

Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP) – Brasil

JULIANO PEREIRA DE MELLO*

ARTUR RENDA VITORINO**

Pontificia Universidad Católica de Campinas (SP) – Brasil

Recibido el 05-01-21; evaluado el 25-01-21;
aceptado el 27-02-21

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma problematização dos impactos da pandemia Covid 19 no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) considerando uma breve análise comparativa entre duas escolas municipais com relação aos dados de realização ou não de atividades escolares não presenciais oferecidas pelas mesmas, a luz da legislação educacional em vigor e, principalmente, a partir da discussão proposta em uma educação comparada de abordagem complexa e sistêmica, dos embates pedagógicos e políticos para a democratização do ensino, do uso de dados de maneira contextualizada e não somente como portadores de uma racionalidade neutra e inquestionável e os elementos de um modo de existência estético presentes nos documentos e ações implementadas no contexto do fechamento das escolas em função da Pandemia Covid 19.

Palavras-chave: educação comparada; pandemia Covid 19; atividades escolares.

* Bachiller y licenciado en Geografía - Instituto de Geociencias de la Unicamp (Brasil). Máster en Geografía - Instituto de Geociencias de la Unicamp (Brasil). Estudiante de doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas (Brasil). Coordinador pedagógico del Departamento Municipal de Educación de Campinas (SP) y profesor de la Facultad de Geografía (PUC Campinas). Correo electrónico: juliano.pereirademello1978@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-6780-5685>

** Catedrático de la Pontificia Universidad Católica de Campinas y perteneciente al cuerpo permanente de su Programa de Posgrado en Educación. Correo electrónico: arturvitorino@uol.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-8654-3182>



Desafíos para un análisis complejo comparado: problematizando datos educativos en el contexto de pandemia Covid 19 en Campinas (SP) - Brasil

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo problematizar los impactos de la pandemia Covid 19 en la escuela primaria de la Red de Educación Municipal de Campinas (RMEC) considerando un breve análisis comparativo entre dos escuelas municipales en cuanto al desempeño o no de las actividades no presenciales ofrecidas por ellos, a la luz de la legislación educativa vigente y, principalmente, desde la discusión propuesta en una educación comparada con un enfoque complejo y sistémico, desde los choques pedagógicos y políticos para la democratización de la enseñanza, desde el uso de datos de forma contextualizada y no solo como portadores de una racionalidad neutra e incuestionable y los elementos de un modo de existencia estético presentes en los documentos y acciones implementadas en el contexto del cierre de escuelas por la Pandemia Covid 19.

Palabras clave: educación comparada, pandemia de Covid 19, actividades escolares.

Challenges for a complex comparative analysis: problematizing educational data in the context of the Covid-19 pandemic in Campinas (SP) - Brazil

ABSTRACT

This work aims to problematize the impacts of Covid-19 Pandemic in the elementary school of the Municipal Education Network of Campinas (RMEC) considering a brief comparative analysis between two municipal schools regarding the performance or not of non-classroom activities offered by them, in the light of the educational legislation in force and, mainly, from the discussion proposed in a comparative education with a complex and systemic approach, from the pedagogical and political clashes for the democratization of teaching, from the use of data in a contextualized way and not only as carriers of a neutral and unquestionable rationality and the elements of an aesthetic mode of existence present in the documents and actions implemented in the context of the closure of schools due to the Covid-19 Pandemic.

Keywords: Comparative education, Covid-19 pandemic, school activities.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma problematização dos impactos da pandemia Covid 19 no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) considerando uma breve análise comparativa entre duas escolas municipais com relação aos dados de realização ou não de atividades escolares não presenciais oferecidas pelas mesmas, a luz da legislação educacional em vigor e, principalmente, a partir da discussão proposta por Schriewer (2009) sobre uma educação comparada em transição para uma abordagem complexa e sistêmica.

Sendo assim, de início, procuramos retomar algumas mudanças que vêm sendo sinalizadas com relação aos estudos da educação comparada até os dias atuais, o que, para tanto, destacamos Madeira (2009), Nóvoa (2009), Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2020) e Schriewer (2009).

