

# O discurso da OCDE sobre a educação em tempos de pandemia: uma análise a partir do Estado do Conhecimento

## *The OECD discourse on education in times of pandemic: an analysis from the State of the Knowledge*

## *El discurso de la OCDE sobre la educación en tiempos de pandemia: un análisis desde el Estado del Conocimiento*

Andréia Aparecida Simão<sup>1</sup>

DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1751

**Resumo:** O objetivo deste texto é analisar, por meio da delimitação do campo do conhecimento científico na área educacional, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) traz a insígnia da educação por meio do discurso da *escolaridade interrompida* em contexto de pandemia da covid-19. Dessa forma, problematizamos: em que medida a escolaridade e a educação são interrompidas nesse tempo de pandemia? Empregamos a metodologia do Estado do Conhecimento com aporte da pesquisa qualitativa, articuladas aos pressupostos da análise de conteúdo. Utilizamos como base para elencar as categorias empíricas e definição dos descritores (*educação e interrompida; educação e covid-19; OCDE e covid-19*) o documento: “Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education”. Delimitamos o período de 2019 a 2021 para identificação da produção científica com consultas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e na Biblioteca Científica Eletrônica *Online* – SciELO. Ao delinear o Estado do Conhecimento, compreendemos que os eixos de análise, subcategorias e conceitos apresentados se complementam de maneira intrínseca e incidem na escolaridade interrompida. Concluímos que o abandono escolar e a perda de aprendizado estão na relação inerente com as desigualdades, exclusão e vulnerabilidade social.

**Palavras-chave:** educação interrompida; pandemia covid-19; OCDE.

**Abstract:** The objective of this text is to analyze, through the delimitation of the field of scientific knowledge in the educational area, how the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) brings the insignia of education through the discourse of *interrupted*

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

*schooling* in the context of the pandemic of COVID-19. In this way we problematize: to what extent are schooling and education interrupted in this time of pandemic? We used the methodology of the State of the Knowledge with the support of qualitative research, articulated with the assumptions of content analysis. We used as a basis for listing the empirical categories and defining the descriptors (*education and disrupted; education and COVID-19; OECD and COVID-19*) the document: "Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education". We delimited the period from 2019 to 2021 to identify the scientific production with consultations in the Periodical Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), linked to the Ministry of Education (MEC), and in the Scientific Electronic Library Online – SciELO. By outlining the State of Knowledge, we understand that the axes of analysis, subcategories and concepts presented complement each other in an intrinsic way and have an impact on interrupted schooling. We conclude that school dropout and learning loss are in inherent relationship with inequalities, exclusion, and social vulnerability.

**Keywords:** interrupted education; pandemic COVID-19; OECD.

**Resumen:** El objetivo de este texto es analizar, a través de la delimitación del campo del conocimiento científico en el área educativa, cómo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) trae la insignia de la educación a través del discurso de la *escolarización interrumpida* en el contexto de la pandemia de COVID-19. De esta manera, problematizamos: ¿en qué medida se interrumpe la escolarización y la educación en este tiempo de pandemia? Utilizamos la metodología del Estado del Conocimiento con el aporte de la investigación cualitativa, articulada con los presupuestos del análisis de contenido. Utilizamos como base para el listado de categorías empíricas y definición de descriptores (*educación e interrumpida; educación y COVID-19; OCDE y COVID-19*) el documento: "Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education". Delimitamos el período de 2019 a 2021 para identificar la producción científica con consultas en el Portal de Revistas de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), vinculada al Ministerio de Educación (MEC), y en la Biblioteca Científica Electrónica en Línea – SciELO. Al delinear el Estado del Conocimiento, entendemos que los ejes de análisis, subcategorías y conceptos presentados se complementan intrínsecamente y afectan la escolarización interrumpida. Concluimos que la deserción escolar y la pérdida de aprendizaje están inherentemente relacionadas con las desigualdades, la exclusión y la vulnerabilidad social.

**Palabras clave:** educación interrumpida; pandemia de COVID-19; OCDE.

## 1 INTRODUÇÃO

Oriunda do contexto pós-guerra, a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atua desde 1967 com o objetivo de perpetuar o desenvolvimento econômico e político mundial. Considera, regularmente, a discussão de problemas economicamente fundados e refletidos em saúde, educação, meio ambiente. Tem como missão orientar temas para a construção de políticas públicas, as quais propiciem ao indivíduo obter melhores resultados financeiros, prospectando um futuro intensamente positivo em relação ao enriquecimento da população em geral para estabelecer e manter o bem-estar social.

O documento que constitui base empírica para este estudo é: “Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education” (REIMERS; SCHLEICHER, 2020)<sup>2</sup>. Proveniente de pesquisas realizadas pela OCDE em parceria com Global Education Innovation Initiative, Harvard Graduate School of Education, o documento teve a participação dos sistemas educacionais de 59 países, no ano de 2020, em meio à pandemia de covid-19. O objetivo foi avaliar as necessidades e prioridades imediatas de educação causadas pela pandemia e pelos desafios educacionais previstos, assim como a possibilidade de práticas inovadoras para sustentar a continuidade da educação ao redor do mundo.

Conduzidos e alheios à vontade de outrem para ambiente pandêmico, países em totalidade global viram a saúde em situação de emergência. Essa condição afetou diretamente a economia, porém permitiu ao grande capital buscar novas saídas, principalmente no andamento da educação, com a introdução de tecnologias existentes e emergentes para ensino remoto e/ou a distância. Segundo dados da OCDE (2020), Brasil, Costa Rica e Peru são países com perspectivas de maior número de dias letivos com escolas fechadas.

Com base no exposto acima, entendemos a necessidade de discutir o atual contexto educacional no Brasil, por se tratar de um país emergente em questões educacionais, com disparidades socioeconômicas entre os grupos de estudantes e alta população destes em vulnerabilidade social. Por meio da delimitação do campo do conhecimento científico e epistemológico, este estudo objetiva analisar como a OCDE traz a insígnia da educação por meio do discurso da *escolaridade interrompida* em contexto de pandemia da covid-19. Dessa forma, o problema se constitui: em que medida a escolaridade e a educação são interrompidas nesse tempo de pandemia? Empregamos a metodologia do Estado do Conhecimento articulada à pesquisa qualitativa, com a sistematização e análise pelos pressupostos da análise de conteúdo de acordo com as etapas: pró-análise, exploração, tratamento e análise do material (BARDIN, 2016).

