomático, tendo em vista que a primeira pessoa que morreu da Covid-19 no Brasil foi uma empregada doméstica que contraiu o vírus de seus patrões. Entre as trabalhadoras domésticas, os trabalhadores por conta-própria e os trabalhadores sem carteira assinada estão o maior contingente das 879 mil pessoas que deixaram de receber sua remuneração durante o afastamento pela Co-

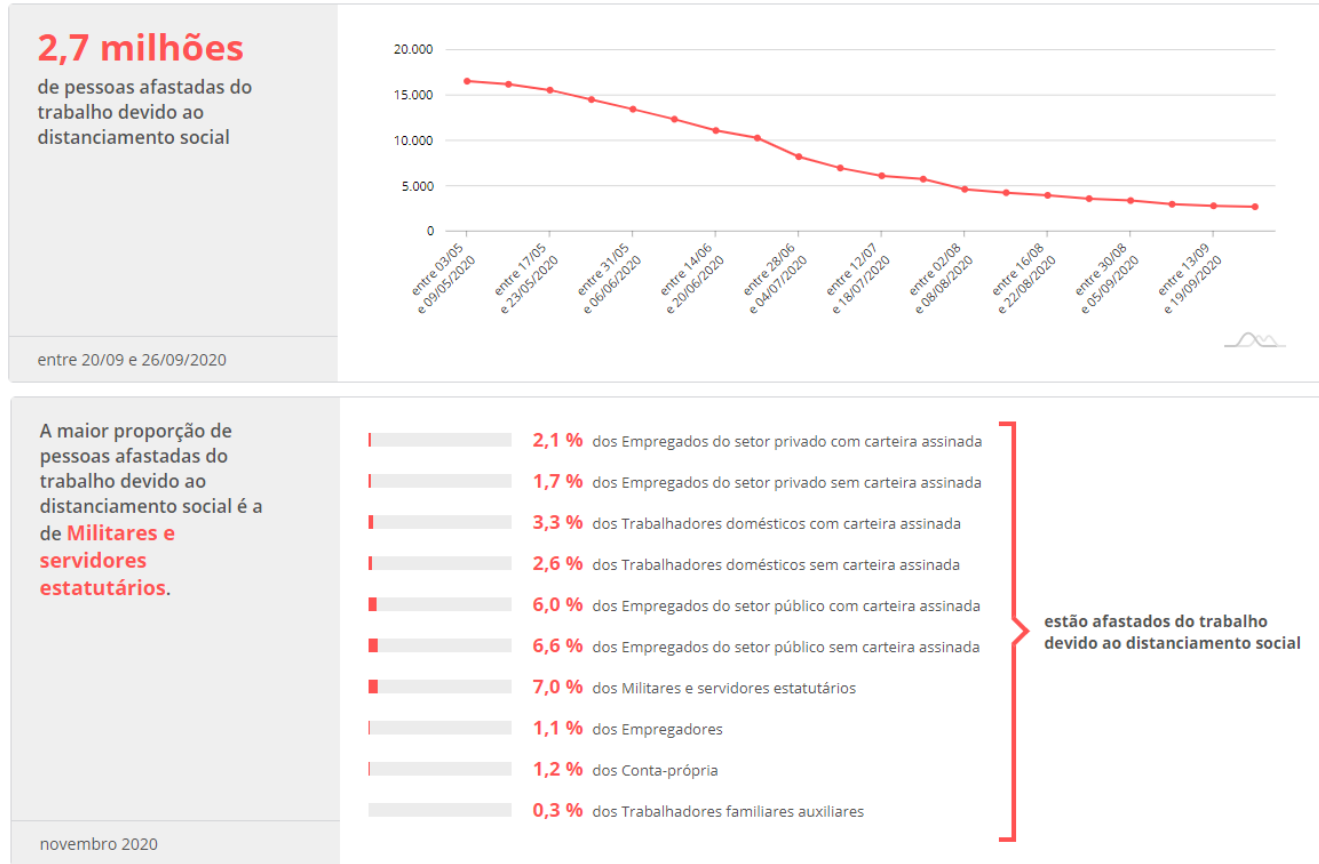
Taxa de desocupação por estado



Taxa de desocupação e subutilização da força de trabalho em 2020 (%)



AFASTAMENTO DO TRABALHO (DEVIDO AO DISTANCIAMENTO SOCIAL)



vid-19.

