

## **ACESSO E EXCLUSÃO EDUCACIONAL DURANTE A PANDEMIA COVID-19**



Parceria entre a Fundação João Pinheiro (FJP) e o Conselho Regional de Economia de Minas Gerais (Corecon-MG), o Observatório das Desigualdades, criado em agosto de 2018, é um projeto de extensão do curso de Administração Pública da FJP que busca contribuir com o debate informado sobre as diferentes faces da desigualdade social, os mecanismos que as produzem e reproduzem e as formas de enfrentá-la, difundindo e tornando mais acessível o conhecimento e as informações sobre o tema.

## Fundação João Pinheiro

**Presidente:**

Helger Marra

**Vice-Presidente:**

Mônica Bernardi

**Diretora Geral da Escola de Governo:**

Maria Isabel Araújo Rodrigues

## Corecon-MG

**Presidente:**

Tania Cristina Teixeira

**Vice-Presidente:**

Gustavo Aguiar Pinto

**Gerente Executivo:**

Marco Aurélio Loureiro

## Observatório das Desigualdades

**Coordenação:**

Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Matheus Arcelo

**Pesquisadores Assistentes:**

Alexandre Henrique

Augusta Cora

## Acesso e exclusão educacional durante a pandemia Covid-19

### Equipe Responsável pela Nota Técnica

**Coautores:**

Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Lucas Augusto de Lima Brandão

**Arte e Diagramação:**

Lucas Augusto de Lima Brandão

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista das instituições

# ACESSO E EXCLUSÃO EDUCACIONAL DURANTE A PANDEMIA COVID-19

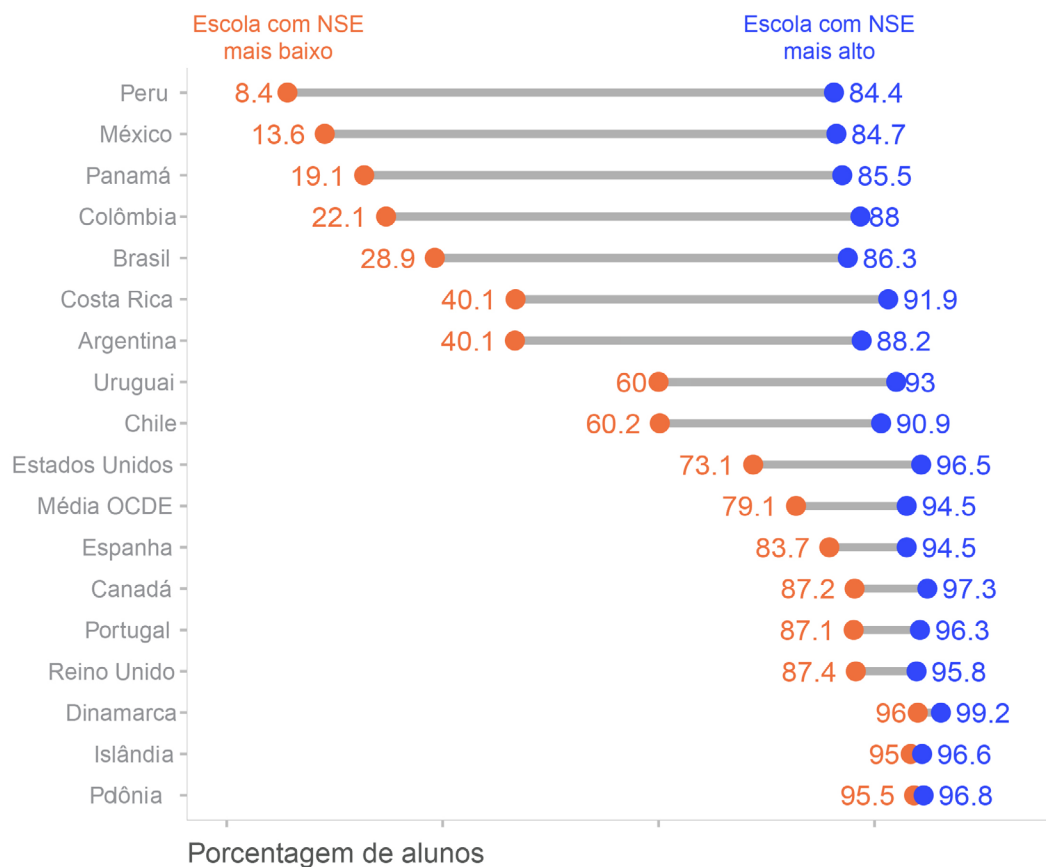
## Introdução

Em duas publicações deste Observatório, ainda em abril e maio de 2020<sup>1</sup>, alertávamos que, diante das restrições impostas pela pandemia para a continuidade das atividades presenciais das escolas, não havia alternativa fácil e que não produzisse novos problemas. Particularmente, apontávamos que a opção disponível – o ensino remoto emergencial, especialmente por meios digitais –, poderia representar um mal menor, se comparado com o abandono completo dos estudantes de suas famílias pelo sistema educacional, mas trazia o risco alto de, como efeito não pretendido, agravar as desigualdades existentes e criar novas.

De fato, alertávamos, com evidências variadas, que várias desigualdades de origem entre os estudantes, tanto de ordem material quanto social seriam agravadas e outras seriam criadas pela abrupta transição do estratégias e meios de ensino. Para não repetir todos os argumentos e evidências apresentadas anteriormente, o Gráfico 1 adiante, obtido a partir do PISA (programa internacional de avaliação de estudantes) de 2018, serve para ilustrar as previsíveis dificuldades e desigualdades que seriam enfrentadas pela adoção, em certa medida inevitável, do ensino remoto emergencial. O gráfico mostra que, nos diversos países mencionados, um dos condicionantes mais básicos para o desenvolvimento do ensino remoto – o acesso a computador e internet para realizar atividades escolares – é desigual entre os estudantes de escolas de nível socioeconômico mais baixo e aquelas com estudantes de nível mais alto. E que o Brasil está entre aqueles que apresentam as disparidades mais altas: enquanto 86,3% dos estudantes das escolas com nível socioeconômico mais elevado declaravam dispor de um computador e internet para realização de tarefas escolares, esta proporção não alcançava os 30% entre os estudantes das escolas de nível socioeconômico mais baixo.

<sup>1</sup> Os dois artigos estão disponíveis nos seguintes links: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=992>, <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=1058>.

Gráfico 1 - Acesso a um computador conectado à internet em casa para fazer trabalhos escolares, por nível socioeconômico da escola. Países selecionados (2018)



Fonte: OECD / PISA - 2018. Elaboração própria

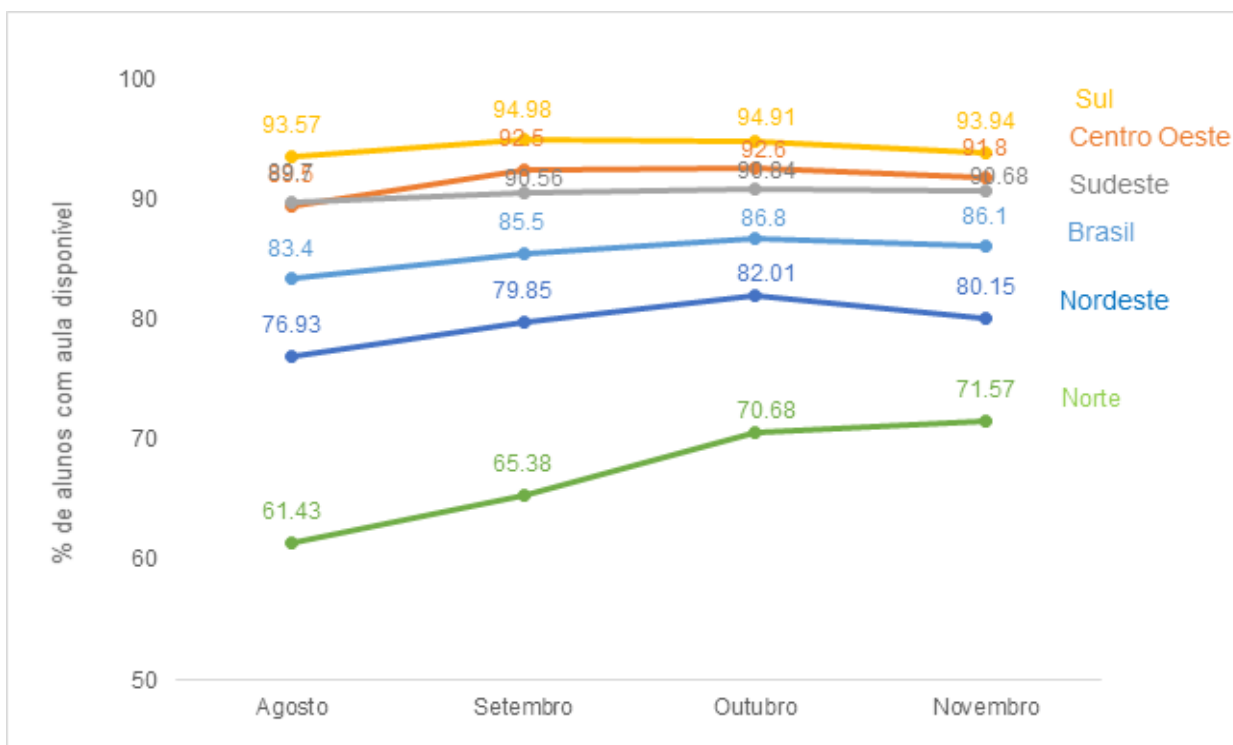
Mas, para além desta limitação tão básica, nos textos mencionados ressaltamos que, historicamente, o locus em que os esforços para mitigação destas desigualdades se concretizavam era a unidade escolar e que, portanto, o fechamento destes equipamentos, os mecanismos de exclusão educacional se veriam aprofundados. Mostramos que parte importante dos estudantes não dispunham de condições da habitação propícias à atividade educacional (muitas pessoas compartilhando espaço reduzido e precário), limitações na disponibilidade de computadores e de acesso à internet, além das desiguais condições de pais e responsáveis para incentivar, acompanhar e apoiar as atividades escolares no ambiente domiciliar, só para ficar em exemplos mais óbvios. Evidenciamos também a maior gravidade desses riscos e dificuldades para estudantes mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico: pobres, negros, moradores do Norte e Nordeste. Esta Nota Técnica n. 2 do Observatório

das Desigualdades procura avaliar justamente os efeitos da pandemia – e da forma como o Brasil lidou com ela – sobre o acesso ao direito à educação e sobre as condições de equidade nas quais o acesso ou a exclusão educacional operaram no segundo semestre de 2020.