Para fins de identificar e conhecer a incidência da discussão acerca do tema na produção científica da área de políticas educacionais no Brasil, identificamos a produção científica no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério de Educação (MEC),

---

<sup>2</sup> Para esta etapa da pesquisa, que é compor o Estado do Conhecimento, o documento foi utilizado para levantamento das categorias empíricas, as quais delimitaram os descritores.

e na Biblioteca Científica Eletrônica *Online* (SciELO). Assim, compreendemos o mapeamento, a revisão e a análise da bibliografia como primeira aproximação ao tema, buscando conhecer fatos e fenômenos a serem investigados.

Este trabalho está estruturado, além da introdução, em duas seções seguidas das considerações finais. Na primeira, seguimos a metodologia da pesquisa para compor Estado do Conhecimento. Na segunda seção, apresentamos quadro teórico, por meio da revisão de literatura, sobre impactos da pandemia de covid-19 na educação.

## 2 METODOLOGIA

Evidenciamos nesta seção, de forma qualitativa, como se apresenta a relação capital/trabalho por intermédio da escolaridade interrompida em contexto de pandemia da covid-19, a partir do discurso da OCDE, no período de 2019 a 2021. Utilizamos a metodologia bibliográfica do Estado do Conhecimento, o qual se refere “a construção e a compreensão do campo científico de um determinado tema num determinado espaço de tempo” para “analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 34-61) sobre a interrupção da escolaridade nesse tempo de pandemia.

Para identificar, registrar e categorizar a produção científica e, em seguida, refletir e sintetizar (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), seguimos as etapas que compõem o Estado do Conhecimento: 1. Bibliografia Anotada: realizamos primeiramente a leitura dos resumos, introdução, conclusão e, em alguns casos, o trabalho na totalidade; 2. Bibliografia Sistematizada: selecionamos os trabalhos direcionados para o objetivo da pesquisa, de acordo com o objeto *escolaridade interrompida em período de pandemia*; 3. Bibliografia Categorizada: indicamos as categorias de análise nesta seção sobre a metodologia da pesquisa; e 4. Bibliografia Propositiva: consta no item três deste texto, onde realizamos a análise das publicações.

A identificação da produção científica se efetivou pelas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC e SciELO. O processo de seleção foi orientado por três descritores: 1. *educação e interrompida*; 2. *educação e covid-19*; 3. *OCDE e covid-19*. No Periódicos CAPES, com o descritor 1, encontramos 1.626 trabalhos sem filtros; com filtros, obtivemos vinte e três artigos, dos quais três contemplaram o descritor. Os vinte artigos descartados tratavam de assuntos

referente a crianças de zero a seis anos, avaliação, formação de professor, currículo e educação especial.

Quanto ao segundo: *educação e covid-19*, encontramos 1.285 trabalhos sem filtros. Com filtros: 218 trabalhos, dispostos em revistas de Enfermagem, Medicina, Ciência e Saúde Coletiva. Excluimos os trabalhos com publicações centradas na área da Saúde que estavam compostos em doze delas; assim, ficamos com 103 artigos publicados em periódicos sobre Educação, Trabalho e Educação e Saúde. Seleccionamos doze artigos, sendo um repetido do descritor 1, ficando onze para análise. Os 91 artigos descartados tratavam de financiamento, educação física, ENEM, população negra, educação ambiental. Com o descritor 3 – *OCDE e covid-19* – sem filtros, obtivemos 215 artigos. Utilizamos filtros e seleccionamos apenas um trabalho de 52 encontrados. Os 51 trabalhos excluídos enfocam a covid-19 no geral e especificamente com relação à saúde.

No SciELO, encontramos, com o descritor 1, 1.499 trabalhos sem filtros. Utilizando filtros, obtivemos 308 artigos dispostos em revistas da área da Saúde e Educação. Logo, descartamos publicações da área da saúde e avaliação; assim, foram selecionados seis, os quais contemplaram o descritor. Quanto ao segundo descritor: *educação e covid-19*, encontramos 69 trabalhos sem filtros. Em seguida, utilizamos filtros e excluimos os trabalhos que estavam publicados em periódicos na área da saúde. Sendo assim, contemplamos três artigos integrantes de revistas com foco na Educação.

Com o descritor 3 – *OCDE e covid-19* – obtivemos 38 artigos sem a utilização de filtros. Empregamos filtros e encontramos 19 artigos, sendo 2 repetidos em outros descritores. Descartamos artigos da área da saúde e trabalho docente. Entendemos seis trabalhos com potencial de análise, neste descritor. As leituras prévias para identificação da potencialidade dos artigos foram a partir do título, resumo e das palavras-chave. Além destes itens, em alguns casos, utilizamos o trabalho completo para análise e composição do quadro teórico, ou seja, a Bibliografia Propositiva.

Obtivemos, no total geral da pesquisa, trinta artigos. Porém, os critérios de seleção e descarte são aplicados de forma contínua em todo o processo de análise. Os artigos descartados abrangiam temas como: saúde, financiamento, educação física, alunos com deficiência, ENEM, formação de professores, prática docente, currículo, população negra, educação ambiental, crianças de zero a seis

anos, desigualdades raciais, educação especial, indígena e avaliação. Também excluimos trabalhos publicados em revistas de Saúde, Medicina, Enfermagem e Saúde Coletiva; artigos com enfoque na saúde integrantes da Revista Trabalho, Educação e Saúde; trabalhos repetidos, selecionados em outros descritores; abordagem em educação no âmbito geral, sem relação com *interrompida* e *covid-19*, sendo o mesmo caso para o descritor 3, com foco em *OCDE*.