Então, como mencionado anteriormente, procuramos aplicar alguns pressupostos de uma análise comparada em educação que considere a complexidade das conexões causais, com especial atenção aos desdobramentos da regulamentação que a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), no contexto da pandemia Covid 19 ao longo de 2020 construiu e vem implementando, bem como, uma breve análise dos dados sobre as atividades de interações didático-pedagógicas de duas unidades escolares, os quais foram levantados a partir de «quadros sínteses» para os períodos de abril a agosto de 2020, setembro de 2020, outubro de 2020 e novembro de 2020, encaminhados por meio de Sistema Eletrônico de Informações (SEI)¹, de caráter público, conforme determina a Resolução SME nº 05/2020, que dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19), nos termos que especifica.

2. MARCO TEÓRICO: RETOMANDO QUESTÕES DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Madeira (2009), ao caracterizar o início da chamada «Ciência da Educação», no final do século XIX e início do século XX, ressalta a necessidade da mesma em se deter sobre as práticas educativas e que pudesse, mediante comparação, fazer notar as semelhanças e diferenças, estabelecer os tipos genéricos de educação que correspondiam às diferentes espécies de sociedade.

¹ Processos de caráter público e disponibilizados pelas unidades escolares no Sistema Eletrônico de Informações da Prefeitura Municipal de Campinas (SP) – Brasil.

Por meio do chamado «método comparativo», o objetivo era a definição do tipo de educação que corresponde a cada sociedade e, ao mesmo tempo, «...é este método que permite decidir qual a prática educativa adequada à determinada realidade» (Madeira, 2009, p.107).

Essa racionalidade comparativa, segundo Madeira (2009), assenta-se na identificação de semelhanças e diferenças, conduz-nos à descoberta de tipos genéricos de educação e, independentemente de sua historicidade própria, o que interessa é encontrar relações de causas e efeitos, ou seja, a «...mecânica das leis que regem a evolução dos sistemas educativos» (Madeira, 2009, p.108).

Para Lindblad et al. (2020), o paradigma comparativo é evidente na formação das ciências sociais no século XIX, além do que, as organizações internacionais passam a funcionar como «... *containers* do conhecimento, além de produzir novos conhecimentos baseados em análises estatísticas» (Lindblad, Pettersson, & Popkewitz, 2020, p.11) e funcionando, com o passar do tempo, como mediadoras do intercâmbio de conhecimento, criando e reformulando ideias e programas, construindo assim, um instrumento específico de política do conhecimento, com especial destaque, às organizações que produzem avaliações em larga escala e pesquisas baseadas nesses tipos de dados, além do que, tornando-se instrumentos poderosos para a mudança, padronização e legitimação dos sistemas nacionais de educação.

Schriewer (2009), ao resumir algumas descobertas dos estudos comparados que estão relacionados, principalmente, à pesquisa comparada na educação, realiza uma crítica aos estudos concernentes às áreas-problemas sociais que foram ou continuam sendo interpretadas em termos, pronunciadamente, universalistas dentro da estrutura de teorias sociais relevantes, ou seja, áreas-problema que se supõe serem governadas por conexões funcionais ou causais macrosociais e de processos quase deterministas.

De acordo com Nóvoa (2009), o outro é a razão de ser da educação comparada, sendo que, desde o início e ainda na maioria das pesquisas atuais, é considerado como modelo ou referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza.

Sendo assim, a educação comparada faz parte de um campo de poderes em que, historicamente, organizam centros e periferias, constroem-se práticas discursivas que acabam consagrando sentidos e definindo limites, inclusive, contribuindo para difundir, mundialmente, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa e tornou-se universal, não somente como o melhor sistema, mas tido e pronunciado como o único possível de ser imaginado. Porém, Schriewer (2009) ressalta que a pesquisa comparada, ao contrário das chamadas constatações deterministas universais, acabou por apresentar, «uma

impressionante gama de variações internacionais em relação aos padrões e estratégias para resolver problemas que têm sido realizados em diversos cenários históricos, socioculturais ou políticos» (Schriewer, 2009, p. 71).

