

## ENSEÑANZA A DISTANCIA, DIFICULTADES PRESENCIALES: PERSPECTIVAS EN TIEMPOS DEL COVID - 19

### *ENSINO A DISTÂNCIA, DIFICULDADES PRESENCIAS: PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE COVID-19*

### *DISTANCE LEARNING, FACE TO FACE DIFFICULTIES: PERSPECTIVES IN TIMES OF COVID-19*

Thaís Janaina WENCZENOVICZ<sup>1</sup>

**RESUMO:** Por causa da pandemia, as escolas brasileiras suspenderam as aulas presenciais em meados de março de 2020 e passaram a buscar formas alternativas de manter o processo de ensino-aprendizagem durante a quarentena. Ou seja, as tecnologias – aplicativos e plataformas on-line – receberam status de excelência nos espaços educacionais. O estudo analisa as dificuldades impostas à concretização do processo de ensino-aprendizagem em razão das imposições da pandemia incidindo sobre o Direito Humano à educação. Do ponto de vista metodológico, o recorte temporal escolhido para tratar do tema será de dezembro de 2019 até maio de 2020, contexto que receberá uma abordagem crítico-científica, desvelando-se, assim, o Direito Humano à educação como discurso e não apenas como norma. Utiliza-se do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo com acréscimo de banco de dados e estatísticas do INEP, acrescidos da fala de dez educadores (entrevistas on-line).

**PALAVRAS-CHAVE:** COVID-19. Direitos humanos. Ensino a distância.

**RESUMEN:** Debido a la pandemia del virus Covid 19 las escuelas brasileiras suspendieron las clases presenciales a mediados de marzo del 2020 y comenzaron a buscar formas alternativas de mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la cuarentena. Las tecnologías TIC (tecnología de la información y comunicación) con sus aplicaciones y plataforma en línea (conexión hombre maquina en internet) recibieron estado de excelencia en los espacios educacionales. El estudio analiza las dificultades impuestas a la concretización del proceso enseñanza-aprendizaje en razón de las imposiciones de la pandemia que afecta el derecho a la educación. Desde un punto metodológico y el tramo temporal escogido para tratar el tema será diciembre del 2019 hasta mayo del 2020, el contexto recibirá un abordaje crítico-científico, enfatizando el Derecho Humano a la Educación como discurso y no solo como una norma. Se usa el procedimiento metodológico bibliográfico-investigativo y el uso de la base de datos y estadística del INEP, además de la opinión de diez educadores (entrevista en línea).

**PALABRAS CLAVE:** COVID-19. Derechos humanos. Enseñanza a distancia.

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Erechim – RS – Brasil. Professora Titular en el Programa de Posgrado en Educación (UERGS) y en el Programa de Posgrado en Derecho (UNOESC) y Profesora Colaboradora en el Programa de Posgrado en Educación (UNIOESTE). Post-Doctorado (UNIOESTE). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9405-3995> E-mail: [t.wencze@terra.com.br](mailto:t.wencze@terra.com.br)

**ABSTRACT:** *Because of the pandemic, Brazilians' schools have suspended classroom lessons in mid-March 2020 and they have started to search for alternatives to keep the process of teaching and learning during the quarantine. In other words, the technologies, apps and on-line platforms have got excellence status in the educational spaces. The study analyzes the difficulties that are imposed to accomplish the process of teaching and learning, because of the pandemic focusing on the right to education. About the methodology, the part of the time that was chosen to study was December 2019 until March 2020. This contest will be approached by a crucial and scientific exam that will show the Humans Rights to education as a speech and not just a rule. The procedure that was used of bibliography and research methodology, and also the database and statistics from INEP and speeches of 10 educators (on-line interview).*

**KEYWORDS:** *COVID-19. Humans rights. Distance learning.*

## Introducción

La educación es un derecho humano y señala para un horizonte de conquistas. La educación como Derecho Humano, o derechos que valen para todos, surge para las sociedades comprender la irracionalidad que es la banalización de la vida, siendo que el éxito en los enfrentamientos de los problemas devienen del pensar, del teorizar, de aclarar los hechos y reconocer las colectividades como portadores de derechos.

Al postular la educación como un derecho, los autores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se basaron, axiomáticamente, en la noción de que la educación no es neutra con relación a valores. Por eso, el Artículo 26, en su sección más controversia, determina que el derecho a la educación se vincula a tres objetivos específicos: (1) pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalecimiento del respeto a los derechos del ser humano y a las libertades fundamentales; (2) promoción de la comprensión, de la tolerancia y de la amistad entre todas las naciones y a todos los grupos raciales y religiosos, y (3) incentivo a las actividades de la ONU para la manutención de la paz.

En este campo, el Artículo 26 establece una serie de metas educacionales, analizadas aquí juntamente con la discusión que enfoca la educación como un Derecho Humano en tiempos de pandemia. El estudio se utiliza del procedimiento metodológico bibliográfico-investigativo, añadido de datos y bases estadísticas de organismos como IBGE, INEP, UNICEF y el Sistema de Vigilancia Alimentar y Nutricional del Ministerio de la Salud/SISVAM.

La reflexión también se desarrolla basada en estudios y escucha de los sujetos relacionados a la educación formal, para construir una memoria sobre la toma de decisiones iniciales, poco a poco son sistematizadas, cuanto a los modos de realización de la práctica

pedagógica, las cuales se han demostrado fragilidades, dado que la sustitución de las clases presenciales por la ‘enseñanza remota’ no es suficiente, tampoco se configura en una modalidad organizada en EaD (Educación a distancia), en el favorecimiento y garantía de la equidad y calidad de la educación. Los datos a continuación hacen parte de una investigación, puntualmente situada en andamiento, sobre los entendimientos de los sujetos de la educación: profesores. En ese sentido, se destaca escuchar y analizar los entre-lugares de los protagonistas de la escuela pública y cinco en escuela privada.

### **Colonialismo y Colonialidad: reflexiones puntuales**

Pensar en la composición social de Brasil lleva a retomar el proceso histórico de exclusiones y apagamientos sociales empeñados a lo largo de las últimas décadas. Resultado de un proceso de ocupación y poblamiento asentado en el colonialismo, en la colonialidad del poder, del saber y del ser, Brasil resignifica a cada ciclo su negación de derechos para una parte significativa de la población nacional.

Cabe señalar que el término “colonialismo” se conceptúa por Quijano (2009, p. 73) como una “estructura de dominación/exploración donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada domina otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están, más allá de eso, ubicada en otra jurisdicción territorial”. Objetivando discutir el colonialismo y sus desdoblamientos, específicamente en la coyuntura de la América Latina, se formó en el final de la década de 90 el Grupo Modernidad/Colonialidad<sup>2</sup>.