O caminho inicial, para investigação desse objeto, foi explorar as categorias empíricas retiradas do relatório *Schooling disrupted , schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education* (REIMERS; SCHLEICHER, 2020), as quais compõem o foco de análise. Assim, procuramos compreendê-las a partir do materialismo histórico-dialético com as categorias analíticas: contradição, historicidade e mediação. Os aspectos teóricos e conceituais do método estão no sentido de romper com o pressuposto idealista. O conhecimento teórico é, portanto, o conhecimento do objeto (PAULO NETTO, 2011), apresentando-se em movimento histórico da interpretação da realidade – educacional – tal como ela é, pois, em disputa de classes, é mediada pelo Estado em contexto de recomendações dos organismos multilaterais, estabelecendo contradição na relação educação e trabalho. Logo, procuramos nos interrogar sobre as perspectivas e os aspectos que levam à interrupção da educação que se mostra na complexa realidade, imediatamente contraditória, em movimento global.

Estabelecemos três focos de análise a partir das seguintes categorias empíricas: 1. Educação Interrompida; 2. Ensino Remoto; e 3. Educação a Distância. Estas se estabelecem como eixos de análise (conforme Quadro 1). Cada uma delas se divide em subcategorias, uma vez entendida a relação intrínseca entre elas. O eixo 1 se desdobra em: abandono escolar e perda de aprendizado; o segundo: aprendizado remoto, aprendizagem on-line, atividades on-line, educação em casa, aprendizagem digital, oportunidades alternativas e ensino híbrido; e o terceiro: dispositivos, conectividade e programas de computador com vendas por empresas para escola.

Quadro 1 - Categorias Empíricas: eixos de análise

Categorias empíricas Eixos de análise	Subcategorias	Categorias norteadoras do documento Competências Socioemocionais	Eixos complementares (não são foco de análise)
1. Educação interrompida. 2. Ensino remoto e misto. 3. Educação a distância.	1.1 Abandono escolar; 1.2 perda de aprendizado. 2.1 Aprendizado remoto; 2.2 aprendizagem on-line; atividades on-line; 2.3 educação em casa; 2.4 aprendizagem digital; 2.5 oportunidades alternativas; 2.6 ensino híbrido; Ver tabela 5 do documento em análise (p. 20). 3.1 Dispositivos; 3.2 conectividade; 3.3 programas de computador, vendas por empresas para escola (ver documento em análise, p. 10).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resiliência;</li> <li>• flexibilidade;</li> <li>• compromisso;</li> <li>• desenvolvimento socioemocional;</li> <li>• saúde e bem-estar;</li> <li>• inovação;</li> <li>• autonomia;</li> <li>• colaboração;</li> <li>• competências cognitivas, sociais e emocionais;</li> <li>• comunicação;</li> <li>• pesquisa independente (autonomia);</li> <li>• habilidade cognitiva de ordem superior (competências cognitivas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo;</li> <li>• desenvolvimento profissional de professores;</li> <li>• plataformas on-line;</li> <li>• modalidades combinadas de ensino e aprendizagem;</li> <li>• personalização da educação;</li> <li>• ambientes inovadores;</li> <li>• austeridade financeira.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, identificamos conceitos que direcionam os artigos/trabalhos pesquisados (Quadro 2). Relacionamos os eixos de análise – categorias empíricas – com os conceitos dispostos em blocos para contemplar as categorias empíricas e subcategorias.

Quadro 2 - Categorias empíricas x conceitos

Categorias empíricas Eixos de análise	Subcategorias	Conceitos (artigos/trabalhos)
1. Educação interrompida.	1.1 Abandono escolar; 1.2 perda de aprendizado.	Atividades interrompidas; fluxo escolar interrompido; paralisação das atividades na escola; exclusão social; vulnerabilidade social; desigualdades; privilégios sociais; disrupção; pensamento disruptivo.

Categorias empíricas Eixos de análise	Subcategorias	Conceitos (artigos/trabalhos)
2. Ensino remoto e misto.	2.1 Aprendizado remoto;	Ensino remoto, ensino remoto emergencial; escola remota; atividade remota emergencial; atividades remotas; aulas remotas; educação emergencial remota.
	2.2 aprendizagem on-line; atividades on-line;	Atividades on-line.
	2.3 educação em casa;	Educação domiciliar/ <i>Homeschooling</i> .
	2.4 aprendizagem digital;	----
	2.5 oportunidades alternativas;	Realidade virtual e aumentada.
	2.6 ensino híbrido.	----
3. Educação a distância.	3.1 Dispositivos; 3.2 conectividade; 3.3 programas de computador, vendas por empresas para escola.	Educação a distância; privilégios sociais; tecnologias digitais; computador; ferramentas digitais; virtualização da educação; vida digital.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das categorias empíricas, identificamos que o documento tem como categorias norteadoras as relacionadas às competências socioemocionais, identificadas nos trabalhos pesquisados (Quadro 3). São elas: resiliência, flexibilidade, compromisso, desenvolvimento socioemocional, saúde e bem-estar, inovação, autonomia, colaboração, competências cognitivas, sociais e emocionais, comunicação, pesquisa independente (autonomia), habilidades cognitivas de ordem superior.

A OCDE, juntamente à UNESCO, ao Instituto Ayrton Senna (IAS) e ao MEC, fundamentou no Brasil o debate sobre competências socioemocionais, a partir de 2013. Aplicam o instrumento de avaliação Projeto SENNA (*Social and Emotional or Non-Cognitive Nation Wide Assessment*) em parceria com o Governo do Rio de Janeiro. Da avaliação, foi gerado o relatório “Competências para o Progresso Social”, cuja versão preliminar foi apresentada em reunião ministerial informal da OCDE, na cidade de São Paulo, em março de 2014 (OCDE, 2015).