Ainda que o auxílio emergencial tenha contribuído para conter a ampliação da pobreza no país e amparado as famílias de trabalhadores impossibilitados de trabalhar, seja pelo isolamento social ou pela inexistência de ocupação, a média de rendimentos provenientes do auxílio às famílias beneficiadas foi de apenas R\$ 558,00, o que representa um alento aos mais pobres, mas está longe de suprir todas as necessidades materiais, sobretudo em regiões com levados custos de vida. Vale destacar que 19,6% das pessoas ocupadas tiveram redução de rendimentos, evidenciando a precariedade material a qual as famílias mais pobres foram submetidas. Tal como na média do rendimento proveniente do auxílio emergencial recebido pelos domicílios:

A citada redução na renda das famílias, elevação das taxas de desemprego e subutilização da força de trabalho e insuficiências das políticas públicas pressionou jovens e crianças ingressassem no mercado de trabalho em ocu-

pações desprotegidas e mal remuneradas. As ocupações por plataforma, como a de entrega de comida por aplicativo, foram as alternativas possíveis em um ambiente de poucas oportunidades de emprego. Dados da Aliança Bikes apontam que a entrega de comida por aplicativo de bicicleta é realizada majoritariamente por jovens, posto que $\frac{3}{4}$ dos entregadores têm até 27 anos e a metade tem até 22 anos de idade. A pesquisa identificou que 71% dos entregadores se declaram negros e residem nas periferias da cidade. A maior parte destes jovens trabalha mais de 9 horas por dia, todos os dias da semana e recebem salários/hora inferiores ao salário-mínimo. Pesquisadores da Rede de Estudos e Monitoramento da Reforma Trabalhista (REMIR) identificaram que 60,3% dos entregadores por aplicativo tiveram seus rendimentos reduzidos durante a pandemia, o que é um contrassenso, tendo em vista que o serviço prestado por estes trabalhadores se transformou em um serviço essencial ao combate à pandemia com garantia do isolamento

social. No entanto, o desemprego e os baixos salários pressionaram um grande número de trabalhadores, jovens ou não, para estas ocupações, gerando um excesso de oferta de trabalho que as empresas de plataforma viram como uma oportunidade para reduzir as remunerações dos entregadores.

Como pode ser observado, a crise econômica e a pandemia impactaram a inserção laboral dos jovens direta e indiretamente. As consequências diretas sobre os jovens e adolescentes foi o ingresso precoce e precário no mundo do trabalho, deparando-se com elevado desemprego e baixos salários. As consequências indiretas derivam das distorções no mercado de trabalho que reduziram a renda das famílias, pressionando os jovens a secundarizar ou interromper sua trajetória formativa, a fim de buscar qualquer tipo de inserção profissional.

2.2.4 Intensificação de situações de sofrimento psíquico e adoecimento mental

A ansiedade (62%), indicada como um sentimento ruim ou muito ruim), o tédio (57%) e a impaciência (54%) foram apontados pelos jovens brasileiros como as emoções de maior frequência durante a primeira fase do período de pandemia de Covid-19. O acolhimento aparece como o sentimento mais positivo (31% indicam como bom ou muito bom), o qual que pode estar relacionado tanto ao convívio familiar como às interações remotas. Cabe destacar que embora o acolhimento tenham sido o sentimento positivo mais presente, seu oposto, o sentimento de estar solitário, é indicado por 36% como sentimento ruim ou muito ruim e 33% escolheram “neutro” em relação a esta pergunta.