Acorde con los pensadores afiliados en el Grupo Pensadores del Sur, las relaciones de colonialidad en los ámbitos económico y político no cesaron con el fin del colonialismo y sus administraciones coloniales, permaneciendo en continua reproducción por las culturas y estructuras capitalistas modernas/coloniales del sistema-mundo<sup>3</sup>, por medio del control de la

<sup>2</sup> Para un examen a fondo de la génesis del grupo Modernidad/Colonialidad de América Latina y su relación con los debates colonialistas proyectados en otros lugares (como las teorías poscoloniales de autores de África, la India, etc.), véase Ballestrin (2013).

<sup>3</sup> El sociólogo estadounidense Immanuel Wallerstein publicó “*The modern world-system. Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the 16th. century*” en 1974. En la que desarrolló la teoría del sistema-mundo, defendiendo, en síntesis, que en el mundo moderno los acontecimientos comenzaron a producirse en un escenario más amplio, lo que él llama el sistema-mundo moderno, que corresponde a la economía mundial capitalista (un sistema económico interconectado a escala mundial), cuyo inicio se remonta aproximadamente al siglo XVI y continúa hasta hoy. El sistema-mundo moderno habría nacido con la constitución de las Américas, territorios que no se incorporaron a una economía mundial capitalista ya existente, pero que fueron determinantes para el surgimiento de una economía mundial capitalista, apuntando a tres elementos fundamentales: a) la expansión geográfica del mundo; b) el desarrollo de diversos métodos de control

economía de la autoridad, de la naturaleza y de los recursos naturales, del género y de la sexualidad, de la subjetividad y del conocimiento, en una triple dimensión, es decir, colonialidad del poder, del saber y del ser (BALLESTRIN, 2013).

Con efecto, la modernidad occidental se sustentó en un “pensamiento abisal”, dividiendo la realidad social en dos mundos: el “de este lado de la línea”, es decir, sociedades metropolitanas (colonizadoras), derecho (legal o ilegal, consonante el marco jurídico oficial del Estado o internacional) y conocimiento científico; y el “del otro lado de la línea”, o sea, territorios coloniales, “conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas” (que son eliminados como “conocimientos relevantes o commensurables por encontrarse para más allá del universo del verdadero y del falso”, constituyendo simples “creencias, opiniones, magia, idolatría, entendimientos intuitivos o subjetivos”) y “territorio sin ley, fuera de la ley, el territorio del a-legal, o aún del legal e ilegal acorde con derechos no reconocidos oficialmente” (SANTOS, 2007, p. 72-73).

Conforme Boaventura de Sousa Santos:

Na sua constituição moderna, o colonial representa não o legal ou o ilegal, mas o sem lei. Uma máxima que então se populariza, “Não há pecados ao sul do Equador”, ecoa na famosa passagem dos Pensamentos de Pascal, escritos em meados do século XVII: “Três graus de latitude subvertem toda a jurisprudência. Um meridiano determina a verdade [...]. Singular justiça que um rio delimita! Verdade aquém dos Pirineus, errado além”. De meados do século XVI em diante, o debate jurídico e político entre os Estados europeus acerca do Novo Mundo concentra-se na linha global, isto é, na determinação do colonial, e não na ordenação interna do colonial. O colonial é o estado de natureza, onde as instituições da sociedade civil não têm lugar. [...] A zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas mágicas ou idolátricas, cuja completa estranheza conduziu à própria negação da natureza humana de seus agentes (SANTOS, 2007, p. 73-75).<sup>4</sup>

del trabajo para diferentes productos y diferentes zonas de la economía mundial (centro, periferia y semiperiferia); c) la creación de mecanismos burocráticos estatales (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992, p. 549).

<sup>4</sup> Na sua constituição moderna, o colonial representa não o legal ou o ilegal, mas o sem lei. Uma máxima que então se populariza, “Não há pecados ao sul do Equador”, ecoa na famosa passagem dos Pensamentos de Pascal, escritos em meados do século XVII: “Três graus de latitude subvertem toda a jurisprudência. Um meridiano determina a verdade [...]. Singular justiça que um rio delimita! Verdade aquém dos Pirineus, errado além”. De meados do século XVI em diante, o debate jurídico e político entre os Estados europeus acerca do Novo Mundo concentra-se na linha global, isto é, na determinação do colonial, e não na ordenação interna do colonial. O colonial é o estado de natureza, onde as instituições da sociedade civil não têm lugar. [...] A zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas mágicas ou idolátricas, cuja completa estranheza conduziu à própria negação da natureza humana de seus agentes (SANTOS, 2007, p. 73-75).

Fue en el otro lado de la línea abisal, en la “lado oculto y esencial” de la Modernidad, que se desarrolló “el mundo periférico colonial, el indígena sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas”, o sea, “las víctimas de la Modernidad”, atingidas por el “ato irracional (como contradicción del ideal racional de la propia Modernidad)” (DUSSEL, 2005, p. 29; BRAGATO, 2014).

En las palabras de Castro-Gómez (2005, p. 80), la modernidad consiste en una “máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y del humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas”, suprimiendo todas las diferencias. Y, en la coyuntura del “proyecto moderno”, las Ciencias Sociales servirían como herramientas para producir alteridades, manejadas conforme las exigencias de la “acumulación de capital”, para formación de “un perfil del sujeto” (de subjetividad) adaptado a la producción, es decir, “blanco, hombre, casado, heterosexual, disciplinado, trabajador, dueño de sí mismo”. Tal patrón de “hombre racional” fue elaborado por medio de la contraposición con el “otro de la razón” o sea, “el loco, el indígena, el negro, el desadaptado, el preso, el homosexual, el indigente” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80). Por el colonialismo, entonces, el hombre europeo y burgués se volvió “un sujeto/agente, apto a decidir, para la vida pública y el gobierno, un ser de civilización, heterosexual, cristiano, un ser de mente y razón”, y, así, pasó a ser tomado como la “medida de todas las cosas” (LUGONES, 2014, p. 936-937).

En la década de 1970, se formaba en el sur asiático el Grupo de Estudios Subalternos – con el liderazgo de Ranajit Guha, indiano que se asentó sus estudios en una crítica a la historiografía conocidos afuera de India, especialmente a través de autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak.<sup>5</sup>

El término “subalterno” empezó a utilizarse en los años 1970, en India, como referencia a las personas colonizadas del subcontinente sur-asiático, y posibilitó un nuevo enfoque en la historia de los locales dominados, hasta entonces visto solo desde el punto de vista de los colonizadores y su poder hegemónico. Emergería, así, el nombre “subalternidad” que, de nombre abstracto, tendría su sentido dislocado para cierta concretización y visibilidad (FIGUEIREDO, 2010, p. 2)

---

<sup>5</sup> Spivak apresentou o trabalho do grupo ao público estadunidense, sendo ela uma das mais importantes tradutoras de Jaques Derrida. Em 1985, Spivak publicou um artigo que tornou-se outro cânone do pós-colonialismo: “Pode o subalterno falar?”. Nesse artigo, a autora faz uma crítica aos intelectuais ocidentais Deleuze e Foucault em razão da filiação pós-estruturalista e desconstrucionista e uma autocrítica aos estudos subalternos, através da reflexão sobre a prática discursiva do intelectual pós-colonial. Para ela, o sujeito subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida; sua crítica à intelectualidade que pretende falar em seu nome é ao fato de que “nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno sem que esse ato seja imbricado no discurso hegemônico” (ALMEIDA, 2010, p. 12).