Quadro 3 - Competências Socioemocionais – Categorias norteadoras x Competências Socioemocionais

Categorias norteadoras do documento – Competências Socioemocionais	Competências Socioemocionais – trabalhos (subcategorias)
Resiliência.	Reorganizar; replanejar, motivados ao novo; novas competências.
Flexibilidade.	Flexibilidade; adequar-se.
Compromisso.	Mecanismos disciplinares.
Desenvolvimento socioemocional.	Habilidades; competências; competências socioemocionais.
Saúde e bem-estar.	Sustentabilidade.
Inovação.	Inovação; criatividade.
Autonomia.	Autonomia.
Colaboração.	Inteligência coletiva (está no âmbito da criatividade e do trabalho em equipe).
Competências cognitivas, sociais e emocionais.	Habilidades; competências psicomotoras e afetivas.
Comunicação.	Proativo, pensamento crítico.
Pesquisa independente (autonomia).	Autonomia, proativo.
Habilidade cognitiva de ordem superior (competências cognitivas).	Habilidades cognitivas; resolução de problemas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias empíricas e as norteadoras do documento, relacionadas às competências socioemocionais, apesar de parecerem independentes, correlacionam-se. Procuramos vinculá-las de forma que a abrangência chegue ao cerne da discussão proposta, uma vez que identificamos a não dissociação das categorias empíricas estabelecidas como eixos de análise, tampouco do discurso do documento. As competências socioemocionais vêm, principalmente, para atender o segundo e o terceiro eixo em detrimento do primeiro. De acordo com Murga-Menoyo (2021), são competências transformadoras com incumbência de criar novos valores e impulsionar a conciliação de tensões e dilemas em que o sujeito possa assumir responsabilidades elevando o bem-estar para si e para o outro.

A sistematização e análise de dados está de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo nas diferentes fases: a pré-análise, com a organização e sistematização de ideias iniciais, na escolha do documento, de maneira a conduzir

a delimitação das categorias empíricas e, a partir delas, os descritores; a exploração do material, identificado nos acervos científicos; e o tratamento dos resultados pela inferência e interpretação (BARDIN, 2016). Esse método de análise nos direcionou para a compreensão e análise do campo do conhecimento científico e da insígnia da educação por meio do discurso da OCDE sobre a escolaridade interrompida em período pandêmico.

### **3 IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO: RECOMENDAÇÕES DA OCDE**

A influência dos organismos multilaterais mostra mudanças paradigmáticas no caminho do modelo educacional tradicional, focando a atenção para a formação por competências, com ênfase no desempenho do aluno, ao mostrar suas capacidades. A UNESCO e a OCDE caracterizam o tipo de educação em versão de qualidade dos processos de formação. Entendem a educação como processo que possibilita e viabiliza a aprendizagem transformadora por meio da compreensão de mundo pelo aluno, que deve ser mais questionador, mudando sua visão e alcançando pensamento disruptivo, sugerido pela UNESCO.

Todavia, há urgência em formar cidadãos comprometidos com princípios e valores da sustentabilidade, a partir das competências e do processo formativo que devem ser providos pela educação (MURGA-MENOYO, 2021). A base para a formulação dessa análise é a tipologia de competências no qualificativo de *transformadoras*, conforme o documento da OCDE *Learning Compass 2030* e as competências-chave para a sustentabilidade, promovidos pela UNESCO. Contudo, é gerada uma análise sobre educação nesse período chamado era da humanidade, em que a ação humana altera drasticamente os fluxos naturais do planeta ao promover intensas mudanças globais, desencadeando, inclusive, tragédias, entre elas, a pandemia de covid-19.

A proposta da UNESCO em relação à criança e ao jovem desenvolverem pensamento disruptivo vai ao (des)encontro das relações com escolaridade interrompida contraditoriamente. Ao causar interrupção no pensamento comum, interrompe o seguimento, diga-se de desenvolvimento normal, para uma construção elevada com autonomia, inovação, proatividade e pensamento crítico. Torna-se contraditório, pois, ao ser interrompida a escolaridade, suspende etapas do desenvolvimento desse pensamento crítico. Por outro lado, o pensamento

crítico defendido pelo organismo mostra contradição que se estabelece pelas determinações impostas ao ser social nas suas relações, e os resultados aparecem por meio do trabalho, movimento este dinamizado pelas ações da burguesia no processo de acumulação do capital (PAULO NETTO, 2011).

As questões pandêmicas são recentes e emergentes, mostram novos modelos de relacionamento virtual e suas oportunidades avançando para além do ensino mediado por tecnologias digitais. Estas tomam a pandemia como “uma situação de multideterminações” (GARCIA *et al.*, 2021. p. 8), no sentido de alavancar novas contradições e possibilidades de transformações, contemplando o ato de superar “condições passivas da educação” para suplantat atos de simples troca. Enfocam as condições passivas no *hall* das meras transmissão e recepção de conteúdo por professores e alunos. Tais transformações, assim como alavancam as possibilidades de desenvolvimento político, econômico, cultural, também mostram as tão discutidas e conhecidas desigualdades sociais que acompanham a história da sociedade brasileira.

A suspensão das atividades escolares se configura no ensino público de várias instituições, uma vez que, na maioria das escolas, estabelecem-se as atividades remotas. O Ministério da Educação (MEC), como forma de amenizar os prejuízos na educação, homologa a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual afirma que as escolas públicas e particulares do país podem oferecer ensino remoto enquanto durar a pandemia. A educação básica, em suas atividades presenciais, é substancialmente deslocada para a educação remota, por meio das ferramentas digitais, levando-se adiante a proposta da sociedade aprendente, com objetivo de que o compromisso com a aprendizagem seja do sujeito (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

O compromisso e a responsabilização do indivíduo pela aprendizagem contínua “[...] passam a gerir sua vida como uma empresa, tomando a educação como investimento para retornos futuros [...], tornando-se sujeitos endividados consigo mesmos, por estarem sempre se sentindo pressionados a ampliar a aprendizagem” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 5). Desse ponto de vista, a interrupção da escolaridade afeta drasticamente a proposta, realiza a quebra desse contrato, levando alunos à fuga escolar, desnaturalizando-se e potencializando danos à estruturação capitalista.

### 3.1 Educação interrompida

Ao analisarmos as publicações, identificamos que a interrupção da escolaridade também se agrava pelas desigualdades sociais em relação ao ensino remoto, uma vez que faltam recursos à maioria dos alunos, principalmente aos integrantes de escola pública. Porém, esse agravamento não se apresenta somente pelo acesso à internet, mas efetivamente pela carência de alimento, uma vez que a não presença na escola acarreta a falta da merenda, interferindo no esforço e na motivação para estudar (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020; CAVALCANTE, *et al.*, 2020; WENCZENOVICZ, 2020), levando-os ao abandono escolar e, conseqüentemente, perda de aprendizado. A concentração do uso de tecnologias para disseminação da aprendizagem, nesse contexto pandêmico, reforça a exclusão social, levando ao poder público a necessidade de implementar ações abrangentes e eficazes para promoção da inclusão digital (CARRARO; OSTEMBERG; SANTOS, 2020; WENCZENOVICZ, 2020).