## O acesso às atividades educacionais durante a pandemia: insuficiente e desigual.

Pois bem, a análise dos dados da PNAD Covid-19 mostram que infelizmente não houve surpresas e o previsível aconteceu. Em primeiro lugar, uma parte significativa dos estudantes matriculados não teve acesso a atividades escolares no Brasil durante o segundo semestre de 2020. Apesar de alguma evolução, a parcela de estudantes totalmente excluídos do processo educacional durante a pandemia permanece significativo durante todo o período, como pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2: Porcentagem de alunos que tiveram atividades escolares por região.



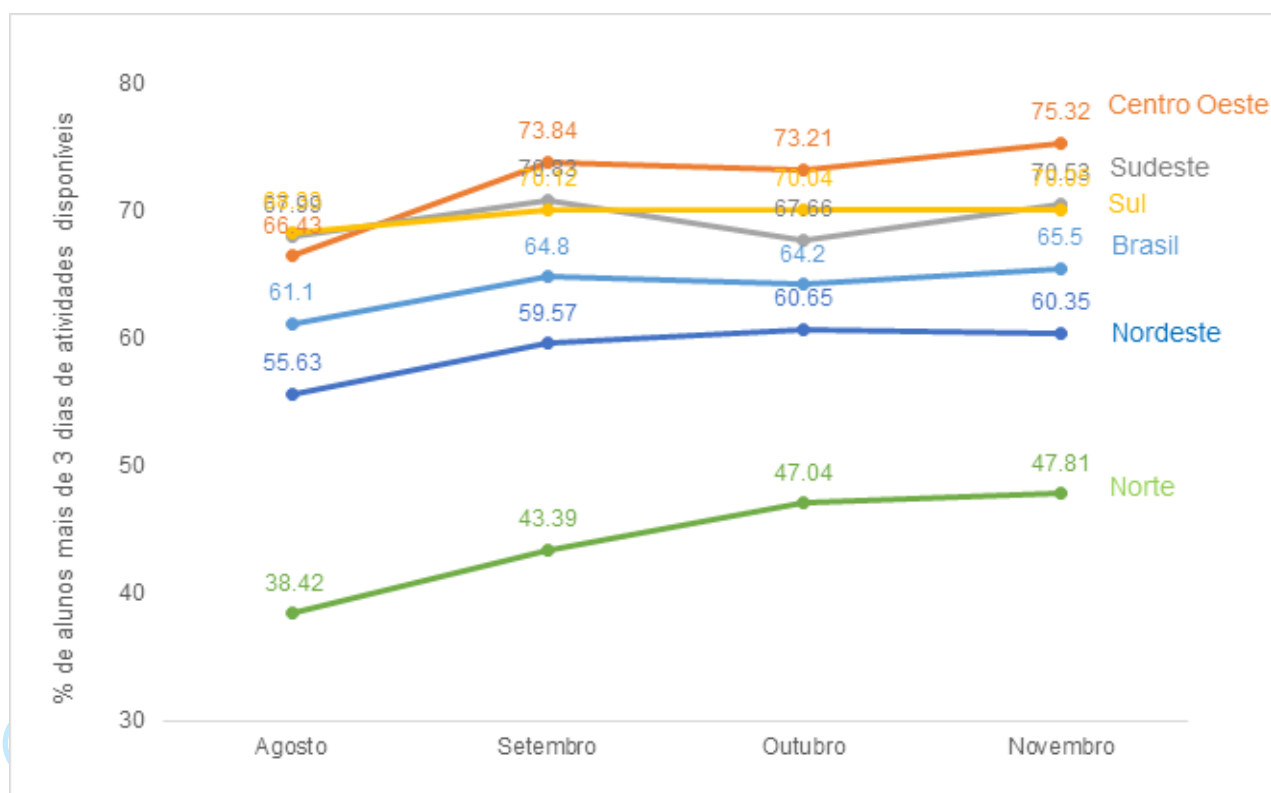
Fonte: PNAD COVID-19 dos meses agosto, setembro, outubro e novembro de /2020

O gráfico 2 já permite algumas observações. Em primeiro lugar, uma intensa desigualdade regional no acesso à educação remota durante todo o período, de agosto a novembro de 2020. Em novembro, por exemplo, enquanto cerca de 94% dos estudantes da região sul receberam alguma atividade escolar na semana de referência, esta proporção não alcança

mais que 72% dos estudantes da região norte ou 80% dos estudantes do nordeste, indicando não apenas uma exclusão significativa, mas também regressiva, no sentido de que agrava o acesso à educação naquelas regiões já mais vulneráveis historicamente. Note-se ainda que, apesar desta desigualdade se manter, há um esforço nestas regiões de ampliar este acesso, o que é indicado pelo aumento da porcentagem, entre agosto e novembro, de estudantes com alguma atividade escolar. Não se sabe, porém, o quanto desta ampliação pode ser atribuída à expansão da oferta educacional (como no caso das universidades públicas, que haviam suspenso as atividades e as foram retomando paulatinamente), às iniciativas governamentais e da sociedade civil para garantia de acesso ou ao esforço educacional próprio de estudantes e de suas famílias.

Há, portanto, uma importante e desigual exclusão educacional decorrente da suspensão da educação presencial e das dificuldades para, de um lado, oferecer e, de outro, ter acesso a atividades educacionais durante a pandemia. No entanto, há mais de um nível de exclusão e de desigualdade. Mesmo entre aqueles que tiveram alguma atividade educacional na semana de referência, a frequência de atividades não é a mesma, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição de alunos pela frequência de atividades escolares por região.



Fonte: PNAD COVID-19 dos meses agosto, setembro, outubro e novembro de /2020

O que o Gráfico 3 demonstra é que, mesmo entre aqueles que participaram de alguma atividade na semana de referência, para um contingente que varia de um quarto no Centro-Oeste a mais da metade dos estudantes da Região Norte, estas atividades ocuparam, no máximo, 3 dias da semana. Note-se ainda a sobreposição das duas camadas de desvantagem para os estudantes das regiões em pior situação: nas regiões Norte e Nordeste, não apenas a proporção de estudantes com acesso a atividades escolares foi menor quanto, dentre aqueles que tiveram atividades escolares, a frequência delas foi menor. Em suma, parece evidente que, independente da qualidade das atividades ofertadas – muito provavelmente prejudicadas pela improvisação, falta de planejamento e coordenação e capacitação insuficiente de professores e alunos que uma transição abrupta representou – houve uma queda expressiva na frequência e na intensidade do vínculo de parte expressiva dos estudantes com a educação escolar.

Porém, se o impacto da pandemia e das condições em que a modalidade remota foi implementada no país comprometeram o acesso à educação de parte importante dos estudantes, este comprometimento não se distribuiu de forma aleatória entre diferentes grupos e segmentos: ao contrário, comparativamente, foram muito mais preservados os grupos que já se encontram em posição privilegiada no Brasil e foram atingidos de forma mais severa justamente aqueles grupos e segmentos mais vulneráveis e que dispõem de menos recursos familiares para compensar as perdas educacionais e sociais da privação do acesso à educação<sup>2</sup>.

Se levarmos em conta a dimensão da renda, a desigualdade no acesso às atividades escolares no mês de agosto é evidente, como mostram os gráficos 4 e 5. A primeira barreira é o acesso às atividades escolares. Enquanto, entre aqueles que têm renda familiar per capita acima de 3 salários mínimos, cerca de 92% dos estudantes tiveram alguma atividade disponibilizada, entre os estudantes com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo, esta proporção não superou 81%.

<sup>2</sup> Estudo do UNICEF e do CENPEC aponta basicamente para a mesma realidade

Gráfico 4: Porcentagem de alunos que tiveram atividades escolares por rendimento domiciliar *per capita*