## **Enseñanza a distancia y Educación Remota de Emergencia: cuestiones puntuales en un país desigual**

La desigualdad marca la trayectoria histórica de Brasil. La educación, teniendo como función central el proceso de escolarización, es un factor capaz de desarrollo en los individuos sus potencialidades al permitir el “pleno desarrollo de la persona, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo”, como previsto en la Constitución de 1988. Cuando diseminada de forma universal puede ser un relevante mecanismo para la promoción de oportunidades para la colectividad. Y, en países que se destacan por la desigualdad, gana mayor relieve la responsabilidad del poder público.

Acorde con el estudio de la Fundación Getulio Vargas (2019), la desigualdad creció en Brasil y registró aumento persistente en el segundo semestre de 2019, superando el pico histórico observado en 1989. Publicado por el Centro de Políticas Sociales de la Fundación, el estudio evaluó los cambios en los índices de desigualdad en los últimos siete años y sus relaciones con el crecimiento, las consecuencias sobre el bienestar social y la pobreza. Según el documento, mientras que los ingresos de la mitad más pobre de la población cayó cerca de 18%, sólo el 1% más rico tuvo casi 10% de aumento en el poder de compra. O sea, ni en 1989, año considerado pico histórico de desigualdad brasileña, hubo un movimiento de concentración de ingresos por tantos períodos consecutivos.

Solo en 2015, la pobreza subió 19,3% en Brasil, con 3,6 millones de nuevos pobres. Desde el segundo trimestre del mismo año hasta 2017, la población viviendo en la pobreza en el país aumentó 33%, alcanzando 11,2% de los brasileños, contra los 8,4% antes registrados. El estudio se basa en la Investigación Nacional por Amuestra de Domicilio Continua (PNADC), del IBGE, y en el índice de Gini<sup>6</sup>, medidor global de desigualdad. Concomitante al crecimiento de las desigualdades viene el aumento de demandas de las poblaciones empobrecidas para el Estado y, por consecuencia, el distanciamiento de acceso a los derechos humanos fundamentales y, entre ellos, el derecho a la educación. Según datos del UNICEF (2018), 43,8% de los niños y de los adolescentes de 5 a 14 años viven en domicilios con ingresos de hasta 1/2 sueldo mínimo.

La negación del derecho a la educación surge prácticamente con el proceso de colonización. La exclusión de centenares de ciudadanos de acceso a la escuela consolidó los procesos de segregación y vulnerabilización de miles de ciudadanos en Brasil. Según José

---

<sup>6</sup> El índice de Gini es la medida más popular de la desigualdad, que va de 0 (igualdad perfecta) a 1 (desigualdad perfecta).



Ricardo Pires de Almeida (2000, p. 37), en Brasil Colonia “había un gran número de negociantes ricos que no sabían leer”. Prueba de eso se confirma por el hecho de que en el Imperio se admitía el voto del analfabeto desde que tuviera bienes y títulos. En el mismo trabajo, Almeida se muestra que, en 1886, mientras el porcentual de la población escolarizada en Brasil era de sólo 1,8% en Argentina este índice era de 6%.

Fueran muchos los programas para erradicar el analfabetismo a lo largo de los años, sin embargo, las desigualdades sociales impidieron que muchos fueran asertivos<sup>7</sup>. En un país que presenta una de las peores concentraciones de ingresos del mundo y el ingreso de los 20% más ricos es 32 veces mayor que la de los 20% más pobres, la distribución de la educación y del analfabetismo en los domicilios cuyo rendimiento es superior a diez sueldos mínimos es de solo 1,4% en los cuyo rendimiento es inferior a un sueldo mínimo es de casi 29%. En Nordeste esta situación se acentúa: la tasa de alfabetización de las familias más pobres es veinte veces mayor que aquella de las familias más ricas (INEP, Mapa del Analfabetismo, 2018). Importante decir que los índices de evasión y reprobación todavía permanecen con mayor o menor incidencia en gran parte de los estados brasileños. Según datos del UNICEF (2018), 7,4 millones de niños tienen dos o más años de retraso escolar, la principal causa de abandono en la escuela.

Como ya se ha señalado, entre los obstáculos de la enseñanza remota de emergencia también se destacan las cuestiones estructurales, o sea, los problemas de acceso a computadoras y de conexión con internet, la falta de espacio apropiado para el estudio a domicilio/en casa y la relación familia-escuela. Si en la modalidad presencial ya había un hiato entre la escuela y los núcleos familiares, en el momento de singularidad – aislamiento social – las distancias aumentan y la dificultad de profesores entrar en contacto con los padres de los alumnos se vuelve mayor. Otro factor que no se debe desconsiderar es el hecho de la baja escolaridad de los familiares. Son numerosos los relatos en que los responsables no logran acompañar las demandas de la escuela.

---

<sup>7</sup> Entre los programas que podemos mencionar: Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos (1947, Gobierno Eurico Gaspar Dutra); Campaña Nacional de Erradicación del Analfabetismo (1958, Gobierno Juscelino Kubitschek); Movimiento de Educación Básica (1961, creado por la Conferencia Nacional de Obispos del Brasil-CNBB); Programa Nacional de Alfabetización, utilizando el método Paulo Freire (1964, Gobierno João Goulart); Movimiento Brasileño de Alfabetización (Mobral) (1968-1978, Gobiernos de la Dictadura Militar); Fundación Nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos-Educación (1985, Gobierno de José Sarney); Programa Nacional de Alfabetización y Ciudadanía-Pnac (1990, Gobierno de Fernando Collor de Mello); Declaración Mundial sobre Educación para Todos (firmada en 1993 por el Brasil, en Jomtien (Tailandia)); Plan Decenal de Educación para Todos (1993, Gobierno de Itamar Franco); y, por último, el Programa de Alfabetización Solidaria (1997, Gobierno de Fernando Henrique Cardoso). (INEP, Mapa del Analfabetismo, 2018).

Según la investigación TIC Domicilio, divulgada en 2019, solo 44% de los domicilios de la zona rural brasileña tiene acceso al internet. En el área urbana, el índice es más grande: 70% de los lares están conectados. De este total la mayor cantidad de casas conectadas se encuentra en la Región Sudeste, entre 69,9 y 73,0%, y la menor cantidad en la Región Nordeste, entre 57,0 y 60,2%. Las diferencias quedan aún más evidentes al analizarse cada clase social: entre los más ricos (clases A y B), 96,5% de las casas tienen señal de internet; en los niveles más bajos de la pirámide (clases D y E), 59% no logra navegar en la red. Ya entre la población cuyo los ingresos familiares es inferior a 1 sueldo mínimo, 78% de las personas con acceso al internet utilizan exclusivamente el celular.