As desigualdades digitais, acentuadas pelo modelo de educação remota (MACEDO, 2021), estão relacionadas a questões econômicas familiares, além das diferenças de raça, gênero e idade. As dificuldades de acesso à internet, de aquisição de equipamentos, como computadores e outros, do letramento ou domínio digital, são índices de desigualdades, uma vez que muitos brasileiros não têm intimidade, não sabem utilizar as novas tecnologias (MACEDO, 2021). Essas desigualdades também são pontos que distanciam o cidadão do direito à educação efetivada pela Constituição Brasileira de 1988.

Encontramos nas pesquisas termos como atividade remota emergencial, as quais envolvem ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), plataformas digitais e videoconferências (GARCIA *et al.*, 2021; JÚNIOR, *et al.*, 2021; REYES; QUIRÓZ, 2020). Os autores defendem que, mesmo com o uso das tecnologias, as facilidades para atividade remota emergencial não substituem o ensino presencial, a ação dos professores, o contato e a interação social e os debates críticos que a atividade presencial permite, mas minimizam os agravos provocados pela suspensão das aulas (GARCIA *et al.*, 2021; SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020; MACEDO, 2021).

Com a interrupção da escolaridade, a qual impossibilita a permanência do aluno no ambiente escolar, muitas famílias sofrem com a precariedade de recursos, seja pelas ferramentas para dar conta dos moldes remotos e do uso

de tecnologias, seja pela dificuldade de itens de sobrevivência, a exemplo da alimentação, ou mesmo a carga excessiva de horas de tela. Sendo assim, Máximo (2021, p. 240) faz considerações sobre arbitrariedades como cansaço, desânimo e falta de concentração dos estudantes, porém estas vêm sendo percebidas antes mesmo do remoto, especificamente, mas sim aos moldes do ensino pelo “disciplinamento, do trabalho civilizatório, da inserção do sujeito nas lógicas da modernidade”. Logo, as “[...] novas práticas didático-pedagógicas” levam o ensino remoto a legado da pandemia, ficando o ensino presencial como “prática tradicional a ser revista e superada” (MÁXIMO, 2021, p. 240).

### **3.2 Ensino remoto e misto**

O ensino remoto, segundo Júnior *et al.* (2021), é qualificado por aulas e atividades transmitidas por meio de imagem e som, como televisão e, principalmente, a internet. Essa categoria apresenta a falta de acesso a tecnologias digitais, por muitos alunos, o que fez as escolas se socorrerem com as atividades impressas e canais de rádio e televisão, mesmo estes métodos não garantindo abrangência a toda população educanda brasileira. De acordo com Comitê Gestor da Internet no Brasil (2021), 37%<sup>3</sup> de usuários de internet, acima de 16 anos, utilizaram o telefone celular para atividades de ensino remoto; 29%, notebook; 11%, computador de mesa; 1%, tablet ou televisão; e 22%, considerados nesta pesquisa como “não se aplica”, fizeram atividades impressas ou não realizaram atividades escolares no período. Embora o número de acessos tenha sido por telefone celular, muitos jovens e crianças não conseguiram domínios de internet para as aulas remotas (CARRARO; OSTEMBERG; SANTOS, 2020).

O ensino que se efetiva a distância, conexão remota pelo uso de computadores ou por mecanismo semelhantes, configura-se pela expressão *ensino remoto*. A ela se atribui o desenvolvimento de atividades não avaliativas e controle do uso do tempo, tornando “os corpos visíveis, também funcionando como uma forma de vigilância” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 7). Para Médici, Tatto e Leão (2020), ensino remoto não se configura aula on-line, é um meio para incitar a aprendizagem a distância e se constitui em alternativa para atenuar o período de interrupção da educação.

---

<sup>3</sup> O dimensionamento da amostra da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil é de 2.600 entrevistas.

Porém, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) associam o ensino remoto a mecanismos disciplinares pelo uso de horários e fixação dos corpos em espaços domiciliares sob vigilância dos pais, estabelecendo o deslocamento do ambiente escolar para o ambiente familiar. As autoras consideram que o ensino remoto solidifica mecanismos disciplinares em relação ao uso do tempo, da organização para realização das atividades e aprendizagem de conteúdo, promove inovações por meio da aplicação das tecnologias digitais e incentivo à autonomia dos alunos.

A arbitrariedade do ensino remoto é vista por Cavalcante *et al.* (2020) como acentuada nesse período de isolamento social. No espaço familiar, há o cuidado com os filhos, com a família no todo e, em sua maioria, pelas mulheres; a busca pela complementação da renda, uma vez a família incluída na perda de empregos formais/informais. Sobre esse ambiente, recai o desfavorecimento como propício para realização das atividades escolares. Essas iniquidades levam alunos a dificuldades de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. Assim, entendem Médici, Tatto e Leão (2020) e Máximo (2021) que ambientes familiares, independentemente de questões socioeconômicas, são desfavoráveis para a aprendizagem remota, a distância – a escola, a universidade, não cabe em casa.

São apontadas como obstáculos do ensino emergencial remoto questões estruturais como: espaço apropriado para o estudo em casa, acesso/conexão à internet, equipamentos para esse acesso, como computadores, em principal destaque, e a relação entre família e escola, mais distantes do que já se configuravam anteriormente (WENCZENOVICZ, 2020; KLINKO; CARVALHO, 2021). Além desses fatores, há de se considerar, em inúmeros casos, a baixa escolaridade de pais e/ou responsáveis.

O ensino remoto pode se tornar risco de domesticação da escola, segundo Klinko e Carvalho (2021, p. 66), pois a educação, nesse período, vem a ser sustentada remotamente e aparece “em ambiente doméstico na espécie de *homeschooling* temporário”. Essa domesticação escolar não tem laços com a pandemia (KLINKO; CARVALHO, 2021), já está em exposição, pelos interesses privados capitalistas, configurando declínio da educação pública, laica e de qualidade.