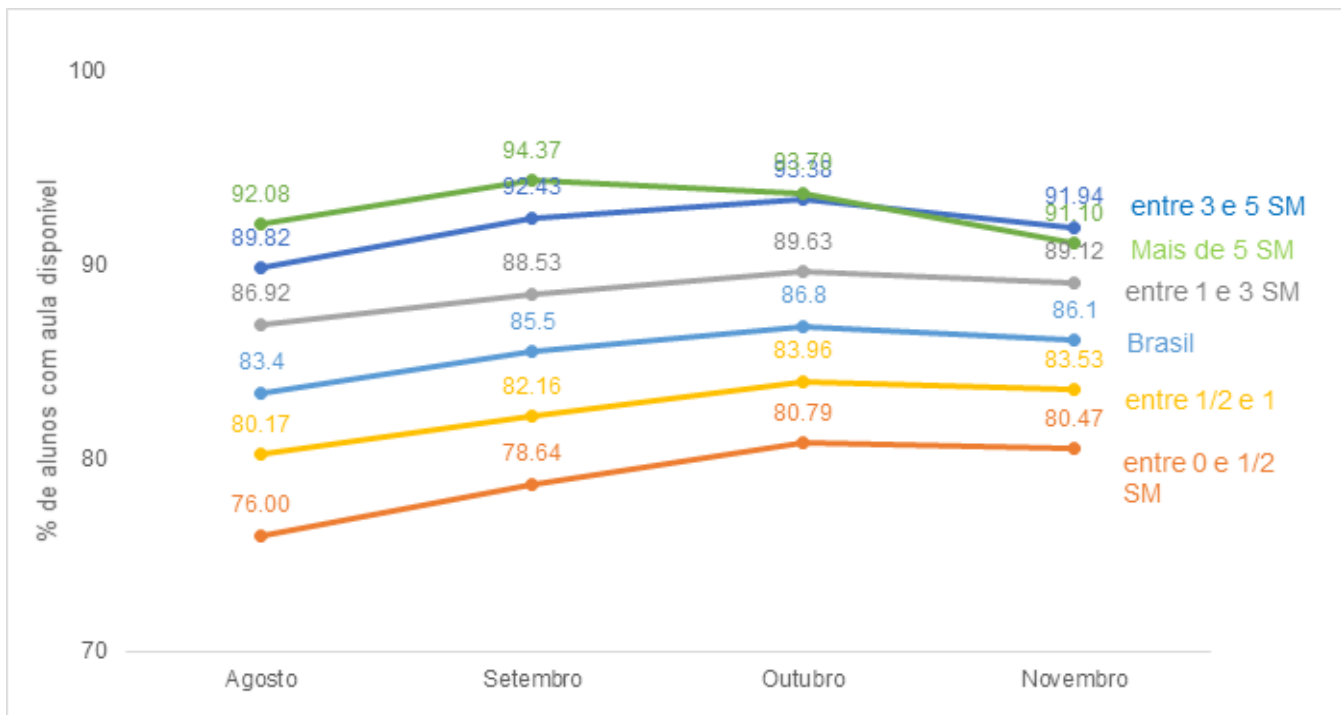
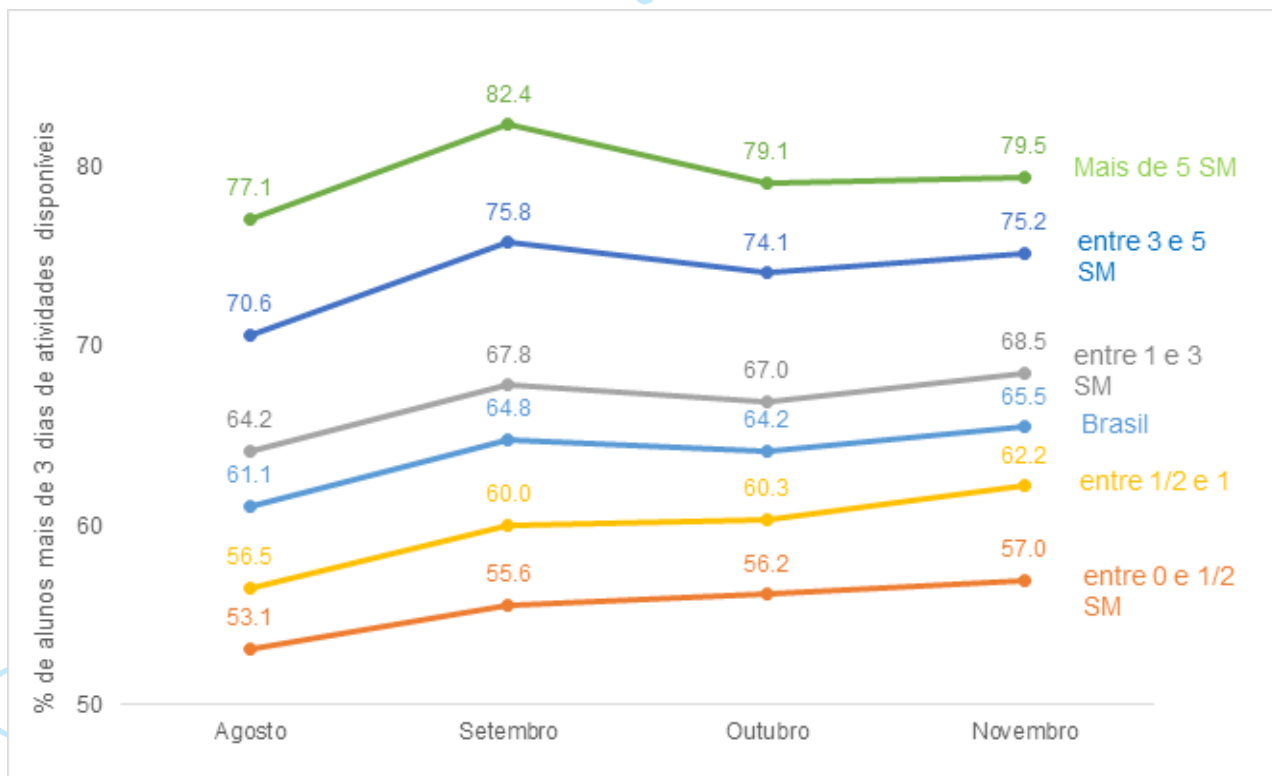


Gráfico 5: Distribuição dos alunos pela frequência de atividades escolares semanais em agosto por rendimento domiciliar *per capita*



Fonte: PNAD COVID-19 de agosto, setembro, outubro e novembro/2020



Mas, mesmo entre aqueles que desempenharam alguma atividade no período de referência, há uma forte desigualdade entre os diferentes segmentos de renda. Praticamente 80% dos estudantes com renda familiar per capita acima de 5 salários mínimos tiveram 4 dias ou mais de atividades educacionais durante a semana de referência, proporção que decresce com a renda e não alcança mais de 57% dos estudantes com renda familiar per capita de até ½ salário mínimo. Ou seja, não apenas os estudantes mais pobres têm menos acesso à escolarização no período da pandemia (provavelmente na modalidade remota ou correlata), com aqueles que o têm recebem menos atividades e com menor frequência.

O mesmo tipo e padrão de desigualdades são observados em relação a outras dimensões. Os gráficos 6 e 7 mostram que, do ponto de vista da desigualdade racial, a pandemia agravou uma iniquidade já muito presente em distintos âmbitos da Educação. A proporção de estudantes brancos que tiveram acesso a atividades escolares em novembro é aproximadamente 6 pontos percentuais superior à de negros e, entre aqueles que desenvolveram alguma atividade na semana, os brancos tiveram acesso a mais atividades do que os negros. A situação dos estudantes indígenas é ainda mais iníqua. Seguramente há, como em outras dimensões da vida social, uma sobreposição entre raça e classe (o que quer dizer que a pobreza atinge mais os negros no Brasil), mas hoje também é consenso que as iniquidades e discriminação de classe e raça se combinam - e não apenas se somam - agravando as desigualdades de oportunidades educacionais no país.

Gráfico 6: Porcentagem de alunos que tiveram atividades escolares por cor ou raça

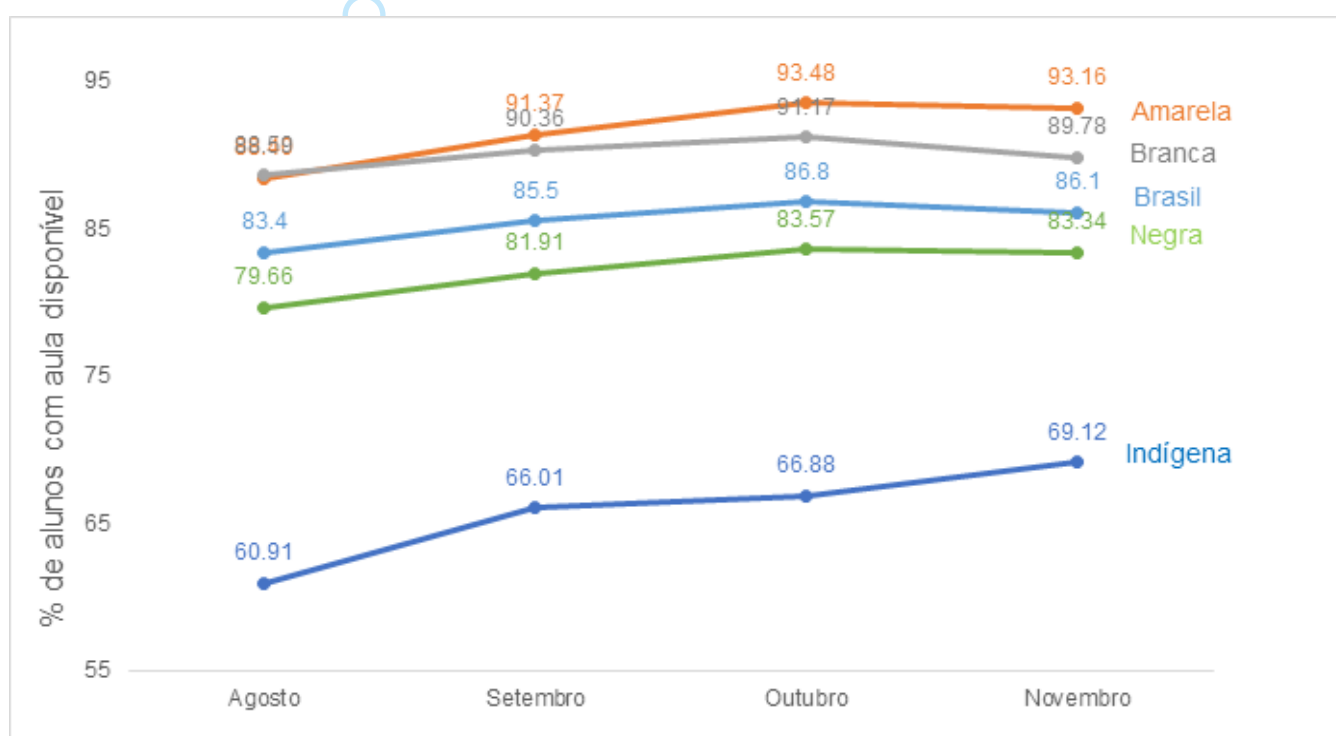
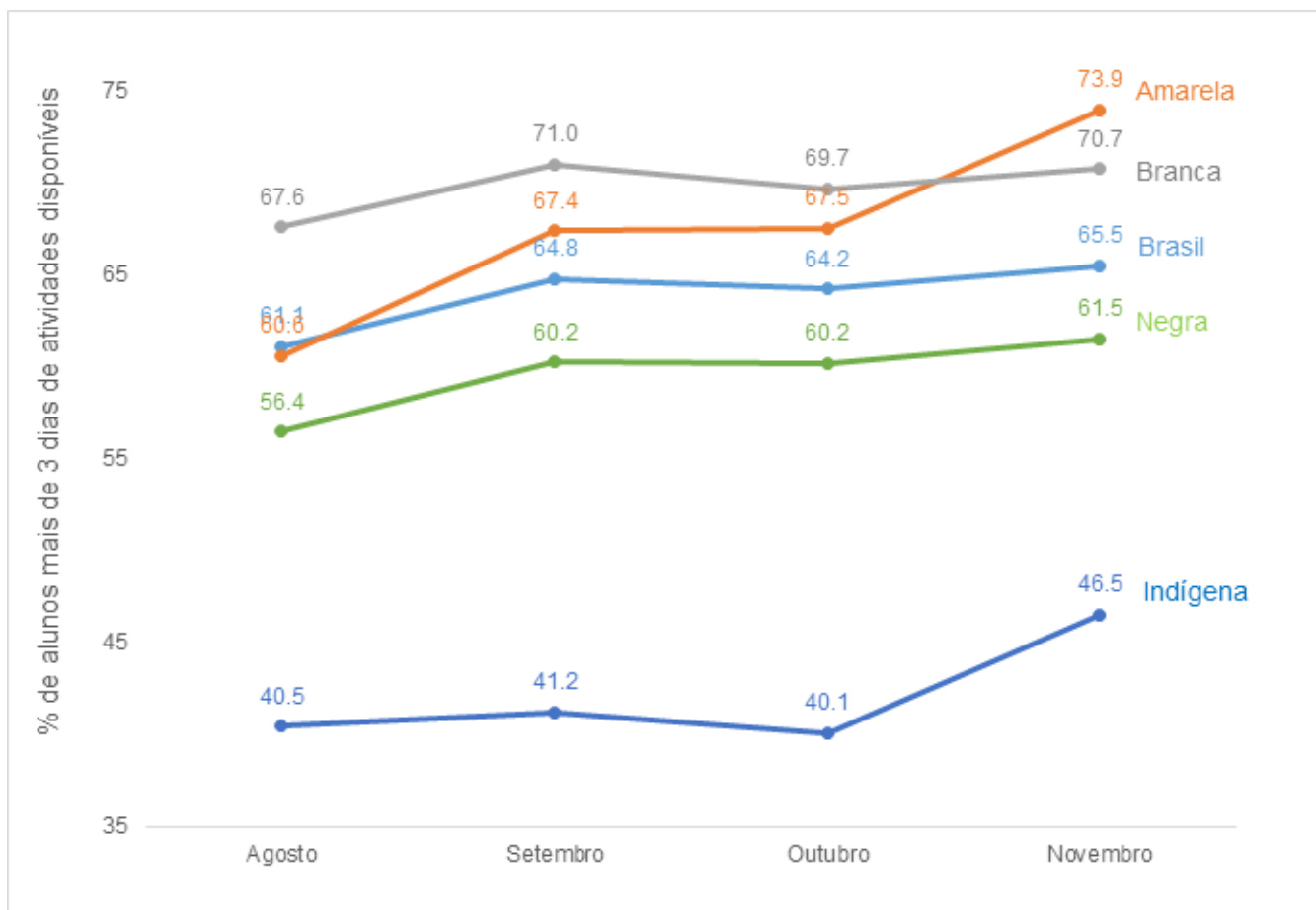