Nóvoa (2009) enfatiza que, nos tempos atuais, é preciso estar consciente dos limites de nossas interpretações, das fragilidades de nossos enquadramentos teóricos e conceituais, sendo que, a comparação procura novas questões que lhe permitam «construir outras histórias», aquelas que não puderam ser contadas até então, ou seja, é preciso mudar a perspectiva do observador (comparatista) em uma abordagem pós-moderna e, conseqüentemente, constatando «...de que nada pode ser conhecido de maneira segura e de que não existe uma teologia da história» (Nóvoa, 2009, p. 24).

Segundo Schriewer (2009), estudos relevantes têm mostrado, especialmente quando estendidos à dimensão do processo histórico, que a educação e o treinamento vocacionais, assim como a utilização do trabalho humano são, mesmo dentro das fileiras das sociedades industrializadas e tecnologicamente avançadas, em grande medida, definidas por fatores sociais e culturais.

Além disso, o que as descobertas da pesquisa comparada tendem a exprimir – ao contrário das alegações de validade feitas por modelos explanatórios exógenos – é a relativa autonomia dos sistemas educacionais (assim como dos sistemas socioculturais de modo geral) e dos processos de mudança em grande parte dirigidos pela dinâmica interna daqueles sistemas.

Schriewer (2009) ressalta que descobertas, em grande parte similares, têm sido produzidas pela pesquisa comparada internacional em relação às conexões entre educação, modernização e desenvolvimento, as quais, estão se apresentando de maneiras muito mais complexas do que as hipóteses lineares de causa-efeito das teorias de modernização – baseadas na economia da educação, ciência política ou fisiologia social – poderiam nos fazer esperar.

De acordo com Fägerlind e Saha (apud Schriewer, 2009), a educação tanto é agente de mudança social quanto é transformada pela sociedade, ou seja, tanto é produtora de mobilidade social quanto é agente para reprodução da ordem social, ao passo que, o impacto do ensino que é observável em diferentes países, assim como as estruturas de modernidade obtidas em cada um deles, são as conseqüências de variadas condições contextuais dominantes em diferentes sociedades e, por sua vez, influenciam essas condições contextuais de diferentes modos.

Sendo assim, verificamos o que Badie e Hermet (1990 apud Schriewer, 2009) chama de crise do universalismo em função de não haver determinismos universais, pois os processos históricos individuais são demasiado numerosos, demasiado complexos e, de fato, demasiado independentes uns dos outros,

correspondendo ao fracasso das grandes teorias, que tem sido concluído a partir da pesquisa internacional sobre as conexões complexas entre educação, modernização e desenvolvimento.

Para problematizarmos ainda mais essa suposta relação linear entre educação, modernização e desenvolvimento em uma perspectiva historicista (evolucionista), apresentamos abaixo algumas características de Campinas (SP), que foi classificada, respectivamente, na 1ª e 4ª posições de cidade mais inteligente e conectada do Brasil, em 2019 e 2020, segundo resultados do *Ranking Connected Smart Cities*² (Urban Systems, 2019, 2020).

Porém, mesmo assim, tem apresentado dados que revelam problemas para com a garantia de acesso dos estudantes do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais em relação às atividades escolares não presenciais oferecidas no contexto do fechamento das unidades de ensino em função da Pandemia Covid 19, desde março de 2020, conforme Decreto Municipal nº 20.768/2020.

Campinas (SP): uma cidade inteligente e uma rede pública de ensino com recursos insuficientes

Campinas (SP) tem uma população estimada de 1.213.792 habitantes (IBGE, 2020), com 98,8% de urbanização, 99,76% de coleta de lixo, com atendimento de 98,8% das moradias com abastecimento de água e 90,5% de esgoto sanitário (IBGE, 2010 e SEADE, 2016).

Campinas (SP) é a décima primeira cidade mais rica do Brasil (IBGE, 2019), além do que, é responsável por, pelo menos, 15% de toda a produção científica nacional, sendo o terceiro maior polo de pesquisa e desenvolvimento brasileiro.