De acordo com Cury (2019, p. 6), a crítica sobre *homeschooling* deve colocar os gestores em alerta;

[...] na solução de problemas, em que pese a defesa da liberdade civil, corre[-se] o risco de, perigosamente, escorregar para um isolamento, um

fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convivial e de transmissores não licenciados.

É grande o risco de individualizar a aprendizagem, direcionando famílias e estudantes à liberdade de escolhas de aprender, para a dissolução dos laços sociais e convivência mútua, isto é, a desescolarização.

No sentido de abrandar o risco de individualizar a aprendizagem e a dissolução de laços sociais, busca-se o ensino híbrido, também conhecido como *b-learning*. A educação básica e o ensino superior, sejam públicos, sejam privados, levam disciplinas aos alunos pela segmentação de modelo presencial e a distância, unindo as vantagens de cada um (SANTINELLO *et al.*, 2020; BRUSCATO; BAPTISTA, 2021; REYES; QUIRÓZ, 2020). A expressão “híbrido” está voltada para o ambiente de trabalho/empresarial e indica atividades que podem ser desenvolvidas quando, como e onde o sujeito desejar. Designada para educação, essa mesma expressão, segundo Santinello *et al.* (2020, p. 13), exprime “[...] ensinar e aprender o tempo todo com diferentes ferramentas e contatos sociais”. A utilização de tecnologias digitais se configura em cultura digital, mostrando necessidade de educação flexível que permita ao aluno produzir sua própria maneira de saber.

As autoras Santinello *et al.* (2020) chamam atenção para o uso inapropriado do ensino híbrido, o qual é voltado para ação mercadológica, torna o processo de ensino e aprendizagem incoerente e acrítico. A hibridização da educação deve se conectar de forma qualitativa e auxiliar na emancipação humana. A modalidade híbrida será a mais utilizada daqui para frente, por ser a melhor alternativa a atenuar defasagens da aprendizagem no ensino totalmente a distância, conforme apontam os resultados da pesquisa de Bruscatto e Baptista (2021), que converge com o discurso da OCDE.

### **3.3 Educação a distância**

A Educação a Distância (EaD) inicia sua história no século XVIII. O primeiro veículo de emissão de conteúdo foram os Correios, passando pelas mídias e pelos recursos convencionais, como fita cassete, CD, DVD, TV aberta. No Brasil, pode-se considerar que a EaD faz seu *start* com cursos de Datilografia, entre o final do século XIX e começo do século XX, por meio do sistema de remessa de material pelos Correios, por Escolas Internacionais, vindo a ser regulamentada com a LDB/1996 (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Importante salientar que Garcia *et al.* (2021) distinguem atividade remota emergencial de ensino a distância. No Brasil, esta é prevista desde 1996, na LDB (BRASIL, 1996), que considera a EaD modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)<sup>4</sup>. (BRASIL, 2017). Assim, considera-se que a relação entre elas é a utilização das tecnologias digitais, uma vez que a educação remota transfere as ações das aulas tradicionais/presenciais para ambientes virtuais. O MEC lançou, em março de 2020, em situação emergencial, a Portaria 343/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da covid-19 (BRASIL, 2020).

No ano de 2018, foram liberados apenas 20% da carga horária de EaD, em Ensino Superior, de acordo com a Portaria 1.428/2018. (BRASIL, 2018). Já com a Portaria 2.117/2019 (MEC, 2019), o MEC liberou 40% de utilização da carga horária para EaD; assim, flexibilizou-se a formação a distância para todos os cursos (CAVALCANTE *et al.*, 2020). Com essa modalidade formativa, há um forte crescimento dos cursos de graduação em instituições privadas, principalmente nas licenciaturas, potencializando a mercantilização do ensino superior (CAVALCANTE *et al.*, 2020; SANTINELLO *et al.*, 2020) e da educação básica, uma vez o Decreto n. 9.057/2017 (BRASIL, 2017) regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), qual seja: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2005, grifo nosso).

As políticas públicas de EaD são resultantes das políticas educacionais regulamentadoras e orientadoras dos sistemas de ensino. Em seguida, normatizam a modalidade a distância e interação com o uso das tecnologias digitais; assim, essas políticas necessitam de ação governamental continuada e de longo prazo, considerando planejamento pedagógico, execução e avaliação dos cursos implicados a apoio pedagógico, financeiro e tecnológico para implementação e ação efetiva (SANTINELLO *et al.*, 2020). O Estado segue, de outra data, disseminando o interesse econômico, mediando abertura e tendenciando vantagens e benefícios para a burguesia, por meio dos aparelhos privados de hegemonia em relação à estrutura da EaD.

---

<sup>4</sup> Decreto n. 9.057/2017. Regulamenta o art. 80 da LDB/1996. (BRASIL, 2017).

A EaD é entendida por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) pela disseminação efetiva no Ensino Superior, no Brasil, e esses autores identificam variações de acordo com o curso e a Instituição de Ensino em relação ao desenvolvimento de interações assíncronas<sup>5</sup> entre docentes e discentes. O andamento dessa modalidade procede, principalmente, pela mediação de tutores e avaliações padronizadas. Ela é considerada com modo e estruturação própria em *designer* e forma de desenvolvimento de atividades curriculares e avaliações, com flexibilidade temporal e geográfica utilizando recursos do ensino remoto. (JÚNIOR *et al.*, 2021). Participação igualitária e profundidade de reflexão são vantagens nessas interações, e as desvantagens seriam a espontaneidade diminuída, dificuldade no vínculo e na interação entre pessoas, assim como a tendência ao adiamento das atividades (BRUSCATO; BAPTISTA, 2021).

As atividades síncronas são as que estabelecem interações, seja de forma presencial, por telefone e/ou, as mais utilizadas nesse momento, via videoconferências, chamadas de *webconferências* – comunicações recebidas e prontamente respondidas. Porém, muitas instituições de educação básica com o Ensino Fundamental e Médio ministraram aulas com a utilização de plataformas digitais. Dessa forma, Cavalcante *et al.* (2021, p. 56) as consideram insuficientes para o aprendizado no desenvolvimento psicomotor e afetivo, os quais são adquiridos pela coletividade. Médici, Tatto e Leão (2020) complementam que a interação presencial com professores e espaços escolares continua sendo o principal meio para uma boa aprendizagem. A tecnologia pode ser utilizada como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e elevar a qualidade do ensino, mas não como substituta do professor.