Gráfico 7: Distribuição dos alunos pela frequência de atividades escolares semanais em agosto por cor ou raça



Fonte: PNAD COVID-19 dos meses agosto, setembro, outubro e novembro de 2020

Até aqui, a análise descritiva das oportunidades educacionais a que distintos grupos tiveram acesso durante a pandemia em 2020 indica que houve perdas significativas para larga parcela dos estudantes e também que as desigualdades presentes em outras dimensões e modalidades do processo educacional prejudicaram ainda mais os segmentos mais vulneráveis da sociedade. Seguramente há, como em outras dimensões da vida social, uma sobreposição entre raça e classe (o que quer dizer que a pobreza atinge mais os negros no Brasil), mas hoje também é consenso que os distintos vetores da desigualdade se combinam - e não apenas se sobrepõem - agravando as desigualdades de oportunidades educacionais no país. Para avaliar o efeito combinado de distintas condições sobre o acesso e frequência a atividades educacionais, procedeu-se à análise de duas regressões, a partir dos dados da PNAD Covid de novembro de 2020.

## Os vetores da desigualdade de acesso às atividades educacionais na pandemia: efeitos combinados de distintos fatores.

As análises têm como foco os níveis fundamental e médio de ensino. Isto foi feito porque o perfil do acesso, da oferta de ensino e da resposta à pandemia dos diferentes níveis de ensino foi muito heterogênea e fazer uma análise que incluísse indistintamente todos os estudantes traria resultados pouco esclarecedores. Assim, a escolha foi por focar os dois níveis mais consolidados e com maior cobertura absoluta e relativa. Para proceder à análise, foi selecionada uma subamostra composta apenas por pessoas até 21 anos de idade matriculadas em instituição de ensino e que apresentassem escolaridade até fundamental incompleto (considerados os estudantes de ensino fundamental) e aqueles que apresentassem ensino fundamental completo e ensino médio incompleto (considerados os estudantes do ensino médio).

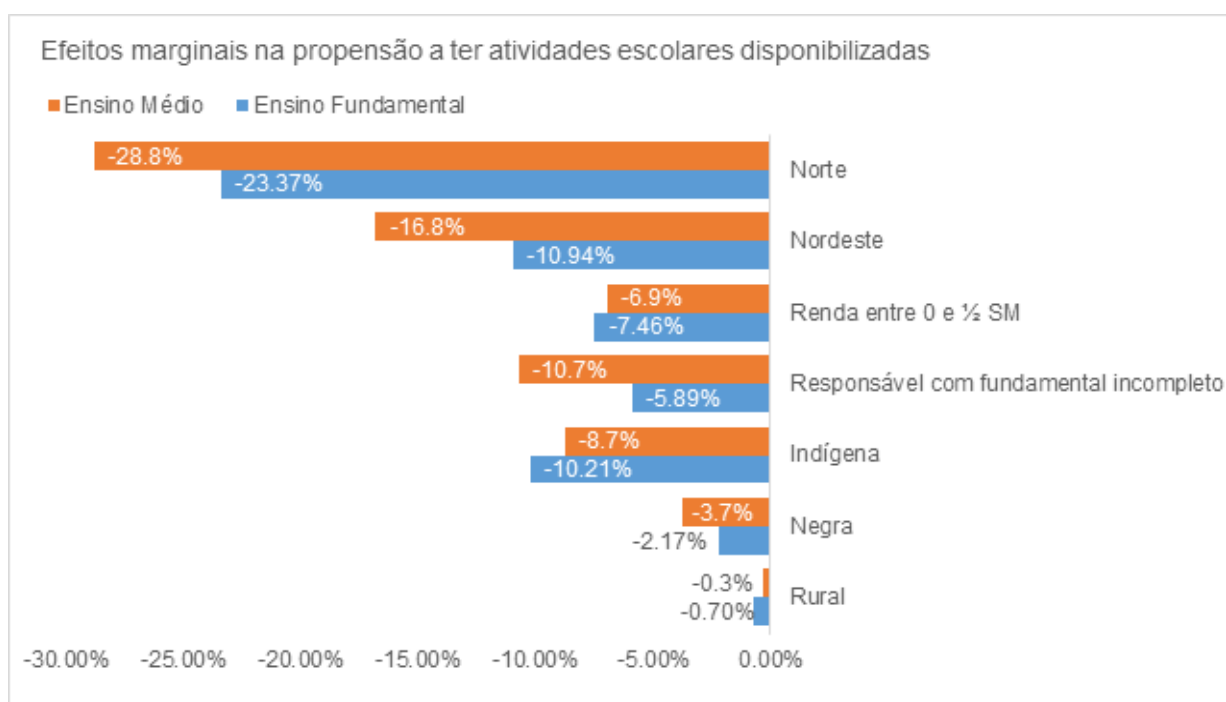
Em seguida, para cada nível de ensino foram feitas duas regressões – em uma, a variável dependente foi o acesso ou não pelo estudante a alguma atividade escolar na semana de referência; na outra, a variável dependente foi se o número de dias em que o estudante se ocupou das atividades escolares foi ou não igual ou superior a 4 (neste caso, apenas para os estudantes que receberam alguma atividade). As variáveis independentes para cada regressão foram região, escolaridade do responsável pelo domicílio, localização do domicílio (urbana ou rural), renda domiciliar per capita, raça. Os parâmetros e resultados detalhados das regressões podem ser consultados no Apêndice Estatístico desta nota. A partir das regressões, estimaram-se os efeitos marginais das variáveis independentes a) sobre as chances de um estudante ter acesso a atividades escolares na semana de referência e, b) caso as tenha recebido, sobre as chances de ocupar 4 ou mais dias da semana com elas. Isto foi feito para o ensino fundamental e para o ensino médio. A interpretação dos valores dos efeitos marginais deve ser feita da seguinte forma: O responsável pelo domicílio não ter o ensino fundamental completo tem um efeito marginal de -5,89% sobre a chance de um estudante de ensino médio ter atividades disponibilizadas na semana (ver gráfico 8, adiante), isto significa que, mantidas constantes as outras variáveis, este estudante tem uma propensão 5,89% menor de ter alguma atividade disponibilizada na semana do que o grupo de referência (no caso, responsável com superior completo).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> As categorias de referência utilizadas foram: Raça Branca, Responsável com ensino superior completo, Região Sul, Renda maior que 5 salários mínimos e domicílio Urbano. As categorias são melhor detalhadas no apêndice estatístico

## Os efeitos marginais de região, raça, renda, localização e escolaridade do responsável pelo domicílio no acesso às atividades educacionais

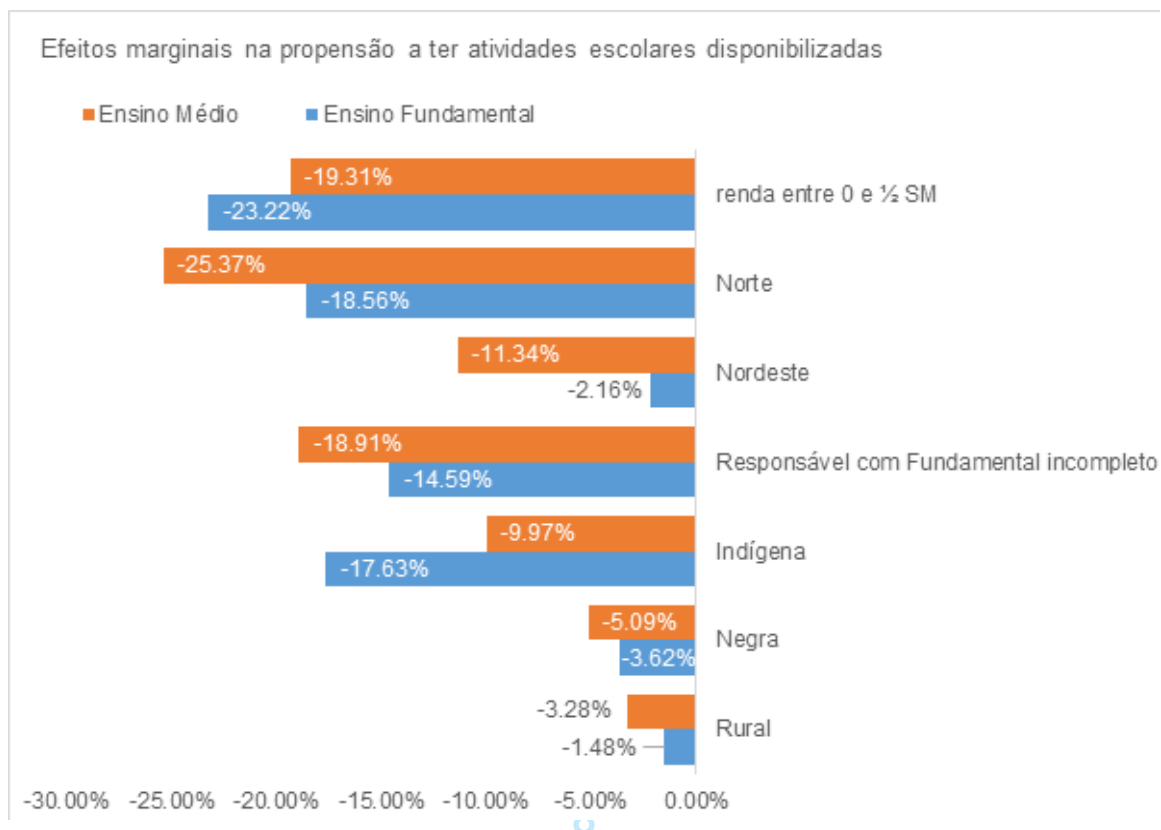
Os gráficos 8 e 9 resumem os principais resultados das análises e expressam que praticamente todas as variáveis consideradas influenciam as chances de acesso à educação na pandemia. Três pontos são notáveis nos gráficos. Em primeiro lugar, fica claro que, tanto no caso do acesso quanto da frequência das atividades escolares durante a pandemia e também em ambos os níveis de ensino, desigualdades severas e combinadas se impuseram, especialmente sobre os grupos já mais vulneráveis. Os estudantes das regiões Norte e Nordeste, os negros e indígenas, os moradores da zona rural, os pobres e aqueles que não contam com adultos familiarizados com a cultura escolar e a educação formal encontram-se em situação particularmente desfavorável durante a pandemia.