Segundo resultados da quinta edição do *Ranking Connected Smart Cities* (Urban Systems, 2019), em 2019, Campinas ficou em primeiro lugar nas áreas de economia, tecnologia e inovação, sendo que:

- **Economia:** houve um crescimento positivo do PIB per capita de 1,6%; 94,5% dos empregos formais não estão na administração pública; 9,4% da força de trabalho está trabalhando em ocupações nos setores de educação e pesquisa e desenvolvimento;

² Fonte: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/09/17/campinas-e-eleita-cidade-mais-inteligente-e-conectada-do-pais-no-ranking-connected-smart-cities-2019.ghtml> <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/09/10/campinas-deixa-posto-de-cidade-mais-inteligente-e-conectada-do-pais-e-fica-em-4o-lugar-de-ranking.ghtml>. Acessado em 07/12/2020.

- **Tecnologia e inovação:** com 45,7% das conexões de fibra ótica possuindo velocidade superior a 34 Mb/s; possui 29 ligações de internet para cada 100 habitantes; apresenta 21,9 depósitos de patentes por 100 mil habitantes.

Além disso, de acordo com a primeira edição do *Ranking* de Competitividade dos Municípios (CLP, 2020), divulgado em 18 de novembro de 2020³, pelo Centro de Lideranças Públicas (CLP) em parceria com a *startup* Gove e com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Campinas (SP) ocupa a 8ª posição entre as 10 cidades mais competitivas do Brasil.

Sendo assim, segundo a lógica dos modelos de políticas desenvolvimentistas que sugerem elos causais lineares entre instituições modernizantes (tais como a escola ou a fábrica), valores modernos, comportamento moderno, sociedade moderna e desenvolvimento econômico, poderíamos encontrar, a partir das características de desenvolvimento econômico e tecnológico de Campinas (SP), uma indicação de que as escolas públicas do município, dadas as atuais necessidades de conectividade pela *internet* e o devido acesso da comunidade escolar no contexto de Pandemia Covid 19, estão alcançando sucesso com o acesso da grande maioria dos(as) alunos(as) às atividades não presenciais disponibilizadas na plataforma «*Google Sala de aula*» e, por outros meios (digitais e analógicos), conforme definido pela Resolução SME 05/2020.

Porém, conforme matérias publicadas pelos portais de informação CBN Campinas, em 30 de abril de 2020 e pelo G1, em 06 de novembro de 2020⁴ (Pierangeli, 2020), temos que:

- houve a aquisição de apenas mil *tablets* para uso dos estudantes da rede pública municipal de ensino de Campinas (SP), na qual estão matriculados mais de 20 mil alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, os referido *tablets* seriam distribuídos somente para alunos do 9º ano do ensino fundamental e, mesmo assim, a rede pública municipal de ensino conta com 1,9 mil alunos matriculados no referido ano, com isso, sendo insuficiente e exigindo uma distribuição que, segundo as próprias autoridades municipais, obedeceria a critérios socioeconômicos;

³ Fonte: https://correio.rac.com.br/_conteudo/2020/11/campinas_e_rmc/1028386-campinas-e-indaiatuba-estao-entre-as-dez-mais-competitivas.html. Acessado em 07/12/2020.

⁴ Disponível em: <https://portalcncampinas.com.br/2020/04/aulas-na-rede-municipal-nao-voltam-antes-de-junho/> e <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2020/11/06/covid-mp-questiona-preparacao-de-escolas-em-campinas-para-retomar-aulas-presenciais.ghtml>. Acessado em 18/12/2020.

- O Ministério Público Estadual de São Paulo (Pierangeli, 2020) aponta que, apesar dos esforços do poder público com atividades a distância, o aproveitamento dos estudantes pode ser afetado pela falta de acesso aos equipamentos de informática ou de condições inadequadas para estudo em algumas residências.

Então cabe uma análise a respeito do oferecimento das escolas e do acesso dos estudantes às atividades escolares não presenciais, o que está sendo registrado, conforme previsto na Res. SME 05/2020, mediante o quadro «Síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico I» (período de 06 de abril a 31 de agosto) e os quadros «Síntese para validação das atividades emergenciais de apoio pedagógico II» (para os meses subsequentes), bem como, com seus respectivos memorandos, para cada unidade escolar, ciclo e turma do ensino fundamental.