Carraro, Ostemberg e Santos (2020) sugeriram que, para dar continuidade e manter educação de qualidade, após o segundo semestre letivo de 2020, se mantivesse um calendário ativo ao utilizar os recursos de mídia para EaD. Todavia, uma aula planejada para o ensino presencial, quando levada para plataformas digitais, de acordo com Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), não configura Educação a Distância ou Educação On-line, pois o espaço geográfico é outro, os meios são outros, as potencialidades e os limites da tecnologia digital são diferentes. Requer-se “reconfigurar práticas pedagógicas, metodologias, currículos, cursos” (SCHLEMMER; DI FELICE; SERRA, 2020, p. 13). Assim, entendem Bruscato

---

<sup>5</sup> Atividades assíncronas são as que não ocorrem nem se efetivam no mesmo tempo e espaço.

e Baptista (2021) que a tecnologia apenas oferece ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem, a influência está no modo de utilização dessas, e a inovação está na reconfiguração dos recursos didáticos, e não apenas em transferir o ensino presencial para o computador.

Segundo Heinsfeld e Pischetola (2019), a tecnologia digital, sob viés técnico, demonstra preocupação com o determinismo tecnológico, a infraestrutura técnico-econômica da sociedade e a disponibilidade de materiais e técnicas para sua atuação. É uma noção utilitarista, em que a tecnologia se torna “única responsável pelo resultado de mudança esperado” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019, p. 4) e pela aceleração do desenvolvimento. Como artefato sociocultural, as autoras enfatizam que a tecnologia avança o pressuposto técnico-econômico para os sistemas e ambientes onde se inserem. Assim, encontramos a tecnologia introduzida nos domicílios sob influência de EaD, do ensino remoto, híbrido, uma vez que eleva a questão sociocultural, nas relações entre os indivíduos, aprimorando a conexão com grupos e focos de interesse.

No Brasil, as tecnologias são apontadas no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) como estratégicas no alcance das metas para educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Assim, elas estão voltadas para: organizar o tempo e as atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário; utilizar diferentes métodos e propostas pedagógicas, preferencialmente *softwares*; universalizar o acesso à internet e aumentar a relação computador/aluno. A mediação do Estado, por meio de políticas educacionais, favorece a venda desses recursos por empresas para as Instituições de Ensino públicas ou privadas, que, segundo a análise de Heinsfeld e Pischetola (2019), está próxima e dialoga com a tecnologia como artefato técnico.

Ao realizarmos exame detalhado dos trabalhos, buscando compreender o que caracteriza os eixos de análise, concluímos que autores como Garcia *et al.* (2021, p. 9) defendem que a educação enquanto ciência deve ir além de transmissões de conteúdo, mas apontar para o desenvolvimento da emancipação humana. Os autores destacam a importância de antecipar o futuro quando entendem que as formas de enfrentamento da pandemia (tecnologias digitais, ensino remoto, EaD) alavancam motivos para pensar e construir o futuro no presente.

Os autores Cavalcante *et al.* (2020) e Júnior *et al.* (2021) enfatizam a necessidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas

para aprendizagem do discente e também para o exercício da profissão docente, apresentadas pela EaD como ferramentas para esse desenvolvimento. A EaD exige que o aluno desenvolva habilidades digitais ou competência digital, manuseio de computadores, plataformas, como também proatividade no processo de aprendizagem, com utilização crítica e responsável (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020; REYES; QUIRÓZ, 2020).

Para tanto, Reyes e Quiróz (2020, p. 4) alertam que o ensino em ambientes virtuais implica reconhecer no aluno o desenvolvimento de uma aprendizagem “ubíqua” – está em qualquer ambiente –, seja presencial, seja remoto, e “transcende o contexto temporal e espacial de uma aula tradicional, permitindo ao aluno aprimorar suas habilidades tecnológicas digitais e competências do século XXI”. Essas competências são definidas como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes e trazidos pela UNESCO nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 pela Agenda 2030, destacando o desenvolvimento de competências tecnológicas nos processos formativos para acesso ao mercado de trabalho.

A partir da análise das produções científicas, entendemos que as categorias e subcategorias complementam-se de maneira intrínseca e incidem na escolaridade interrompida, uma vez que o abandono escolar e a perda de aprendizado estão numa relação inerente com as desigualdades, exclusão e vulnerabilidade social. A maioria dos estudantes não teve privilégios sociais para dar continuidade às aulas, seja pela falta de tecnologias digitais, ferramentas como computadores, acesso à internet, seja por ambiente doméstico adequado, ficando aquém da vida digital que o ensino a distância propõe.

Outro implicativo é a estrutura familiar para que essa “educação em casa” se processe como alternativas para continuidade de aprendizados escolares. Seja a precariedade de recursos, a falta de emprego que soma nas dificuldades econômicas familiares, seja a cultura reduzida pela não escolaridade dos pais, assim como o composto da dinâmica familiar e a potencialização de dificuldades.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A interrupção da escolaridade e da educação neste tempo de pandemia vem movida por inúmeros processos que se dinamizam por contradições, perpetuando contexto de crise. Uma escolaridade paralisada prejudica, em curto e médio prazos, aberturas de capitais no levantamento de sujeitos para o trabalho, isto é, haverá

dificuldades de formação, em tempo hábil, para a continuidade da ascensão das classes dominantes. Muito menos se projeta a qualidade na formação integral e humanizada, mas sim a aceleração dessa formação, instigando a mercadorização da educação para a elevação da acumulação capitalista.

Ao analisarmos as publicações científicas referentes à interrupção da escolaridade em contexto de pandemia de covid-19, a partir da delimitação do campo do conhecimento na área da Educação, identificamos que a categorização educação interrompida, ensino remoto e educação a distância são referências para o projeto de continuidade da escolaridade abarcadas pelas necessidades postas e prioridades imediatas a serem avaliadas e colocadas para sustentar a continuidade da educação, principalmente, a análise sobre *práticas inovadoras* – estas estabelecidas como urgentes para o capital, na busca de recursos para sua continuidade.