Gráfico 8 - Efeitos marginais na propensão a ter atividades escolares disponibilizadas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PNAD covid, IBGE

Gráfico 9 – Efeitos marginais na propensão a ter atividades escolares disponibilizadas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PNAD covid, IBGE

Segundo, pode-se observar que, se todos estes fatores têm influência sobre o acesso e frequência de atividades educacionais, existem fatores que apresentam um efeito marginal bem distinto entre os níveis fundamental e médio: é o caso da escolaridade do responsável, que representam barreiras maiores para o ensino médio do que para o fundamental, talvez porque entre estes grupos o ensino médio ainda esteja mais distante da universalização do que o fundamental. Assim, por exemplo, entre os indígenas, que ainda não tiveram consolidada a garantia do direito ao ensino fundamental, as barreiras a este nível de ensino ainda são maiores do que para o ensino médio quando analisamos o número de atividades disponibilizadas. Finalmente, é também de se notar que os efeitos marginais das diferentes variáveis têm comportamento bastante distinto nas duas “camadas” de exclusão educacional: o acesso (a disponibilização de atividades) e a frequência destas atividades (dias dedicados às atividades escolares), apesar da renda, região e escolaridade do responsável serem as variáveis que apresentaram os maiores efeitos marginais em ambos os casos.

Dentre as variáveis analisadas, cabe um comentário adicional sobre a escolaridade do responsável pelo domicílio. De fato, é notável, mas não surpreendente, que, mesmo quando controlados os efeitos de diversas outras variáveis, esta segue sendo um determinante muito relevante do acesso à educação durante a pandemia, em ambos os níveis de ensino. É um indicador que diz mais do que aparenta. Desde as primeiras pesquisas sobre desigualdade educacional, é consenso que as condições socioeconômicas das crianças e de suas famílias limitam ou ampliam suas oportunidades educacionais – do acesso à permanência, da frequência ao aprendizado acadêmico e também a longevidade de sua trajetória educacional.

As dimensões objetivas e materiais desta desvantagem são bastante conhecidas e intuitivas: os recursos financeiros para investir na educação das crianças, a pressão para o ingresso no mercado de trabalho ou a necessidade de dedicar-se ao cuidado com a casa e com irmãos, condições para arcar com material escolar, transporte, atividades complementares e tantos outros. Outros fatores são, porém, menos tangíveis, mas nem por isto menos determinantes ou mais facilmente superáveis. Toda uma tradição de pesquisa na sociologia da educação, que remonta a Bourdieu ou Bernstein, dentre tantos outros, aponta que um elemento que influencia fortemente o êxito ou o fracasso escolar é a proximidade ou intimidade dos estudantes com a cultura escolar. Para os grupos mais bem posicionados socialmente, aquilo que se transmite na escola – conteúdos e conhecimentos, mas também valores, atitudes, linguagens e disposições – representa um tipo de continuidade ou de validação daquilo que a criança ou adolescente experimenta no seu entorno familiar, social, ocupacional e de lazer. Para os grupos mais vulneráveis, ao contrário, representa uma ruptura, um choque, uma renúncia e uma reflexão constante em relação às suas vivências extra-escolares, aquilo que Bourdieu chamou de violência simbólica. Os conhecimentos e atitudes assumidos e transmitidos pela escola não se produzem nem são sancionados em um vazio social; não são nem neutros e nem universais: sua produção, sua legitimação e sua apropriação são atravessadas pelas relações de poder e status na sociedade.

Assim, a maior exclusão infligida àqueles estudantes cujos responsáveis têm escolaridade mais baixa (mesmo quando controladas uma série de outras variáveis) deixa claro que a exclusão educacional na pandemia teve causas que ultrapassam a chamada “brecha digital”. Quando ao distanciamento em relação à cultura escolar se soma o distanciamento físico, as desigualdades no capital cultural das famílias para acompanhar e para apoiar a escolarização de sus filhos, os desafios para os mais pobres se amplificam. Sem a presença e sem a proximidade física de professores e colegas, sem a interação cotidiana e face-a-face com os atores escolares e com seus pares, as barreiras, a distância que separa a experiência do dia-a-dia dos estudantes pertencentes aos segmentos mais pobres e discriminados daquelas

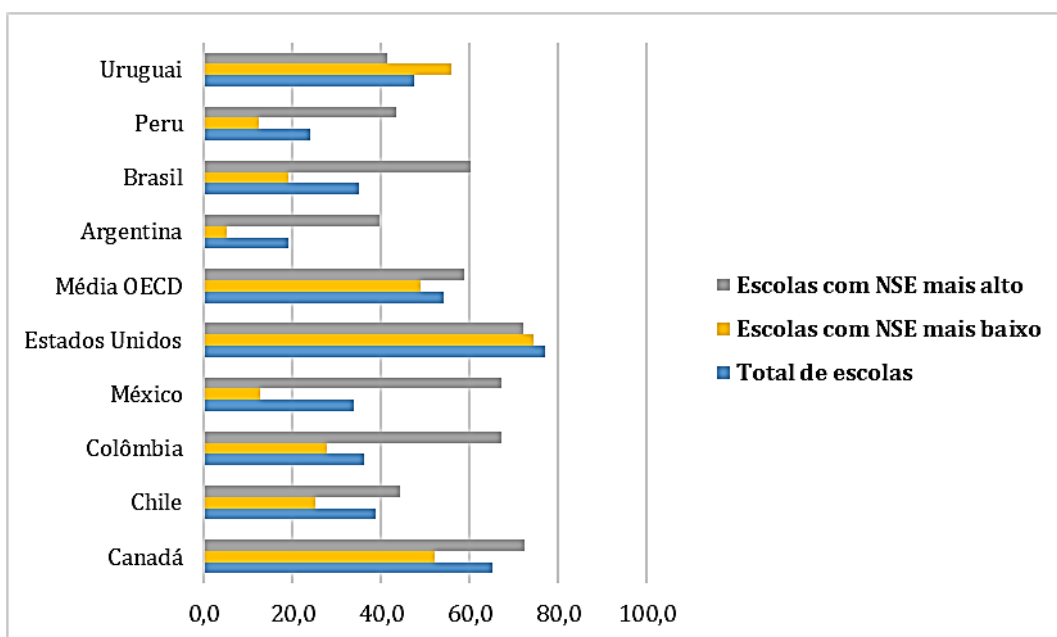
disposições, linguagem e repertório de conhecimentos e habilidades exigidas pela educação escolar são amplificadas, com ou sem acesso a computadores e internet. Reforça-se, desta maneira, o entendimento de que a instituição escolar, com suas limitações e críticas, está longe de poder ser substituída em sua função de igualadora de oportunidades e direitos pelo ensino remoto. Todas as crianças precisam da experiência escolar nas sociedades modernas, como espaço de socialização e aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários à vida em sociedades complexas, plurais e – espera-se – democráticas; no entanto, para os mais pobres e marginalizados, ela é ainda mais imprescindível.

## Das condições de acesso às condições de oferta

Pode-se, portanto, afirmar que, a pandemia, e decorrente a necessidade de suspensão das aulas presenciais evidenciaram e agravaram as desigualdades regionais, sociais e raciais de acesso à educação. Os dados disponíveis referem-se exclusivamente ao acesso e frequência de atividades escolares e dizem pouco sobre seu conteúdo e qualidade ou sobre o engajamento e interações de escolas, professores e estudantes, diante de uma transição abrupta de modalidades de ensino para a qual nenhum destes atores estava preparado.