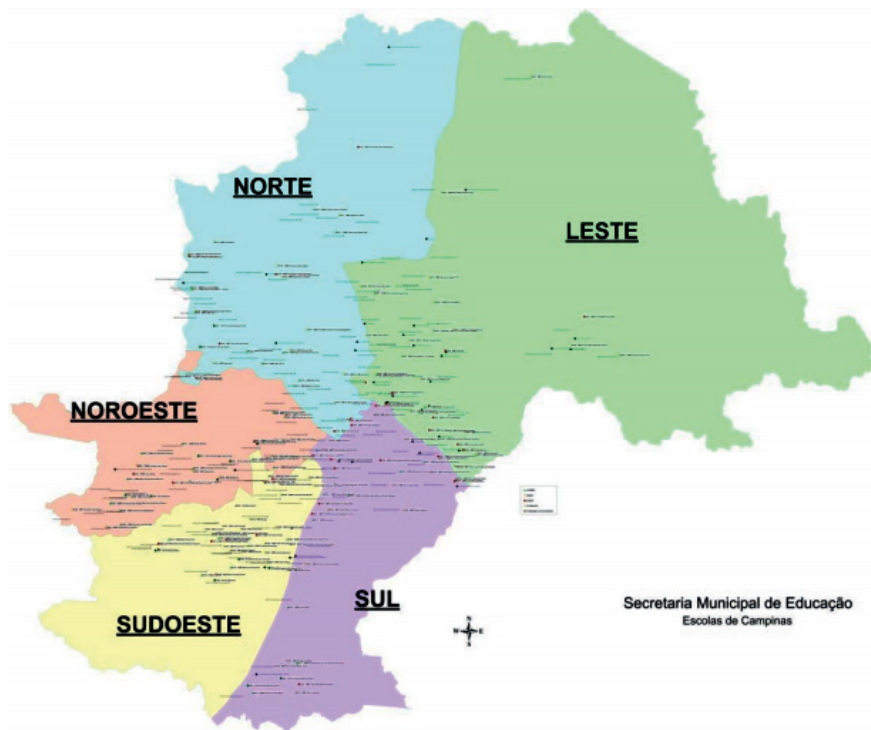
3. METODOLOGIA

Com o objetivo de realizarmos um breve exercício de educação comparada que corrobore para a problematização trazida por Schriewer (2009), a qual propõe que as conexões entre «educação, crescimento econômico e emprego», ou mesmo, «educação, modernização e qualidade de vida» e entre «educação, mobilização política e desenvolvimento» não são diretas, nem lineares, nem produzem os mesmos efeitos em diferentes sociedades – e no interior destas, o que, de certa forma, acabou sendo mais evidenciado pelos impactos da Pandemia Covid 19 na educação escolar dos países e no interior dos mesmos.

Sendo assim, apresentamos abaixo uma caracterização de duas unidades escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC), a qual, com relação ao ensino fundamental (1º ao 9º ano), é composta por 45 escolas que estão distribuídas por 5 regiões (fig. 1) administrativas e são supervisionadas por Núcleos de Ação Educativa Descentralizados (NAEDs).

A escolha das referidas escolas se deu em função de estarem inseridas em contextos socioeconômicos e espaciais bem distintos, a começar com o que iremos denominar de Escola 1, a qual, pertence ao Naed Leste, região que apresenta condomínios fechados de alto padrão, com uma população de alto poder aquisitivo, área de proteção ambiental nos distritos de Sousas e Joaquim Egídio, os *campi* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), a presença de *Shopping Centers* de alto padrão e o menor *déficit* de vagas em creche do município.

Figura 1 – Regiões da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP)



Fonte: Plano Diretor de Campinas (2016). Adaptado por Juliano P. de Mello.

Já a Escola 2, pertence ao Naed Sul, região com a maior concentração de população em alta e muito alta vulnerabilidade social (SEADE, 2016) do município, inclusive, a referida escola está situada em uma das maiores ocupações urbanas da cidade de Campinas (SP), o que, «trata-se da formação de assentamentos urbanos constituídos a partir da ocupação coletiva não consentida de imóveis (sobretudo de terrenos) urbanos vazios de terceiros por famílias de baixa renda para fins de moradia...» (Lelis, 2016, p.429).