En lo que respecta al acompañamiento familiar junto a los estudios, datos presentados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) en 2017 presenta una correlación entre el nivel de escolaridad de la familia y la oportunidad del estudiante concluir la universidad. Según el estudio, 69% de los jóvenes cuyos padres finalizaron la Enseñanza Superior también han concluido el grado. Por otro lado, la probabilidad de alguien que no ha frecuentado la escuela tener un hijo con un diploma universitario es de sólo 4,6%.

La hambruna y la falta de suministro de alimentos - una falta de comidas durante el período de la pandemia - también se añaden a los problemas sociales. Se sabe que en muchas situaciones esta porción de alimento es crucial para la supervivencia de los niños y adolescentes en el Brasil. Según las estadísticas del IBGE (2019), 9 millones de brasileños de entre cero y 14 años de edad viven en la extrema pobreza. El Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional del Ministerio de Salud (SISVAM, 2019) ha identificado a 207.000 niños menores de cinco años con desnutrición grave en Brasil.

Junto con la hambruna, hay otro obstáculo que hay que enfrentar: la desnutrición y la obesidad infantil. Los niños brasileños son cada vez más obesos, incluso los de bajos ingresos. El exceso de peso no revela una dieta de calidad. De hecho, es un signo de lo contrario: hay un aumento significativo del consumo de alimentos baratos y ultraprocesados, ricos en calorías pero pobres en nutrientes.

La imposibilidad de estar en el ambiente escolar y la no frecuencia en las clases también colabora con una mayor exposición a la violencia (sexual, física o psicológica) de los estudiantes. El aislamiento social evidencia y señala esta naturaleza de violencia – dentro de casa y lejos de los ojos externos – en razón de la ausencia del contacto diario con la escuela. Suele que los profesores son los que señalan las centenas de miles de actos de violencias practicados contra adolescentes y niños.



Entre 2014 y 2016, la Coordinación de Asuntos Internacionales y Protección a los niños/UNICEF (2018) presentó un informe que evidenciaba el aumento grave de violencia infra-doméstica en la epidemia del virus ebola en los países contagiados. Con la pandemia de la COVID-19, se constata la necesidad de reforzar el sistema de garantía de sus derechos. Importante destacar que la violencia sistemática contra niños y adolescentes causa traumas y las consecuencias psicológicas serán vistas post-pandemia. Visualizando este contexto, Brasil necesita mejorar las políticas públicas actuales e invertir en nuevas políticas para realmente alcanzar los excluidos y vulnerables.

En lo que respecta a la formación del profesorado para la enseñanza en línea y las dificultades para adaptar los contenidos programáticos, son muchos los problemas citados por los educadores y administradores, ya que la educación a distancia presupone un tutor y la utilización de diversos recursos de medios diluidos en tiempos diferentes, con actividad sincrónica y asincrónica. En la educación a distancia que se lleva a cabo en diferentes estados, el maestro simplemente ha sido puesto a cargo de transferir su aula al modelo digital.

Los sistemas y redes de enseñanza presentan dificultades estructurales en lo que respecta a las tecnologías y, tratándose de escuela rural, la dificultad es aún más grande. La falta de infraestructura es uno de los principales problemas señalados por las escuelas rurales del país para tener acceso a la tecnología. Acorde con la investigación TIC Educación 2018, realizada por el Comité Gestor de Internet en Brasil (CGI.br), 43% de estas escuelas no tienen internet por falta de estructura en la región y 24% de ellas señalaron el alto coste de la conexión.

Mientras en la zona urbana 98% de las escuelas tienen por lo menos una computadora con acceso al internet, en las escuelas rurales el índice cae para 34%. Y aunque tenga computadora conectada, ni siempre está disponible para los estudiantes: 62% de las escuelas rurales no tienen computadora para uso de los alumnos, señala la investigación. (TIC EDUCAÇÃO, 2018)

También pide que se haga hincapié en el riesgo de que aumente el trabajo infantil, el abuso y la violencia doméstica contra los niños y adolescentes y el embarazo precoz en ese período. Además, con la crisis económica que asola al Brasil, es necesario reforzar el ciclo intergeneracional de la pobreza, acentuado por la reducción de los ingresos familiares, debido a la caída de las inversiones en educación (por parte de las familias y el gobierno) y la tendencia a empeorar las condiciones de salud mental y nutrición de los niños y jóvenes vulnerables.

## Voces de educadores en tiempos de pandemia

Dar vez y voz para uno de los vínculos más significativos de la educación tiene por finalidad reconocer orgánicamente la función de los educadores. De este modo, el espacio de habla, o mejor, el protagonismo de habla, se vuelve necesario y significativo frente a la posibilidad de decirse, narrarse como sujeto histórico y posicionarse como tal, o sea, atender para quien actúa directamente con el proceso de forma a reconocer los individuos como responsables por sus acciones.

Con relación a la cuestión del protagonismo de habla es importante señalar que los profesores(as) entrevistadas tienen más de una década de actuación en las escuelas, es decir, están directamente relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el período que antecedieron o justo tras la entrevista, enfatizaron la importancia de ser escuchadas, pues así podría contar un poco de sus experiencias, y tener eso registrado, ya que difícilmente tendrían tal oportunidad.

Importante destacar que algunas categorías fueron y permanecieron silenciadas (niños, indígenas, mujeres, negros y demás). Proporcionar espacios para que los educadores, y con destaque las mujeres-profesoras tengan espacios para exponer sus percepciones, es una forma de conferir legitimidad a sus lugares de habla. Al tratar de la importancia del lugar de habla, Ribeiro dice que: “no estamos hablando de individuos necesariamente, pero de las condiciones sociales que permiten o no que estos grupos acceden lugares de ciudadanía” (RIBEIRO, 2017, p. 61). Djamila colabora,

[...] Hablar no se limita al acto de emitir palabras, sino de poder existir. Pensamos en el discurso como un lugar para refutar la historiografía tradicional y la consecuente jerarquía de conocimiento de la jerarquía social. Cuando hablamos del derecho a una existencia digna, a la voz, estamos hablando del lugar social, de cómo este lugar impuesto impide la posibilidad de trascendencia. No tiene nada que ver con la visión esencialista de que sólo el hombre negro puede hablar de racismo, por ejemplo. Pensar en un lugar de expresión sería romper con el silencio instituido para los subalternos, un movimiento para romper con la jerarquía [...]. Hay gente que dice que lo importante es la causa, o una posible “voz de nadie”, como si no estuviéramos encarnados, marcados y deslegitimados por la norma colonizadora. Pero, comúnmente, sólo habla en la voz de nadie que siempre haya tenido voz y nunca haya tenido que reclamar su humanidad (RIBEIRO, 2017, p. 64, 90).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> [...] O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta

En este sentido, frente al cuadro de desvaloración y falta de reconocimiento social de la educación como un todo y de la profesión de profesor, se puede decir que el lugar de habla del educador es diminuto, inferiorizado y subalternado en la mayoría de las veces. En el proceso de construcción de las memorias colectivas, muchos son los silenciamientos, los olvidos y apagamientos, todos en consonancia con las relaciones de poder dentro de una determinada sociedad. En este ínterin, se asentó la perspectiva metodológica de escuchar los protagonistas en tiempos de pandemia.