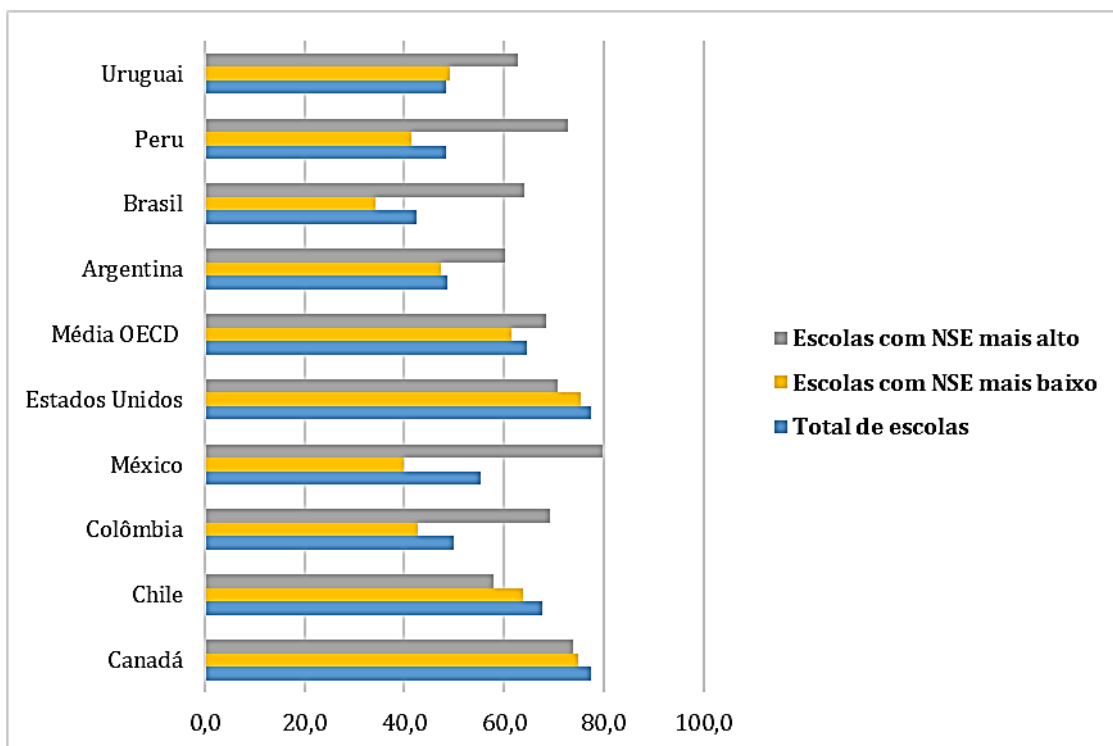
É, porém, muito provável que o agravamento das desigualdades tenha alcançado estes outros aspectos da vida escolar. Primeiro, porque são aspectos mais sensíveis às condições familiares e à capacidade privada de investimento econômico e social das famílias. Segundo, porque histórica e institucionalmente as ações mais decisivas para mitigação destas desigualdades têm o ambiente escolar como locus e, assim, quanto menos próximos, intensos e frequentes forem os vínculos entre estudantes e escolas, mais prejudicados serão aqueles que não têm recursos (materiais e culturais) familiares para complementar ou substituir temporariamente a experiência educacional proporcionada pela instituição escolar. Ou seja, aqueles cujas oportunidades educacionais mais dependem do que a escola oferece, de suas condições e de sua qualidade. Os gráficos 10 e 11, obtidos a partir de dados do PISA (2018) indicam justamente este ponto. No Brasil, como em outros países, a maioria das escolas, professores e diretores (ao menos segundo a percepção de seus diretores) não dispunham de recursos e qualificações digitais suficientes para as atividades remotas. Mas esta deficiência, ainda que generalizada, era muito mais presente nas escolas que atendiam aos estudantes em piores condições socioeconômicas do que naquelas que lidavam com alunos em melhores condições sociais. Ou seja, não apenas do ponto de vista do acesso, mas também do ponto de vista da capacidade e qualidade da oferta educacional, a transição abrupta para variações de ensino remoto emergencial criou novos mecanismos de estratificação e desigualdade educacional.

Gráfico 10 - Percentual de alunos em escolas cujos diretores concordaram ou concordaram fortemente que uma plataforma efetiva de suporte ao aprendizado online é disponibilizada, segundo NSE das escolas – Países selecionados - 2018



Fonte: OECD, PISA (2018) – Elaboração Própria

Gráfico 11 - Percentual de alunos em escolas cujos diretores concordam ou concordam fortemente que recursos profissionais efetivos para que professores aprendam como usar as ferramentas digitais estão disponíveis – Países Selecionados - 2018



Fonte: OECD, PISA (2018) – Elaboração Própria



Estas constatações levam a várias questões importantes de avaliação sobre o período e as decisões e omissões e, neste momento, colocam vários interrogantes para o futuro. A primeira questão a ser colocada é se este quadro seria uma fatalidade em relação à qual pouco ou nada se poderia fazer. A avaliação praticamente consensual a este respeito é que: a) a gravidade da pandemia, o alto risco de contaminação de crianças e trabalhadores devido ao ambiente escolar, riscos estes ainda maiores em países como o Brasil, em que há alta proporção de coabitação entre crianças e idosos, tornou inevitável a suspensão de aulas presenciais; b) o fato de que a educação formal é organizada em torno da instituição escolar e de que, tanto nas relações pedagógicas quanto nos aspectos de socialização e proteção, as interações face a face e os contatos físicos são fundamentais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, podendo ser complementados, mas não substituídos por ensino remoto; c) as desigualdades de condições habitacionais, recursos educacionais e de acompanhamento das famílias e também inclusão e letramento digital, são, em seu conjunto, condições que tornam inevitável a ocorrência de prejuízos educacionais em termos de acesso, convivência e aprendizagem.

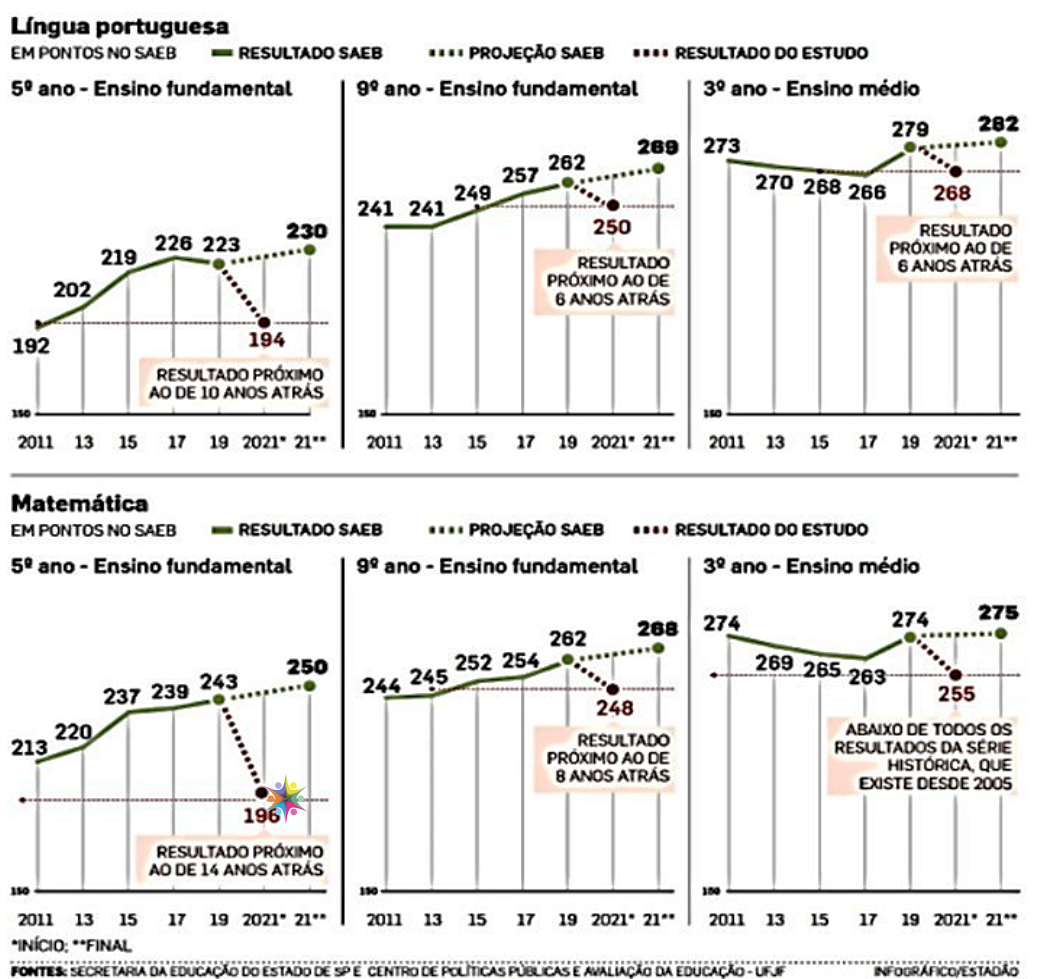
No entanto, estas perdas poderiam ter sido minimizadas e as desigualdades mitigadas. Parte destes prejuízos deve-se à completa omissão do Ministério da Educação, que deveria a) liderar o estabelecimento de protocolos, rotinas e indicadores compartilhados e debatidos com todos os atores envolvidos (estados, municípios, rede privada, professores e pais), estabelecendo as condições sanitárias e de gestão coordenadas para a suspensão e retorno das aulas presenciais e híbridas que desse segurança e uniformidade dos esforços; b) desenvolver e disponibilizar recursos que ampliassem o repertório de conteúdos, instrumentos e estratégias disponíveis para redes de ensino e professores; capacitassem de forma emergencial todos os atores, especialmente os professores para reduzir os custos e perdas com o choque das mudanças abruptas; ampliassem o alcance das atividades remotas e reduzissem a exclusão digital e seus efeitos sobre o acesso e desempenho em atividades de ensino remoto e c) proporcionasse orientações, supervisão e recursos adicionais para a adequação das escolas a protocolos de segurança sanitária e as preparasse para o retorno. Esta grave omissão gerou uma mistura de “salve-se quem puder” e “cada um se vira como der” generalizado: entre estados e municípios, redes de ensino, níveis de educação e escolas públicas e particulares e, até mesmo, entre as famílias e estudantes. Além dos problemas coordenação e falta de transparência, diálogo e legitimidade das decisões tomadas, esta omissão gerou falta de recursos, em um momento de queda da arrecadação de estados e municípios, mas também agravou as desigualdades, já que as distintas redes e regiões não são apenas heterogêneas, mas possuem capacidades técnicas, fiscais e institucionais muito discrepantes entre si.