Então, elaboramos uma série de figuras (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9) com os dados sobre as atividades de interações didático-pedagógicas das unidades escolares supracitadas, os quais foram retirados de «quadros sínteses» para os períodos de abril a agosto de 2020, setembro de 2020, outubro de 2020 e novembro de 2020, conforme determina a Resolução SME nº 05/2020 (DOM 02/07/2020).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: PARA ALÉM DOS DADOS - REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS (SP)

Inicialmente, esclarecemos que com a publicação da Res. SME 05/2020, publicada em setembro de 2020, houve a devida sistematização das formas de oferecimento e registros com relação ao que passou a ser chamado de atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II com efeito legal para validação de, no mínimo, 800 horas letivas para o ano de 2020, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/1996, mantido pela Lei Federal nº 14.040/2020 e também indicado como necessidade de regramento pela Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01/2020, de 16 de abril de 2020, publicada no DOM em 24/04/2020.

A Res. SME nº 05/2020 chama de «Atividades Emergenciais de Apoio pedagógico I» aquelas atividades não presenciais (digitais e analógicas) oferecidas desde abril até agosto de 2020, quando o caráter das atividades escolares, mesmo com a permanência da exigência federal de, no mínimo, 800 horas letivas para o ensino fundamental (Medida Provisória 934/2020), ainda era tido como «mitigador» nos termos da Res. SME/FUMEC 02/2020, durante o período de suspensão de atividades escolares, que trata o Decreto Municipal nº 20.768, de 16 de março de 2020.

Ressaltamos que o fato da Res. SME 05/2020 ter sido publicada somente em setembro de 2020, ou seja, cinco meses depois da Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01/2020 ter indicado a necessidade do referido regramento por parte da Secretaria Municipal de Educação, deu-se em função de uma discussão prolongada sobre o direito de acesso dos estudantes às atividades escolares não presenciais (digitais e analógicas), inicialmente, chamadas de «mitigadoras» e o quanto as mesmas estariam ou não de acordo com os princípios pedagógicos estabelecidos nos documentos curriculares municipais, ou seja, passando, necessariamente, pelo princípio da democratização do ensino, enquanto acesso de todos(os) e pelo princípio da qualidade da educação, enquanto problematização pedagógica do reconhecimento ou não das atividades não presenciais (digitais e analógicas) como letivas (com valor pedagógico).

Sendo assim, Azanha (2004) enfatiza que não se democratiza a escola, como instituição pública, sem que a mesma alcance a todos(as), o que, apesar de ser um parâmetro facilmente aceito, muitas vezes, «... causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino.» (Azanha, 2004, p.338)

Para Azanha (2004),

A ampliação das oportunidades sempre foi na consciência dos educadores tão condicionada por exigências pedagógicas — ditadas talvez pelo horror da massificação — que a sua efetivação fica inevitavelmente postergada a um futuro incerto. Só a superação de preconceitos técnicos permite situar a maciça ampliação de oportunidades na sua autêntica dimensão que é política. (p.339)

Então, podemos perceber que a dificuldade em reconhecer as atividades não presenciais (digitais e analógicas) como letivas no ensino fundamental da rede pública municipal de Campinas (SP), verificada no contexto supracitado, passou pelos chamados «preconceitos técnicos» das «exigências pedagógicas», o que, de certa forma, aliado às dificuldades de falta de equipamentos e condições como *tablets*, computadores e *internet* para os(as) estudantes, prejudicou ainda mais o devido acesso dos(as) alunos(as), em função do fechamento das escolas imposto pela Pandemia Covid 19 em 2020, às atividades pedagógicas não presenciais (digitais e analógicas) letivas, ou seja, na melhor forma possível de manter o vínculo e promover o aprendizado escolar.

Assim como em Azanha (2004), interessa-nos ressaltar, mesmo que de forma circunstancial, a devida oferta e garantia de acesso às atividades escolares não presenciais (digitais e analógicas) em 2020, como uma maneira de continuidade do processo político de democratização do ensino, o qual acaba sofrendo com os argumentos recorrentes do «... rebaixamento da qualidade do ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas» (Azanha, 2004, p.344) que, neste contexto da Pandemia Covid 19 e seus impactos na educação com o fechamento temporário dos prédios escolares, tem relação direta com o acesso de todos(as) os(as) estudantes às atividades escolares não presenciais (digitais e analógicas) e a consequente permanência dos(as) mesmos(as) na relação com a escola.