En el espacio en el que se desarrolló la investigación, Sur de Brasil, se entrevistó diez profesores(as) actuantes en la Escuela de Educación Básica de las redes privadas (5 testimonios) y pública (cinco testimonios). Se utilizó como mecanismo de contacto la forma en línea (e-mail). La franja etaria de los testimonios señala entre 26 y 50 años. Con relación a la religión, el perceptual de profesoras que se dicen católicas es superior a lo de las demás religiones, 70%. En lo que respecta a la escolaridad, 90% de las entrevistas poseen carrera de Licenciatura y Especialización en Educación. De las deponentes que actúan en la red pública, 100% ocupa la condición de concursada.

La primera cuestión, ‘Contanos sobre su trayectoria de docencia en tiempos de pandemia’, tensiona abrir posibilidades para los (las) entrevistados(as) narrarse, buscar en sus memorias, experiencias y vivencias de este período. En este punto, las deponentes discurrieron,

*Bueno, de un día para otro, nuestra vida cotidiana ha cambiado abruptamente. Me llevó unas semanas entender lo que habría que hacer en y por la escuela después del primer decreto del Gobernador. La prensa ya me estaba alertando, pero mientras no llegaba a nuestra puerta parecía [...] la primera vez que participaba en una reunión por ordenador no decía nada. Sólo escuché. No creo que tenga nada que decir. Algunos colegas hablaban sin parar, otros no se parecían en nada a mí. Empecé a pensar dónde daría mis clases: ¿en el aula? ¿En la cocina? Luego vino la inseguridad de hablar y no ser entendido y finalmente saber cómo acceder a las Plataformas. Ah, un detalle: mi ordenador no es tan moderno. Me vi obligado a comprar otro, incluso sin programación y sin dinero en ese momento. (Deponente E 01. Educador de escuela privada, 2020).<sup>9</sup>*

a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre o racismo, por exemplo.

Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia [...]

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “voz de ninguém”, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade (RIBEIRO, 2017, p. 64, 90).

<sup>9</sup> Bom, de um dia para outro nosso cotidiano foi alterado bruscamente. Levei algumas semanas para entender o que seria necessário realizar na e pela escola após o primeiro Decreto do Governador. A imprensa já alertava,

Ya la segunda depoente E02, destacó:

*<sup>10</sup> [...] a veces me preocupa el contenido programático. Más tarde, al intercambiar ideas con algunos colegas y al seguir las vidas, creo que, como prioridad, este es un momento para que aprendamos juntos. Cuidar al otro, ver cómo la herramienta tecnológica puede permitir el acceso al aprendizaje y ser un complemento al encuentro cara a cara que no tiene sentido, especialmente cuando hablamos con los jóvenes. [...] también hay que tener en cuenta que los profesores han sido tomados por sorpresa y algunos están cansados y se enferman. Esto asusta y preocupa a los que están en las escuelas. (Educador de escuela pública, 2020).*

La segunda pregunta fue: ¿Cómo ven la enseñanza-aprendizaje de la escuela de actuación durante el período de distanciamiento social? La deponente E 03 así se manifiesta:

*No puedo evaluar ahora mismo si mis clases están siendo de la calidad esperada. Lo intento. Dedico muchas horas a preparar las clases. A veces más que en la enseñanza cara a cara. Otras veces creo que utilizo más tiempo para preparar las clases que el período total de clases que debería estar enseñando. Soy inseguro en muchas ocasiones, sobre todo porque no fui entrenado para enseñar de manera virtual. Por otra parte, no tenemos el asesoramiento de la Secretaría para que la adaptación de los alumnos y profesores se produzca de forma segura [...] el abandono que sufrimos es antiguo. El gobierno entra, el gobierno se va y sólo participamos en los discursos preelectorales. (Educador de escuela pública, 2020)<sup>11</sup>*

La educadora E 04 también colabora:

*Los días no son fáciles. Tengo miedo del futuro. Dudo que lo que enseñe sea suficiente para que los estudiantes aprendan. El apoyo del Sector Pedagógico de la Escuela es eficiente. Nos ayudan, organizan reuniones, podemos hablar y pedir ayuda, pero el contacto directo con los estudiantes es entre espacios que nos dejan solos [...] los estudiantes incluso participan.*

---

mas enquanto não chega a nossa porta parece que não é bem assim [...] a primeira vez que participei de uma reunião pelo computador não falei nada. Apenas escutei. Acho que nem tinha o que falar. Alguns colegas falavam sem parar e, outros nada como eu. Comecei a pensar onde daria minhas aulas: na sala? Na cozinha? Depois veio a insegurança de falar e não ser compreendida e por fim saber acessar as Plataformas. Ah, um detalhe: meu computador não é tão moderno. Fui obrigada a comprar outro, mesmo sem ter programado e dinheiro naquele momento. (Depoente E 01. Educador de Escola Privada, 2020).

<sup>10</sup> [...] às vezes estou preocupada com o conteúdo programático. Posteriormente ao trocar ideias com alguns colegas e acompanhar as lives, acho que, prioritariamente, esse é um momento de aprendermos juntos. De cuidar do outro, a olhar como a ferramenta tecnológica pode possibilitar o acesso à aprendizagem e ser um complemento ao encontro presencial que está tão sem significado, especialmente quando falamos para juventude. [...] temos que levar em conta também que os professores foram pegos de surpresa e alguns estão fatigados e adoecendo. Isso assusta e preocupa quem está nas escolas. (Educador de Escola Pública, 2020).

<sup>11</sup> Não posso avaliar agora se minhas aulas estão sendo com a qualidade esperada. Eu me esforço. Dedico muitas horas para preparar as aulas. Às vezes mais que em tempos de ensino presencial. Outras vezes acho que uso mais tempo para elaborar as aulas do que o período total de aulas que deveria ministrar. Estou insegura em muitos momentos, até porque não fui formada para dar aulas de forma virtual. Por outro lado, não temos assessoria da Secretaria para que a adaptação de alunos e professores aconteça de forma segura [...] o abandono que sofremos é antigo. Entra governo, sai governo e nós só fazemos parte nos discursos pré-eleições. (Educadora de Escola Pública, 2020)

*Las tareas son preparadas por la mayoría, pero todo es muy incierto. (Educador de escuela privada, 2020).<sup>12</sup>*

Importante evaluar que ambas las educadoras declaran no estar seguras con respecto a la efectución del proceso de enseñanza-aprendizaje. La docente que actúa en la enseñanza privada se declara asegurada con relación al acompañamiento pedagógico y enfatiza que hay el acompañamiento de la mayoría de los alumnos en lo que respecta a la realización de las actividades. Cabe señalar que cuando se habla en educación no se trata solo de transmisión de conocimiento. Se habla de la cotidianidad, de la vida, de oportunidades y de la integración de los sujetos al medio en el que vive.