Os dados foram sistematizados no relatório da pesquisa Juventudes e a pandemia do coronavírus, proposta e liderada pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), em parceria com fundações e organizações da sociedade civil e do movimento de juventude, nos meses de maio e junho de 2020.

A mesma pesquisa revelou que o principal medo dos jovens entrevistados, naquele momento da pandemia, era perder alguém da família (75%), seguido de: ser infectado(a) pela Covid-19 (48%); infectar outras pessoas (45%); perder a vida (27%); ou passar por dificuldade financeira (26%). O medo pelos outros, familiares ou não, sinalizava uma elevada disponibilidade de jovens para ajudar no enfrentamento das dificuldades ou na mitigação dos riscos e efeitos danosos da pandemia, principalmente por meio de ações que poderiam ser realizadas sem sair de casa, que figuraram entre as quatro principais atividades desenvolvidas para ajudar os próximos durante a pandemia: ligar para conhecidos para garantir que estão bem (79%); utilizar redes sociais para conscientizar (70%); apoiar alguém vulnerável para garantir o seu bem-estar (40%) e doar alimentos/suprimentos/dinheiro (29%). Além disso, 13% participaram de entrega de suprimentos; 3% distribuíram panfletos ou materiais informativos; 20% participaram de outras ações de apoio e apenas 7% não participaram de nenhuma ação.

Ainda considerando a primeira fase da pandemia (até o mês de junho), 30% dos jovens respondentes foram infectados ou têm

alguém próximo que teve Covid-19. Estes jovens possuem mais medo do que o total de respondentes da pesquisa de perder algum familiar (79% dos jovens que conviveram com a doença, contra 75% dos respondentes em geral); de perder amigos (26% contra 22%) e de perder a vida (30% contra 27%). Em compensação, esses respondentes mostraram-se mais ativos quando consideradas as ações solidárias listadas.

O prolongamento temporal da situação de crise sanitária e social e seu agravamento desigual do ponto de vista socioespacial, socioeconômico e demográfico impõe a necessidade de visualizarmos como essas percepções se apresentam para o conjunto dos estudantes da educação básica (crianças, adolescentes e jovens). Na esfera internacional, estudos realizados em diferentes países investigando o impacto da experiência de viver a pandemia de Covid-19 na saúde mental e no campo socioemocional deste público (WANG et al., 2020; BROOKS et al., 2020; HAMODA, 2020, entre outros), revelaram que a incidência de quadros de estresse pós-traumático, depressão e ansiedade sofreu um aumento robusto que variou, de acordo com a população estudada, de 33% a 61% quando comparados a situação anterior à pandemia. No Brasil, estudos conduzidos em amostras contextualizadas de populações escolares de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará e Rio de Janeiro alcançaram dados semelhantes, localizando um aumento variável entre 28% e 59% na incidência dos mesmos quadros.

Essas situações precisam ser interpretadas em conexão com o padrão abissal de desigualdades sustentado na sociedade brasileira e, portanto, precisamos estar atentos à diferença entre experimentar quadros de adoecimento, fragilização e sofrimento psíquico considerando a incidência correlata de vulnerabilidade social, pobreza/miséria e os enclaves de gênero, raça e sexualidade presentes em nossa estrutura social.

Especialmente, no que tange à questão das desigualdades socioeconômicas, é importante não perder de vista que a diminuição da renda, o desemprego e a pobreza extrema/miséria intensificam o sofrimento psíquico vivido no contexto da pandemia. Nessa perspectiva, os dados coletados na pesquisa do CONJUVE sobre a relação dos jovens com o mercado de trabalho e com a renda na primeira fase da pandemia são alarmantes.