Assim, enquanto algumas redes simplesmente suspenderam as atividades educacionais durante meses, outras se limitaram a disponibilizar, de forma mais ou menos improvisada, algumas atividades digitais, o acesso a plataformas disponíveis e aulas ao vivo ou gravadas, levantando dúvidas sobre o real compromisso com a educação. Em outros casos, porém, houve esforços significativos para ampliar a qualidade, o aproveitamento e o alcance das atividades não presenciais. O mesmo pode-se dizer dos professores que, em muitos casos, vêm se desdobrando para superar suas próprias limitações digitais e a precariedade ou falta de orientações claras da oferta pública para tentar alcançar o máximo de estudantes e evitar que a exclusão se amplie: criando grupos de whatsapp no seus próprios equipamentos, buscando atividades e ideias em sites, youtube, livros e outros meios; procurando os estudantes em suas casas - fisicamente ou por telefone - para garantir sua participação ou a entrega de material de estudo etc., enquanto outros se limitam às atividades obrigatoriamente determinadas. Mas, de fato, o que se nota é que, para além das “condições objetivas”, estados e municípios apresentaram um nível muito variado de esforço, prioridade e, até mesmo, de um tipo de “sentido de urgência”, em relação à necessidade de mitigar as desigualdades e prejuízos e à busca de maximizar o acesso à educação no período de suspensão das aulas presenciais. Assim, por exemplo, o Maranhão adquiriu 90 mil chips para garantir o acesso à internet para as atividades educacionais para que seus estudantes estejam em condições mínimas de enfrentar o Enem (que foi adiado para janeiro, data que, diante do longo período de suspensão das atividades presenciais nas escolas, vem sendo apontada como ainda inadequada por vários especialistas, gestores e militantes da área); no Piauí e também em vários municípios do Rio Grande do Norte, recorreu-se ao rádio para alcançar distritos rurais e famílias com baixo acesso a outros meios, e assim por diante. Isto para não mencionar a ausência ou precariedade dos esforços em capacitar os professores e sistemas de ensino para realizar, em melhores condições, uma transição digital forçada e emergencial. Houve ainda quem simplesmente se opusesse – de forma explícita ou não – a qualquer esforço de ampliação e qualificação do ensino remoto apoiado em uma peculiar concepção de equidade: se, com a adoção do ensino remoto emergencial, há o risco de que os mais vulneráveis tenham piores condições educacionais, o melhor seria que não houvesse qualquer tipo de oferta educacional no período, que poderia ser resumida em “exclusão para todos”, desqualificando de antemão qualquer iniciativa de ampliar o acesso e minorar a exclusão sob o argumento de que não seria suficiente para eliminá-la; curiosa noção de justiça distributiva em que ninguém fica melhor e uma grande maioria fica pior.

Ou seja, se um nível significativo de prejuízos e de desigualdades na intensidade deste prejuízo fossem, diante das circunstâncias iniciais, inevitáveis, havia – e há – muito a fazer para minimizá-los e para viabilizar e sinalizar a prioridade da educação e a presença e relevância

da escola, mesmo em condições muito adversas. A omissão do governo federal ampliou estas perdas e a descoordenação resultante produziu uma cacofonia de diretrizes e orientações muitas vezes conflitantes, o que ampliou a insegurança, dispersou esforços, atenção e recursos. De outro lado, os esforços e as prioridades diferentes e desiguais destinados por estados e municípios à redução de danos tornaram-se, por isto mesmo, especialmente relevantes no enfrentamento às consequências educacionais da pandemia. Em segundo lugar, cabe questionar a prioridade efetivamente atribuída pelos governos e pela sociedade ao retorno a aulas presenciais ou híbridas frente a outras atividades mas, principalmente, à criação das condições de retorno seguro – vacinação de trabalhadores em educação, adequação de espaços físicos, insumos e procedimentos – são questões que parecem ter recebido menos mobilização, atenção e cobrança do que em outras atividades e setores.

Gráfico 12: Evolução da proficiência em português e matemática no ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino do estado de São Paulo – 2011 / 2019



Fonte: Secretaria de Educação / SP e CAED/UFJF. Elaboração do gráfico: portal Estadão

Mas tão importante quanto a discussão sobre a suspensão e retorno às atividades escolares é aquela sobre como lidar com as consequências da pandemia sobre o direito à educação e como evitar que os prejuízos durante a pandemia se tornem permanentes. Que tenha havido perdas substantivas que ultrapassem o acesso e alcançam os resultados do processo educacional – a aprendizagem – é uma probabilidade que vem se confirmando à medida que informações e avaliações vão sendo disponibilizadas. No caso do Brasil, que figura entre os países que mais dias de aula foram perdidos em virtude do fracasso no controle da pandemia e da disseminação da doença, a dimensão dos prejuízos para o desenvolvimento da aprendizagem já começa a se fazer mais clara. Por exemplo, avaliação formativa da rede pública do estado de São Paulo, realizada pelo CAED da UFJF, aponta que as perdas em termos de proficiência são generalizadas entre as séries e níveis de ensino e chegam a um retrocesso de 10 anos ou mais em determinadas séries, como demonstra o gráfico XX.

## Considerações Finais

Em suma, ao se analisarem os dados apresentados, observou-se a desigualdade do acesso ao ensino remoto pelos estudantes, sejam regionais, de renda, raça, capital cultural das famílias ou por localização. Todas essas desigualdades, que já eram graves antes da pandemia, se agravaram e ficaram ainda mais evidentes. De outro lado, do ponto de vista da oferta, as escolas que atendem aos estudantes de nível socioeconômico mais alto encontravam-se em melhores condições para a adoção de ensino remoto do que aquelas que atendem aos estudantes mais pobres, ainda que entre aquelas tampouco as condições fossem ideais. Assim, se tudo indica que as perdas em aprendizagem atingirão o conjunto dos estudantes, é bastante previsível que sejam mais severas sobre os estudantes mais vulneráveis. É preciso, portanto, que os debates, cobranças e propostas educacionais se estendam muito além das datas e condições para o retorno às aulas presenciais, mas incluam estratégias para recuperar as perdas em aprendizagem, socialização, convivência dos alunos e para evitar que as desigualdades produzidas e intensificadas pela interrupção temporária das atividades presenciais, da falta de coordenação e de eventuais omissões por parte dos gestores públicos não se tornem permanentes e não comprometam o direito à educação daqueles que mais dela precisam.

## Referências

BERNSTEIN, B. Clases sociales, lenguaje y socialización. Revista Colombiana de Educación, v. 5, 1985.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: les éditions de minuit, 1970.

MARQUES, J. Governo de SP estima levar 11 anos para recuperar aprendizagem em matemática perdida na pandemia, São Paulo, 27 Abril 2021. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-de-sp-estima-11-anos-para-recuperar-aprendizagem-perdida-na-pandemia,70003695480>>.

OECD. PISA Results (volume V), 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes. Site da Secretaria de Educação de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%c3%a7%c3%a3o-Estudo-Amostral.pdf>>.

UNICEF. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. Site da UNICEF, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>>.

## APÊNDICE ESTATÍSTICO

Para estudar os fatores que influenciaram a exclusão escolar durante o período de pandemia optamos por utilizar um modelo de regressão logística, a partir dos dados da PNAD Covid dos meses de agosto, setembro, outubro e novembro, tendo como unidade de análise os indivíduos.

Primeiramente, delimitamos como público aqueles que declararam frequentar a escola e que são menores de 21 anos. Em seguida, dividimos a população entre alunos do ensino fundamental - aqueles que declararam que tinham escolaridade até ensino fundamental incompleto - e alunos do ensino médio - aqueles que declaram ter ensino fundamental completo ou médio incompleto - e frequentavam escola. Assim, obtivemos duas populações para calcular os modelos de regressão. A amostra de alunos do ensino fundamental contou com 197.154 indivíduos, enquanto a do ensino médio com 67.981 indivíduos.

A partir daí, foram criados dois modelos estatísticos para cada uma das amostras. Em ambos os modelos, utilizamos as seguintes variáveis independentes e de controle:

**Sexo:** a partir da declaração, pode ser masculino ou feminino. Foi utilizado o sexo masculino como referência.

**Raça/cor:** Variável construída a partir da declaração, em que aqueles que se declararam pretos e pardos foram considerados negros e as demais declarações se mantiveram, sendo as categorias dessa variável: Branca, Negra, Amarela, Indígena e Ignorado. Foi utilizada a categoria “Branca” como referência.

**Faixa de Renda:** A faixa de renda foi construída a partir da renda domiciliar per capita, calculada com base na soma da renda habitual de todos os trabalho, rendimentos recebidos de aposentadoria, pensão, pensão alimentícia, doação, Bolsa Família, Benefícios Assistenciais, Auxílio Emergencial e outros rendimentos, e no número de pessoas no domicílio. As categorias utilizadas foram “Entre 0 e ½ Salário Mínimo”, “entre 1/2 e 1 SM”, “entre 1 e 3 Salários Mínimos”, “entre 3 e 5 Salários Mínimos”, “Mais de 5 Salários Mínimos”, sendo esta última a categoria de referência.

**Situação do Domicílio:** Rural ou Urbana, sendo Urbana a categoria de referência

Escolaridade do responsável: Escolaridade do responsável pelo domicílio do indivíduo, podendo ser “Fundamental incompleto”, “Fundamental completo”, “Médio completo”, “Superior completo”, tendo como categoria de referência “superior completo”

Região: regiões do Brasil, podendo ser “Norte”, “Nordeste”, “Centro-Oeste”, “Sudeste” e “Sul”, tendo como categoria de referência a região “Sul”.

Para a construção de ambos os modelos levou-se em conta o desenho da pesquisa, considerando o peso pós estratificação, estrato e tamanho da população.

Para o primeiro modelo, foi utilizada como base para variável dependente a pergunta “Na semana passada, foram disponibilizadas atividades escolares para realizar em casa?” do questionário da PNAD, em que eram possíveis 4 respostas:

- Sim, e realizou pelo menos parte delas
- Sim, mas não realizou (por qualquer motivo)
- Não
- Não, por que estava de férias

Criamos então uma variável dummy em que, nos casos da resposta ser 3, ela assumia o valor 0 e nos outros três casos, assumia o valor 1. Os resultados do modelo de regressão logística para o ensino fundamental se seguem a seguir:

Tabela 1: Resultado do modelo de regressão logística para atividades disponibilizadas no ensino fundamental\*