La tercera y cuarta pregunta se centraba en las cuestiones del uso del tiempo en la preparación de las clases y tecnologías. Las educadoras E 05 y E 06 así se pronunciaron:

*No es común que me quede frente a la computadora por mucho tiempo, mucho menos en la pantalla del celular. Ahora he sido empujado a esta “normalidad” impuesta por la escuela. Desafortunadamente no podemos tener una opinión. De una semana a otra, la Dirección y Coordinación nos dijo que cambiaríamos la forma de enseñar. Se ofreció un curso de 30 horas. Mucha información y la promesa de tener un consejo [...] pasó el tiempo e incluso tuvimos consejos, pero fueron insuficientes. Las dudas surgen cuando estamos solos. Bueno, ahora nunca estamos solos. Tenemos los niños, la casa y otras tareas [...] pero ¿cómo voy a llamar a alguien de la Coordinación si la dificultad se presenta a las 10 de la noche? (Educador E 05, Escuela Privada, 2020).<sup>13</sup>*

*Hay muchas demandas y casi ningún apoyo o entrenamiento. Verás, hice mi licenciatura en tiempos en los que pocos profesores que enseñaban en la Universidad tenían un ordenador. Imagina cómo era la realidad de los estudiantes (¡yo en este caso!). Luego cuando terminas tu carrera te concentras en pasar una competencia, cumpliendo las tareas del acto de educar y así pasa el tiempo y no puedes seguir todo. Otro asunto es el salario del profesor. Hoy en día se hace casi imposible invertir en tecnología cuando los salarios ni siquiera se pagan a tiempo. Y lo peor es ver a los gerentes e incluso al gobernador presentar en las redes de comunicación las nuevas “formas de enseñar” con el uso de la tecnología. ¿Qué tecnología en un contexto que muchos niños ni siquiera tienen que comer? Otra dificultad es la percepción del individuo sobre el aprendizaje.*

<sup>12</sup> Os dias não estão fáceis. Tenho medo do futuro. Tenho dúvidas que o que ensino seja o suficiente para que os alunos aprendam. O apoio do Setor Pedagógico da Escola é eficiente. Nos auxiliam, marcam reuniões, podemos falar e solicitar ajuda, porém, o contato direto com os alunos é entre espaços que ficamos sozinhos [...] os alunos até participam. As tarefas são elaboradas pela maioria, mas tudo é muito incerto. (Educadora de Escola Privada, 2020).

<sup>13</sup> Não é comum eu ficar muito tempo em frente ao computador e muito menos na tela do celular. Agora fui empurrada para essa ‘normalidade’ imposta pela escola. Infelizmente não podemos opinar. De uma semana para outra fomos comunicados pela Direção e Coordenação que mudaríamos a forma de ensinar. Foi oferecido um curso de 30 horas. Muita informação e a promessa de termos assessoria [...] passou o tempo e, até tivemos assessoria, mas foi insuficiente. As dúvidas surgem quando estamos sozinhos. Bom, agora nunca estamos sozinhos. Temos os filhos, a casa e outros afazeres [...] mas, como vou chamar alguém da Coordenação se a dificuldade surge às 22:00? (Educadora E 05, Escola Privada, 2020).

*Saben que tienen dificultades y necesitan ser enseñados, pero no dan prioridad al estudio, simplemente porque viven en una lógica de supervivencia. Cuando no sabes qué vas a comer o cómo vas a pasar el día, el estudio pasa a un segundo plano. (Educador E 06, Escuela Privada, 2020).<sup>14</sup>*

En ambas las hablas de las educadoras es posible constatar la falta de oportunidades en la formación continua para actuación con las tecnologías, así como las dificultades económicas – bajos salarios – con el fin de adquirir equipamientos para el uso personal y laboral. Se destaca también las desigualdades sociales observadas en el contexto escolar brasileño. Las oportunidades de un paciente negro o pardo y analfabeto<sup>15</sup> morir en recurrencia del nuevo coronavirus en Brasil son 3,8 veces más grandes que un paciente blanco y con nivel superior, señaló un análisis de casi 30 mil casos de internaciones por la Covid-19 realizada por el Núcleo de Operaciones e Inteligencia en Salud de la PUC-Rio, destacando el impacto de las desigualdades sociales en la letalidad de la enfermedad en el país.

El estudio señala que cuanto mayor el nivel de escolaridad, menor la letalidad y este efecto se relaciona a las desigualdades sociales-raciales, a las diferencias de ingresos, que generan disparidades en el acceso a los servicios básicos sanitarios y de salud. Acorde con los datos del Ministerio de la Salud (mayo de 2020), blancos representaban 51,4% del total de internados por Covid-19 en el país hasta 18 de mayo, mientras negros y pardos eran 46,7%. En términos de óbitos, negros y pardos representaban 54,8% y blancos 43,1%.

La quinta pregunta se relacionaba a la garantía del derecho a la educación. Las educadoras E 07 y E 08 enuncian:

*Gran parte de la población brasileña es consciente de que la educación es un derecho. Un derecho humano. Está en la Constitución, sin embargo, a menudo este derecho se niega o se descuida. He sido profesor durante más de una década y he experimentado momentos en los que llamaba a los estudiantes a la escuela porque tenían que trabajar. Otros porque la propia escuela los excluyó. Si eres un niño indígena o negro los problemas*

<sup>14</sup> São muitas as exigências e, quase nada de apoio e formação. Veja, eu realizei minha Graduação em tempos que poucos professores que ministravam aulas na Universidade tinham um computador. Imagina como era a realidade dos alunos (eu no caso!). Depois ao terminar a Graduação você centra em passar em um concurso, cumprir com responsabilidades as tarefas do ato de educar e assim o tempo passa e você não consegue acompanhar tudo. Outra questão é a remuneração do professor. Hoje torna-se quase inviável investir em tecnologias quando nem sequer os salários são pagos em dia. E o pior é ver os gestores e até o governador apresentar em redes de comunicação as novas ‘formas de ensinar’ com o uso da tecnologia. Que tecnologia em um contexto que muitas crianças não têm nem o que comer? Outra dificuldade é a da percepção do indivíduo em relação à aprendizagem. Sabem que tem dificuldades e precisam do ensino, mas não priorizam estudar, simplesmente por viverem numa lógica de sobrevivência. Quando não se sabe o que se vai comer ou como se vai passar o dia o estudo fica em segundo plano. (Educadora E 06, Escola Privada, 2020).