As informações coletadas na investigação apontaram que, naquele momento, 65% da juventude estava em situação de dependência financeira (total ou parcial) e que a renda familiar foi mais afetada do que a renda pessoal dos jovens - 49% diziam ter tido a renda familiar reduzida. Cerca de 27% dos respondentes afirmaram, inclusive, que tiveram diminuição de jornada com perda de renda ou que foram desligados de seus postos de trabalho. Entre os jovens negros, havia uma proporção maior daqueles que pararam de trabalhar por conta da pandemia (31% dos pretos e 29% dos pardos) ou que declararam ter diminuído ou perdido totalmente sua renda pessoal (37% dos brancos; 44% dos pardos e 45% dos pretos).

Toda essa conjuntura ajuda a explicar outro dado da pesquisa: os jovens entrevistados declararam que seus principais desafios para estudar em casa eram equilíbrio emocional (80% concordam totalmente ou mais ou menos com a afirmação); dificuldade de organização para o estudo a distância (82%); a dificuldade de tirar dúvidas com o professor sem contato presencial (80%); inclusive pela dificuldade dos professores em dar aulas a distância (76%); e a falta de um ambiente tranquilo em casa (63%). Diferente do que se poderia supor, os principais entraves não estavam na falta de tempo (49%) ou no aparato tecnológico disponível (53%).

Para ajudar nessa nova rotina de estudos, 6 a cada 10 jovens consideraram que escolas e faculdades deveriam priorizar atividades para lidar com as emoções; e 5 a cada 10 pediram estratégias para gestão de tempo e organização.

As barreiras para a continuidade dos estudos eram tamanhas que, questionados sobre a volta às aulas após o fim do isolamento social, 3 a cada 10 jovens confessaram que já pensaram em não retornar (28%). Quanto mais velhos, maior o número daqueles que pensaram em deixar os estudos, de modo que chama atenção a elevada proporção de jovens em idade escolar obrigatória que declararam ter pensado em parar: 24% dos jovens entre 15 e 18 anos já pensaram em não voltar.

Por fim, na primeira fase da experiência da pandemia, quando o isolamento social estava mais rigoroso e efetivo, os jovens sinalizavam um outro prejuízo grave desta vivência: a restrição do direito às experiências de sociabilidade juvenil. Em junho, ao responderem a pesquisa do CONJUVE, 73% dos jovens afirmavam que o aspecto de sua vida que mais tinha piorado estava relacionado, justamente, às atividades de cultura e lazer.

Esse dado precisa ser levado em

conta quando analisamos a construção discursiva midiática que vem sendo feita com um vetor de responsabilização/criminalização dos jovens pelo aumento da proliferação de casos de contaminação por coronavírus. A ausência de políticas públicas de atenção e cuidado psicossocial, associadas a experiências sofridas de isolamento social e a obrigatoriedade de sair de casa para trabalhar criam uma condição bastante difícil para convencer os jovens da importância de se manterem dentro de casa por um período tão longo. Sair à rua, “aglomerar” e retomar as atividades de cultura e lazer

que já faziam tanta falta em maio, talvez seja a forma que os jovens encontraram de mitigar o sofrimento psíquico e os danos à saúde mental que a pandemia tem lhes imposto. Longe de considerar essa uma decisão segura e/ou adequada, é preciso fugir da lógica maniqueísta que busca enxergar nos jovens apenas “vilões” de uma narrativa quando eles são, ao mesmo tempo, vítimas de uma série de ausências e insuficiências na garantia de seus direitos, o ônus de uma estrutura social tão desigual.