O ensino, por meio do discurso da OCDE, é e continuará sendo cada vez mais intensificado e mediado pela tecnologia. Dessa forma, a pandemia se tornou uma situação de multideterminações, tendo de alavancar e superar a conjuntura passiva da educação. As modificações para essa *nova* forma de ensino entram em contradição, pois, no intuito de alavancar a aprendizagem, escorregam nas conhecidas e discutidas desigualdades sociais brasileiras, agravando-as e reforçando a exclusão social.

Todavia, imbuída pelas recomendação do organismo multilateral, a educação brasileira, nas esferas básica e/ou superior, foi deslocada para o ensino remoto e a EaD. Assim, passa a fazer parte da sociedade aprendente, sendo o sujeito responsável por alavancar seu conhecimento, ser inserido na educação flexível, administrando-se como uma empresa, obrigado e pressionado por si mesmo a aprender a aprender.

Para autores como Cavalcante *et al.* (2020), Médici, Tatto e Leão (2020) e Carraro, Ostemberg e Santos (2020), o ensino remoto acentua as desigualdades sociais, distancia o cidadão de seu direito à educação e é arbitrário por utilizar o espaço familiar, que reflete o cuidado com os filhos, entre outras questões econômicas, sociais e culturais. A utilização do espaço familiar para o ensino remoto torna o ambiente não favorável para a aprendizagem, uma vez que tanto a escola quanto a universidade não cabem em casa. Porém, para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), Murga-Menoyo (2021) e Bruscatto e Baptista (2021), o ensino remoto consolida mecanismos disciplinares, como o uso do tempo, a organização para

efetuar tarefas, a instigação à criatividade inovadora pela aplicação das tecnologias digitais e o desenvolvimento da autonomia dos alunos; eles defendem também que a modalidade híbrida pode auxiliar em atenuar defasagens da aprendizagem no ensino a distância, sendo ponto comum com o discurso da OCDE.

Compreendemos que as competências socioemocionais, articuladas às categorias empíricas evidenciadas na segunda seção, atendem aos eixos do ensino remoto e da educação a distância em relação à interrupção da escolaridade. Logo, para avançar nesse modo de aprendizagem por ferramentas digitais, o sujeito precisa ser resiliente, flexível, comprometido, proativo, criativo e autônomo no seu processo de desenvolvimento do conhecimento.

Concluímos que a escolaridade e a educação são interrompidas nesse tempo de pandemia, com o fechamento das escolas, mas, não somente, são também pelo descaso do governo com a Educação, pela falta de recursos tecnológicos e de sustento familiar, pela falta de preparo dos professores para seguir digitalmente com a aprendizagem e pela falta de organização e condições das famílias para auxiliarem a criança no processo de ensino remoto. Contudo, o abandono escolar e a perda de aprendizado estão em intrínseca relação com as desigualdades, a exclusão e a vulnerabilidade social.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 out. 2021.

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção dos alunos e professores em tempos de covid-19. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C8ShLSSdgT9YRCbjB7mVmHG/>. Acesso em: 26 out. 2021.

CARRARO, Marcia Regina Simpioni; OSTEMBERG, Eber; SANTOS, Pricila Kohls dos. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do covid-19. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/issue/view/1452>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAVALCANTE, Ana Suelen Pedroza; MACHADO, Lucas Dias Soares; FARIAS, Quiteria Larissa Teodoro; PEREIRA, Wallingson Michael Gonçalves; SILVA, Maria Rocineide Ferreira da. Educação Superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil. *Avances en Enfermería*, Bogotá, v. 38, p. 52-60, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v38s1/0121-4500-aven-38-s1-52.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL [CGI]. *Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus: covid-19*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/painel-tic-covid-19/>. Acesso em: 22 out. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBCT/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

ELIAS JÚNIOR, Jorge; CARMONA, Fábio; CESARETTI, Mário Luís Ribeiro; BOLLELA, Valdes Roberto. Ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto e da educação a distância:

*O discurso da OCDE sobre a educação em tempos de pandemia: uma análise a partir do Estado do Conhecimento*

caminhos e possibilidades. *Medicina (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 54, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/issue/view/12111>. Acesso em: 20 out. 2021.

GARCIA, João Otavio; NASCIMENTO, Lucas Albuquerque; PADILHA, Pâmela Andreza; DE LORENZI, Karina Smania; BORGES, Marcelo Gules. Pandemia da covid-19 como fenômeno integral e central na educação em ciências. *HOLOS*, Natal, ano 37, v. 1, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11634/pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

HENSFILED, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

KLINKO, Janaína; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar? *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 26, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/issue/view/11975>. Acesso em: 20 out. 2021.

MACEDO, Renata. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/4499>. Acesso em: 20 out. 2021.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da covid-19. *CIVITAS - Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/issue/view/1497>. Acesso em: 25 out. 2021.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, Pelotas, v. 18 [edição especial], 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do Conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

MURGA-MENOYO, María Ángeles Murga. La educación en el Antropoceno. Posibilismo versus utopía. Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Madrid, v. 33, n. 2, p. 107-28, 2021. Doi: <https://doi.org/10.14201/teri.25375>

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO [OCDE]. *Estudos da OCDE sobre competências - competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REIMERS, Fernando; SCHLEICHER, Andreas. *Schooling disrupted, schooling rethought: how the Covid-19 pandemic is changing education*. Paris: OECD, 2020. Disponível em: [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education\\_continuity\\_v3.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf). Acesso em: 4 jun. 2021.

REYES, Roberto Canales; QUIRÓZ, Juan Silva. De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2866/showToc>. Acesso em: 26 out. 2021.

SANTINELLO, Jamile; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2866/showToc>. Acesso em: 26 out. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2021.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 20 out. 2021.

### **Sobre a autora:**

**Andréia Aparecida Simão:** Pós-doutoranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

*O discurso da OCDE sobre a educação em tempos de pandemia: uma análise a partir do Estado do Conhecimento*

(PUCPR). Doutora em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). **E-mail:** andreiasimao11@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7816-6199>

**Recebido em: 13/10/2022**

**Aprovado em: 26/02/2023**