<sup>15</sup> O estudo também indica que entre os pacientes internados, quando a análise é feita pela escolaridade, pessoas com nível superior representavam 22% das mortes analisadas, enquanto os sem escolaridade chegavam a 71,31% (PUCRJ, 2020).



*aumentan [...] parte de la sociedad colabora con este proceso de expulsión de estos niños de la escuela cuando dicen que un lugar pobre es para trabajar y no para estudiar. Es muy decepcionante escuchar eso hasta hoy. A veces pienso que la gente no puede verse a sí misma como portadora de derechos. Cuando digo que el portador es todo el mundo, no sólo algunas clases. Otra cuestión que me preocupa es la post-pandémica. Si antes del aislamiento ya sufríamos los más diversos recortes en el presupuesto, imagínese ahora. (Educador E 07, Escuela Pública, 2020).<sup>16</sup>*

*Estar en una escuela es un derecho de todos los niños. Este es un pensamiento ya consolidado, pero hay muchas negaciones impuestas a la educación brasileña que a veces nos preguntamos hasta qué punto el derecho a la educación es para todos. Es importante que se describa en la Constitución Federal y en las Convenciones Internacionales: la educación es un derecho humano, pero ¿en qué medida se cumple? En este momento vivimos con el temor de la posibilidad del fin de Fundeb [...] (Educadora E 08, Escola Pública, 2020).<sup>17</sup>*

De las diez deponentes entrevistadas, todas afirmaron tener ciencia de que la educación es un Derecho Humano. Pero destacan las numerosas variables que inhiben el desarrollo pleno de este derecho en gran parte de las escuelas. La preocupación con los cortes y contingencias también están entre las preocupaciones cotidianas. El probable y potencial impacto financiero y fiscal de la pandemia de Covid-19 en la educación se relata como entendimiento de que el financiamiento educacional en Brasil es fundamentalmente caracterizado por tener como fuente principal un conjunto de tributos con vinculación constitucional.

Acorde con la Constitución Federal, en su art. 212, los Estados, el Distrito Federal y los municipios necesitan aplicar en manutención y desarrollo de la enseñanza (MDE) por lo menos 25% de sus ingresos resultantes de impuestos y transferencias. La Unión, a su vez, debe aplicar por lo menos 18% de sus ingresos de impuestos – regla temporariamente cambiada por la Enmienda Constitucional (EC) nº 95/2016. Los recursos vinculados financian

<sup>16</sup> Grande parte da população brasileira tem conhecimento que a educação é um direito. Um Direito Humano. Está na Constituição, entretanto em muitas vezes esse direito é negado ou negligenciado. Eu sou professora há mais de uma década e vivenciei momentos de chamar os alunos para escola porque tinham que trabalhar. Outros porque a própria escola os excluía. Se for uma criança indígena ou negra os problemas aumentam [...] parte da sociedade colabora com esse processo de expulsão dessas crianças da escola quando afirmam que lugar de pobre é trabalhar e não estudar. É muito desanimador ouvir isso até hoje. Às vezes acho que as pessoas não conseguem se ver como portadoras de direitos. Quando eu digo portadora é todos, não somente algumas classes. Outra questão me preocupa é o pós-pandemia. Se antes do isolamento já sofríamos os mais diversos cortes no orçamento, imagina agora. (Educadora E 07, Escola Pública, 2020).

<sup>17</sup> Estar numa escola é um direito de todas as crianças. Esse já é um pensamento consolidado, mas há muitas negações impostas sobre a educação brasileira que às vezes nos perguntamos até que ponto o Direito à educação é para todos. É importante estar descrito na Constituição Federal e nas Convenções Internacionais: educação é um Direito Humano, mas até que ponto isso se cumpre? Agora mesmo vivemos amedrontados com a possibilidade do fim do Fundeb [...] (Educadora E 08, Escola Pública, 2020)

despensas tanto en la Educación Básica, cuanto en la Enseñanza Superior y representan 72% del total de investimento público en educación (HOOGERBRUGGE, 2020, p. 9).

Los principales impuestos y transferencias vinculados a la educación son el Impuesto sobre Circulación de Mercaderías y Servicios (ICMS), de competencia estatal, con fracción de un cuarto de recaudación distribuida a los municipios, el Fondo de Participación de los Municipios (FPM), el Fondo de Participación de los Estados (FPE), el Impuesto sobre Servicios (ISS) – de competencia municipal – y el ya mencionado Salario-Educación. Juntas, sus vinculaciones para la educación se suman en R\$ 169 billones en 2018 (SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL, 2019).

Con relación al posible riesgo adicional de impacto fiscal con eventual fin del Fundeb, se señala que esta política tiene vigencia constitucional hasta 31 de diciembre de 2020, y caso no tenga renovación votada por el Congreso Nacional en este año, el Fundeb expirará. En este escenario, el investimento por alumno puede caer más de la mitad en 1.220 municipios (cuyas redes de educación suman 7,5 millones de alumnos [as]).

En estos municipios, el pagamiento de los (las) profesionales de la educación quedaría imposible, así como gran parte de los gastos de manutención que permiten que las escuelas queden abiertas. El fin del Fundeb también afectaría a las redes estatales de educación de dos formas: como se suele, nueve redes estatales reciben recursos federales de la dicha “complementación de Unión” al Fundeb, y su fin encerraría también tal transferencia; además de eso, la desorganización de las redes municipales llevaría a un aumento bastante significativo de la demanda por plazas en las redes estatales, sobrecargando estos sistemas educacionales (HOOGERBRUGGE, 2020, p. 10).

Otro elemento preguntado en las entrevistas fueran las perspectivas de retorno a las clases tras el período de aislamiento social. Las educadores E 09 y E 10 discurrieran:

*[ ... ] estamos ansiosos y esperanzados al mismo tiempo. Ansioso por reanudar las clases en persona y no tener condiciones mínimas de cuidado (alcohol en gel, máscaras y otros). Esperando revisar a los estudiantes y colaborar con el proceso de enseñanza más de cerca. Surgen muchas preguntas: ¿cómo enseñaremos? ¿Qué enseñaremos si la entronización de los niños y el mundo ha cambiado? (Educador E 09, Escuela Privada, 2020).<sup>18</sup>*

*Hay muchas dudas. ¿Tendremos materiales para desarrollar las clases por medio de la enseñanza a distancia e in situ? ¿Habrà formación para los*

<sup>18</sup> [...] estamos ansiosos e ao mesmo tempo esperançosos. Ansiosos para retomar as aulas presenciais e não ter condições mínimas de cuidados (álcool gel, máscaras e outros). Esperançosos pelo fato de rever os alunos e colaborar com o processo de ensino de forma mais próxima. Surgem muitas perguntas: como iremos ensinar? O que iremos ensinar se o entrono das crianças e o mundo mudou? (Educadora E 09, Escola Privada, 2020).