Então, na sequência, passamos a organizar em gráficos (figuras) os dados de porcentagem dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP), as quais, tiveram suas escolhas justificadas e foram devidamente contextualizadas anteriormente.

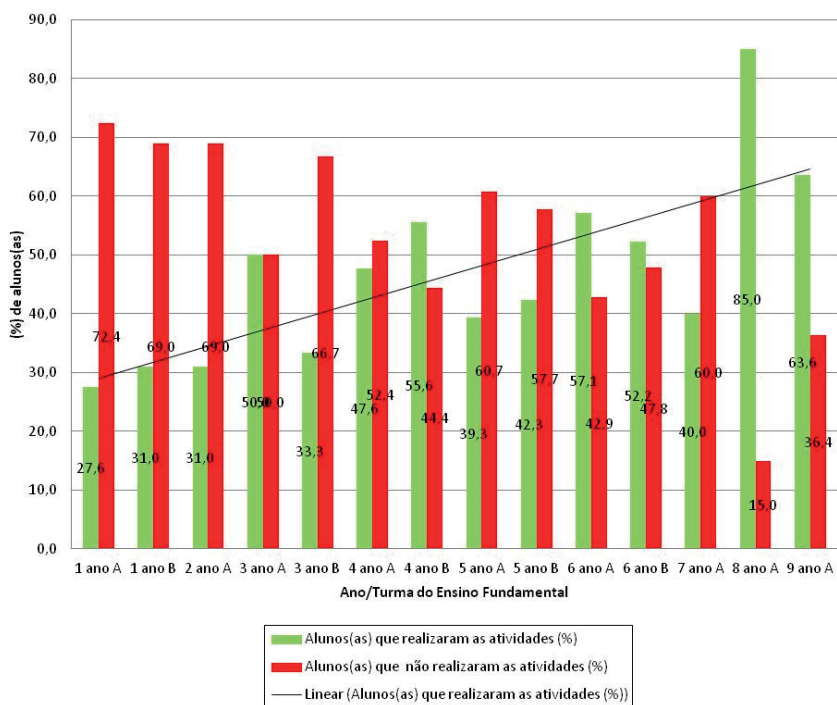
ESCOLA 1

- **Período de abril a agosto de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico I**

Ao observarmos na figura 2, ressaltamos que para o período de abril a agosto de 2020, a escola 1 contava com um total de 356 alunos(as) matriculados, dos quais, nesse mesmo período, 161 (45,2%) realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico I e 195 (54,8%) não realizaram as referidas atividades.

Além disso, ao plotarmos uma linha de tendência linear na figura 2, observamos que há um aumento da realização das atividades escolares não presenciais (disponibilizadas pela plataforma *Google Sala de aula*, redes sociais, aplicativos e impressos) pelos(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental (destaque para 8º e 9º ano).

Figura 2 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I (abril a agosto de 2020)

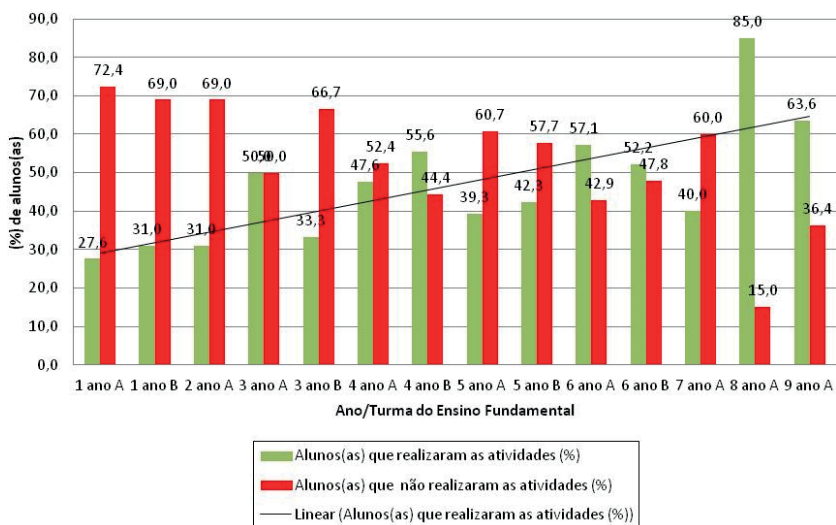


Fonte: Elaboração própria.