Material na Íntegra:

Além dos apontamentos, a Nota Técnica também propõe Estratégias de Ação e Protocolos para Mitigação dos Efeitos da Pandemia de COVID-19 na Garantia do Direito à Educação, sendo possível acessar via site da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES): <https://ubes.org.br/2021/ubes-lanca-documento-sobre-educacao-na-pandemia/>

Referências:

- BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- _____. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13709.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- BROOKS, S.K.; WEBSTER, R.K.; SMITH, L.E.; WOODLAND, L.; WESSLEY, S.; GREENBERG, N. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 26 de fevereiro de 2020. DOI:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- CETIC. Painele TIC COVID-19: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), novembro de 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painele_tic_covid19_3edicao_livro%20e-letr%C3%B4nico.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- CHANG, G.; YANO, S. How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. Section of Education Policy. Unesco, 2020.
- CONJUVE. Pesquisa juventudes e a pandemia do coronavírus: relatório de resultados. Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), junho de 2020 [PDF].
- DANTAS, Marcos. Nas pegadas da TV Digital: como e por que o capital reinventou a televisão. *Liinc em Revista*, v.3, n.2, Rio de Janeiro, p. 46-79, set 2007.
- DILEMA das redes, O (The Social Dilemma). Documentário. Direção: Jeff Orlowski. Estados Unidos, Netflix, 2019. Streaming, 89 min.
- FBS. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 14, 2020. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2020.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- FCC. Educação escolar em tempos de pandemia. Fundação Carlos Chagas, informe nº 1, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1zBM0TS9yzFL1fkKka1itNSkdKvNXg280>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- GEGIMPA. Evolução temporal da resposta de ações curriculares e pedagógicas de redes municipais na Pandemia de Covid-19. Grupo de Estudos em Gestão e Implementação de Políticas Educacionais, no prelo.
- GRANDISOLI, Edson; JACOBI, Pedro Roberto; MARCHINI, Silvio. Pesquisa Educação, Docência e a Covid-19. São Paulo: IEA-USP, 2020. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- HAMODA, H. "Remember": surviving the pandemic with your children! IACAPAP, 2020. Disponível em: <<http://iacapap.org/remember-surviving-the-pandemic-with-your-children>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- INEP. Censo Escolar 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES. Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoor por 23 países e organismos internacionais. Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1NNzghfGivlQ1WZfyF8I57o74y4rUXqdp>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- KLEIN, Naomi. Coronavírus pode construir uma distopia tecnológica. Tradução: Maurício Brum. *The Intercept Brasil*, 13 de maio de 2020. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/05/13/coronavirus-governador-nova-york-bilionarios-vigilancia/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- MARQUES, E. S.; MORAES, C. L.; HASSELMANN, M. H.; DESLANDES, S. F.; REICHENHEIM, M. E. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, n. 4, 2020. DOI: 10.1590/0102-311X00074420.
- OCDE. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OCDE, 2020.
- PARRA, Henrique; CRUZ, Leonardo; AMIEL, Tel; MACHADO, Jorge. Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do google suite for education. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, v. 23, n. 1, p. 63-99, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/52320>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- PIMENTEL, Amanda; MARTINS, Juliana. O impacto da pandemia na violência de gênero no Brasil. In: Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 14, 2020, p. 38-42. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2020.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- PRIVACIDADE Hackeada (The Great Hack). Documentário. Direção: Karim Amer e Jehane Noujaim. Produção: Judy Korin, Pedro Kos, GERALYN White Dreyfous e Karim Amer. Estados Unidos: Netflix, 2019. Streaming, 113 min.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WANG, G.; ZANG, Y.; ZHAO, J.; ZHANG, J.; JIANG, F. Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 4 de março de 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).
- WINTHROP, R. COVID-19 and school closures: What can countries learn from past emergencies?. Brookings Institute. Disponível em: <https://www.brookings.edu/research/covid-19-and-school-closures-what-can-countries-learn-from-past-emergencies/>. Acesso: 20 jan. 2021.
- ZUBOFF, Shoshana von. Os segredos do capitalismo de vigilância. *Frankfurter Allgemeine Journal*, 03 mai. 2016. Disponível em <<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/the-digitaldebate/shoshana-zuboff-secrets-of-surveillance-capitalism-14103616>>. Acesso em: 12 nov. 2020.