Fator	Coefficiente estimado	Erro Padrão	t.value	P-value	Efeito Marginal	Erro Padrão	z	p
(Intercept)	4.259086	0.12309	34.60137	2.49E-251	-	-	-	-
Sexo Feminino	0.118412	0.02758	4.293337	1.77E-05	1.23%	0.002854	4.308361	1.64E-05
Raça Amarela	0.764876	0.250316	3.055644	0.00225	5.55%	0.013537	4.101204	4.11E-05
Raça Ignorado	-0.04146	0.66051	-0.06278	0.949945	-0.40%	0.064455	-0.06191	0.950638
Raça Indígena	-0.82533	0.310248	-2.66022	0.007818	-10.21%	0.047505	-2.14897	0.031637
Raça Negra	-0.21244	0.040204	-5.28403	1.28E-07	-2.17%	0.004041	-5.35888	8.37E-08
Faixa de renda entre 0 e 1/2 SM	-0.83095	0.117037	-7.0999	1.31E-12	-7.46%	0.008627	-8.64449	5.40E-18
Faixa de renda entre 1/2 e 1 SM	-0.77236	0.113913	-6.78029	1.25E-11	-6.78%	0.008031	-8.44258	3.10E-17
Faixa de renda entre 1 e 3 SM	-0.45468	0.110195	-4.12616	3.71E-05	-3.53%	0.007392	-4.77925	1.76E-06
Faixa de renda entre 3 e 5 SM	-0.12413	0.143998	-0.86203	0.388686	-0.85%	0.009822	-0.86203	0.388671
domicílio Rural	-0.06626	0.053842	-1.23056	0.218508	-0.70%	0.005729	-1.21798	0.223232
Responsável Fundamental completo	-0.52326	0.081136	-6.44912	1.16E-10	-4.82%	0.007172	-6.72306	1.78E-11
responsável com Fundamental incompleto	-0.61805	0.074913	-8.25027	1.73E-16	-5.89%	0.006393	-9.21604	3.08E-20
Responsável com Médio completo	-0.34292	0.071165	-4.81865	1.46E-06	-2.96%	0.005719	-5.17359	2.30E-07
Região Centro-Oeste	-0.64888	0.091897	-7.061	1.73E-12	-3.63%	0.005369	-6.75928	1.39E-11
Região Nordeste	-1.39273	0.074615	-18.6654	8.93E-77	-10.94%	0.005111	-21.4106	1.07E-101
Região Norte	-2.16627	0.086744	-24.9731	1.42E-134	-23.37%	0.011131	-20.9951	7.27E-98
Região Sudeste	-0.78476	0.077809	-10.0857	7.78E-24	-4.67%	0.004417	-10.5823	3.60E-26

A Seguir, seguem-se os resultados para os alunos do ensino médio:



Tabela 2: Resultado do modelo de regressão logística de disponibilidade de atividades para alunos do ensino médio.

Fator	Coefficiente estimado	Erro Padrão	t.value	P-value	Efeito Marginal	Erro Padrão	z	p
(Intercept)	4.081049	0.199173	20.48994	2.08E-91	-	-	-	-
Sexo Feminino	0.350014	0.047783	7.325084	2.57E-13	4.40%	0.006006	7.322573	2.43E-13
Raça Amarela	-0.10224	0.32885	-0.31091	0.755874	-1.19%	0.039258	-0.30196	0.76268
Raça Ignorado	-0.62123	0.761267	-0.81605	0.414492	-8.33%	0.118519	-0.703	0.482053
Raça Indígena	-0.64649	0.415663	-1.55532	0.119903	-8.73%	0.06528	-1.33696	0.181235
Raça Negra	-0.3009	0.056135	-5.36035	8.49E-08	-3.70%	0.006719	-5.50283	3.74E-08
Faixa de renda entre 0 e 1/2 SM	-0.61271	0.183162	-3.3452	0.000825	-6.93%	0.017822	-3.88579	0.000102
Faixa de renda entre 1/2 e 1 SM	-0.57711	0.179386	-3.21713	0.001299	-6.45%	0.01715	-3.76198	0.000169
Faixa de renda entre 1 e 3 SM	-0.43623	0.175559	-2.48482	0.012978	-4.67%	0.016523	-2.82394	0.004744
Faixa de renda entre 3 e 5 SM	-0.12067	0.206287	-0.58495	0.558592	-1.16%	0.019635	-0.5929	0.55325
domicílio Rural	-0.02567	0.065305	-0.39305	0.694293	-0.32%	0.008294	-0.3915	0.695429
Responsável Fundamental completo	-0.87891	0.10689	-8.22261	2.24E-16	-9.45%	0.010878	-8.68525	3.78E-18
responsável com Fundamental incompleto	-0.96891	0.099643	-9.72379	3.00E-22	-10.72%	0.009629	-11.133	8.67E-29
Responsável com Médio completo	-0.56658	0.097241	-5.82654	5.84E-09	-5.48%	0.008605	-6.37262	1.86E-10
Região Centro-Oeste	-0.41965	0.122335	-3.43038	0.000605	-2.69%	0.007914	-3.39757	0.00068
Região Nordeste	-1.60207	0.100872	-15.8821	4.16E-56	-16.84%	0.00882	-19.0931	2.88E-81
Região Norte	-2.22147	0.108386	-20.4958	1.85E-91	-28.84%	0.01357	-21.2501	3.29E-100
Região Sudeste	-0.76641	0.104679	-7.32149	2.64E-13	-5.71%	0.007217	-7.91768	2.42E-15

O segundo modelo feito para as duas subamostras levou teve como variável independente o número de dias que o aluno teve atividades escolares na semana. foi criada uma variável dummy a partir da seguinte pergunta da PNAD covid: “ Na semana passada, em quantos dias dedicou-se às atividades escolares?”, em que, para os alunos que tiveram menos de 4

dias de dedicação para atividades escolares foi atribuído o valor 0 e, para aqueles que tiveram mais de 4 dias, o valor 1. Além disso, excluímos da amostra aqueles que responderam que não tiveram atividades disponibilizadas por se encontrarem em férias. Abaixo, seguem os resultados do modelo para os alunos do ensino fundamental e do médio:

Tabela 3: Resultado do modelo de regressão logística para a frequência de atividades disponibilizadas no ensino fundamental\*

Fator	Coefficiente estimado	Erro Padrão	t.value	P-value	Efeito Marginal	Erro Padrão	z	p
(Intercept)	2.54514	0.094496	26.93381	1.23E-155	-	-	-	-
Sexo Feminino	0.129948	0.022961	5.65956	1.55E-08	2.65%	0.004679	5.672941	1.40E-08
Raça Amarela	0.214832	0.192208	1.117708	0.263712	4.09%	0.035093	1.166119	0.243566
Raça Ignorado	0.678169	0.61763	1.098019	0.272216	11.66%	0.089052	1.309773	0.190273
Raça Indígena	-0.80371	0.223297	-3.59931	0.00032	-17.63%	0.0517	-3.40964	0.00065
Raça Negra	-0.17704	0.028859	-6.13456	8.78E-10	-3.62%	0.005873	-6.15646	7.44E-10
Faixa de renda entre 0 e 1/2 SM	-1.34784	0.095385	-14.1305	5.20E-45	-23.22%	0.012781	-18.1635	1.00E-73
Faixa de renda entre 1/2 e 1 SM	-1.2381	0.093397	-13.2563	7.41E-40	-20.80%	0.01199	-17.3462	2.11E-67
Faixa de renda entre 1 e 3 SM	-1.02632	0.090567	-11.3322	1.24E-29	-16.35%	0.011135	-14.6853	8.01E-49
Faixa de renda entre 3 e 5 SM	-0.60344	0.113135	-5.33377	9.78E-08	-8.52%	0.015816	-5.38556	7.22E-08
domicílio Rural	-0.07204	0.037034	-1.94529	0.051761	-1.48%	0.00768	-1.93272	0.053271
Responsável Fundamental completo	-0.5973	0.060381	-9.89209	5.40E-23	-11.50%	0.011164	-10.2993	7.10E-25
responsável com Fundamental incompleto	-0.73893	0.05661	-13.0529	1.05E-38	-14.59%	0.010337	-14.1188	2.91E-45
Responsável com Médio completo	-0.39166	0.054661	-7.16519	8.18E-13	-7.23%	0.00956	-7.56288	3.94E-14
Região Centro-Oeste	0.219668	0.059147	3.713936	0.000205	4.23%	0.011375	3.719824	0.000199
Região Nordeste	-0.10553	0.050437	-2.09229	0.036432	-2.16%	0.010267	-2.10493	0.035298
Região Norte	-0.83122	0.060308	-13.7829	6.36E-43	-18.56%	0.01332	-13.9324	4.02E-44
Região Sudeste	0.001175	0.050424	0.023309	0.981404	0.02%	0.010135	0.023307	0.981405

Abaixo, seguem-se os resultados para os alunos do ensino médio:

Tabela 4: Resultado do modelo de regressão logística de disponibilidade de atividades para alunos do ensino médio.

Fator	Coefficiente estimado	Erro Padrão	t.value	P-value	Efeito Marginal	Erro Padrão	z	p
(Intercept)	2.445753	0.154311	15.8495	6.94E-56	-	-	-	-
Sexo Feminino	0.342134	0.039554	8.649704	5.97E-18	7.35%	0.008483	8.66754	4.42E-18
Raça Amarela	-0.04035	0.264786	-0.15238	0.878889	-0.85%	0.055901	-0.15161	0.879496
Raça Ignorado	0.579644	0.833941	0.695066	0.48703	10.99%	0.140142	0.784126	0.432966
Raça Indígena	-0.45453	0.357906	-1.26997	0.204126	-9.97%	0.08123	-1.22731	0.219706
Raça Negra	-0.23689	0.044541	-5.31849	1.07E-07	-5.09%	0.009569	-5.32235	1.02E-07
Faixa de renda entre 0 e 1/2 SM	-1.00852	0.152747	-6.60255	4.25E-11	-19.31%	0.024949	-7.73811	1.01E-14
Faixa de renda entre 1/2 e 1 SM	-0.99345	0.149033	-6.66594	2.77E-11	-18.97%	0.023841	-7.95722	1.76E-15
Faixa de renda entre 1 e 3 SM	-0.8809	0.14456	-6.09369	1.14E-09	-16.50%	0.022628	-7.29269	3.04E-13
Faixa de renda entre 3 e 5 SM	-0.62795	0.161762	-3.88191	0.000104	-11.20%	0.027099	-4.13337	3.57E-05
domicílio Rural	-0.15095	0.051916	-2.90759	0.00365	-3.28%	0.011415	-2.87626	0.004024
Responsável Fundamental completo	-0.83323	0.087688	-9.50221	2.54E-21	-16.95%	0.016951	-9.99991	1.53E-23
responsável com Fundamental incompleto	-0.91863	0.080972	-11.345	1.20E-29	-18.91%	0.015246	-12.4002	2.61E-35
Responsável com Médio completo	-0.55349	0.077199	-7.16962	8.06E-13	-10.77%	0.014087	-7.64341	2.12E-14
Região Centro-Oeste	0.255086	0.076312	3.342679	0.000833	4.90%	0.014626	3.347628	0.000815
Região Nordeste	-0.5206	0.066986	-7.77178	8.51E-15	-11.34%	0.014271	-7.9482	1.89E-15
Região Norte	-1.11819	0.082157	-13.6103	8.30E-42	-25.37%	0.018106	-14.0109	1.34E-44
Região Sudeste	-0.19509	0.065674	-2.97059	0.002979	-4.07%	0.013575	-2.99707	0.002726