*maestros estatales y municipales y apoyo de los administradores para enfrentar el nuevo mundo que se presentó después del primer día de aislamiento? ¿Cómo se comportarán los estudiantes frente a las normas de control y cuidado (aislamiento)? ¿Volverán todos los estudiantes? ¿Qué pasa con los niños pobres que no pueden mantenerse al día con las actividades debido a la falta de condiciones como el hambre o la falta de computadoras e Internet? (Educador E 10, Escuela Pública, 2020).<sup>19</sup>*

En resumen, los educadores deponentes declararon que tienen más ansiedades y preocupaciones que certezas. En lo que respecta a la estructura de las escuelas pos-pandémicas, es importante señalar que las redes cuentan con presupuestos contingentes o reducidos en relación con la asignación inicial, aunque se necesita una mayor inversión para hacer frente a la crisis de la pandemia. Sin embargo, las redes pronto tendrán que planificar y ejecutar la reapertura de las escuelas y la reanudación de la educación presencial, a medida que los organismos de salud y los gobiernos estatales señalen la viabilidad y la seguridad de poner fin al aislamiento.

### **Consideraciones finales**

En menos de dos semanas, profesores y estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas trasladaron sus aulas al ciberespacio. Para ello, los profesores y estudiantes han empezado a utilizar el correo electrónico, *Facebook*, *Whatsapp* y también plataformas en línea para una mayor interacción a distancia. Se están grabando las lecciones en vídeo para ponerlas a disposición de los estudiantes. Sabemos la profunda desigualdad presente en la educación brasileña: cuanto más recursos tienen las redes educativas, mayor es la posibilidad de comunicación con sus estudiantes.

La triada utilizada como campo reflexivo en este estudio, ‘Derechos Humanos, Educación y Pandemia’, se justifica por el universo de preguntas que los más diversos seguimientos científicos han puesto a contestar tras la suspensión de las actividades de enseñanza en todo Brasil. En ese campo, la elección por este actor dentro del sistema escolar se debe a la creencia del efecto multiplicador que los docentes tienen en la efectucción de los Derechos Humanos, y así se señala la importancia de escucharlos. O sea, de la misma forma

---

<sup>19</sup> São muitas as dúvidas. Teremos materiais para desenvolver as aulas por ensino remoto e presencial? Haverá formação aos professores da rede estadual e municipal e apoio dos gestores para enfrentar o novo mundo que se apresentou após o primeiro dia de isolamento? Como os alunos irão se comportar frente as normas de controle e cuidado (isolamento)? Todos os alunos irão voltar? E as crianças pobres que não conseguiram acompanhar as atividades por falta de condições como a fome ou falta de computador e internet? (Educadora E 10, Escola Pública, 2020).

que en el cotidiano escolar es el profesor que tiene contacto más cercano con los alumnos, ahora será oficialmente el puente entre todo el sistema de educación y los estudiantes.

La suspensión de las clases es una medida común a las dos redes presentes en el estudio (privada y estatal), y en un primer momento se puede decir que la red particular muestra estar más preparada para el momento, puesto que 75% de los deponentes que actúan en las escuelas privadas afirmaron tener soporte por parte de las Direcciones y Coordinaciones para desarrollar enseñanza remota de emergencia o educación a distancia para los alumnos.

En el otro lado, los educadores de la red pública estatal, solo 30% afirmó estar seguro con las nuevas prácticas. Muchos denuncian que han sido obligados para el ejercicio de nuevas atribuciones y funciones. La diferencia puede ser explicada específicamente en razón de desigualdad de condiciones de infraestructura y formación del profesorado para el uso pedagógico de tecnología.

Estas experiencias relatadas por los educadores señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia es más de incertezas que de certezas, y que gran parte no tiene condiciones de evaluar su actuación en el proceso de enseñanza. Que la actuación virtual es una posibilidad de mantener el contacto con los alumnos, pero que exige un gran esfuerzo emocional y estructural que puede comprometer el proceso de enseñanza, así como la salud de los profesores. Todos, o sea, 100% de los deponentes de este amuestra afirmaron que se sienten inseguros y presionados en las acciones pedagógicas cuando se hace uso de las tecnologías. Por otro lado, la mayoría absoluta afirma que está seguirá que la educación es un Derecho Humano que necesita ser reiterada en tiempos de flexibilización de derechos, aunque tratándose de Derechos Fundamentales.

Importante también destacar el abandono referenciado por los educadores que actúan en la red pública, así como el uso del derecho a la educación en los espacios políticos. Parte de los electos utiliza de discursos propositivos durante las campañas electorales y no cumple con sus proyectos y planos de gobierno al asumir el poder. También merece destaque el hecho que, a pesar de 70% de los respondientes afirmar usar el momento para organizar la vida personal y familiar, 50% también señalaron que están estudiando, sea preparando clases, haciendo cursos en línea y construyendo u organizando materiales de enseñanza. Entre las principales fuentes de información utilizadas están el internet (70%) y la televisión (50%).

## REFERENCIAS

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil, 1500-1889**. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília: MEC-Inep 2000. Edição original em francês de 1889.

ALMEIDA, S. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

BRASIL. Ministério Nacional de Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. **Receitas das unidades federativas e cálculo de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 24 maio 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BRAGATO, F. F. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 201-230, abr. 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/5548>. Acesso em: 14 maio 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CGI. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Relatórios**. Disponível em: <https://www.cgi.br/>. Acesso em: 30 maio 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FIGUEIREDO, C. V. da S. Estudos Subalternos: uma introdução. **Raído**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 83-92, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/619/522>. Acesso em: 01 jun. 2020.

HOOGERBRUGGE, L. F. Todos pela Educação. **COVID-19 Impacto Fiscal na Educação Básica**. O cenário de receitas e despesas nas redes de educação em 2020, 2020. Disponível em: <http://www.i-mpr.com/s/0603/12.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

NERI, M. C. **A escalada da desigualdade**. Qual foi o Impacto da Crise sobre a Distribuição de Renda e a Pobreza? Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://cps.fgv.br/desigualdade>. Acesso em: 18 maio 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 18 maio 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos** - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 maio 2020.

SISVAM. Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional do Ministério da Saúde. **Relatórios**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://sisaps.saude.gov.br/sisvan/relatoriopublico/index>. Acesso em: 31 maio 2020.

UNI. Relatório Anual do UNICEF Brasil. **A infância e você**. Brasília, Ano 14, n. 39, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-03/UNI39\\_RA2017.pdf](https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-03/UNI39_RA2017.pdf). Acesso em: 31 maio 2020.

### Cómo referenciar este artículo

WENCZENOVICZ, T. J. Enseñanza a distancia, dificultades presenciales: perspectivas en tiempos del COVID - 19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750-1768, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13761>

**Enviado el:** 20/04/2020

**Revisiones requeridas:** 10/06/2020

**Aprobado el:** 25/07/2020

**Publicado el:** 30/08/2020