- **Período: setembro, outubro e novembro de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico II**

Na sequência, apresentamos as figuras 3, 4 e 5 com a porcentagem de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico para com relação aos meses de setembro, outubro e novembro de 2020.

Figura 3 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (setembro de 2020)



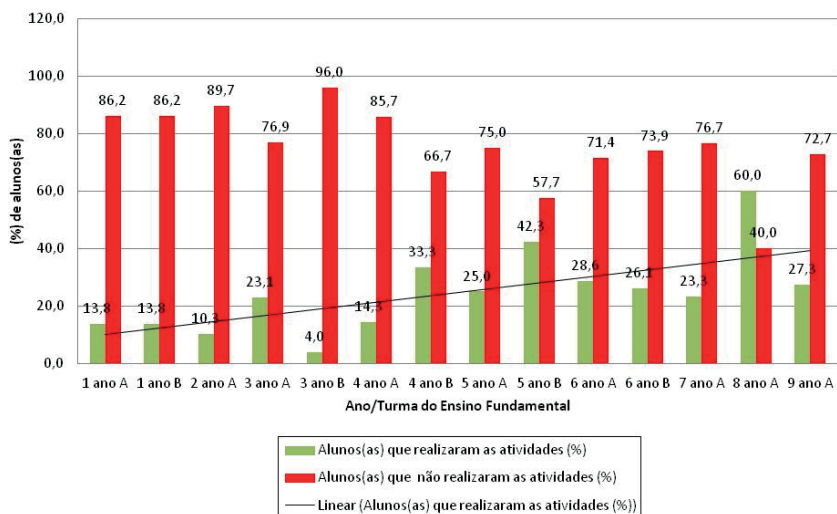
Fonte: Elaboração própria.

A figura 3 apresenta a porcentagem de alunos(as) da escola 1, por turma do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), que realizaram e não realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico II no mês de setembro de 2020.

As figuras 4 e 5 apresentam as porcentagens de alunos(as) da escola 1, por turma do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II nos meses de outubro e novembro de 2020, respectivamente.

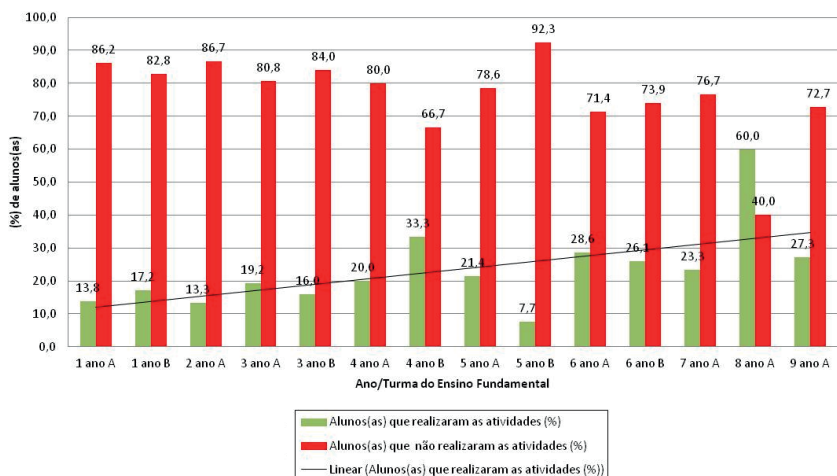
Ressaltamos que, segundo relatório encaminhado pela escola 1, os dados de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico não tiveram alteração no mês de setembro, ou seja, 54,8% dos(as) alunos(as) continuaram sem realizar as mesmas.

Figura 4 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (outubro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (novembro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

Além disso, no mês de outubro, dos 354 alunos(as) matriculados, tão somente 84 (23,7%) realizaram atividades escolares, ou seja, apresentando uma queda brusca em relação ao acesso dos(as) mesmos(as), uma vez que 270 (76,3) não realizaram nenhum tipo das atividades propostas.

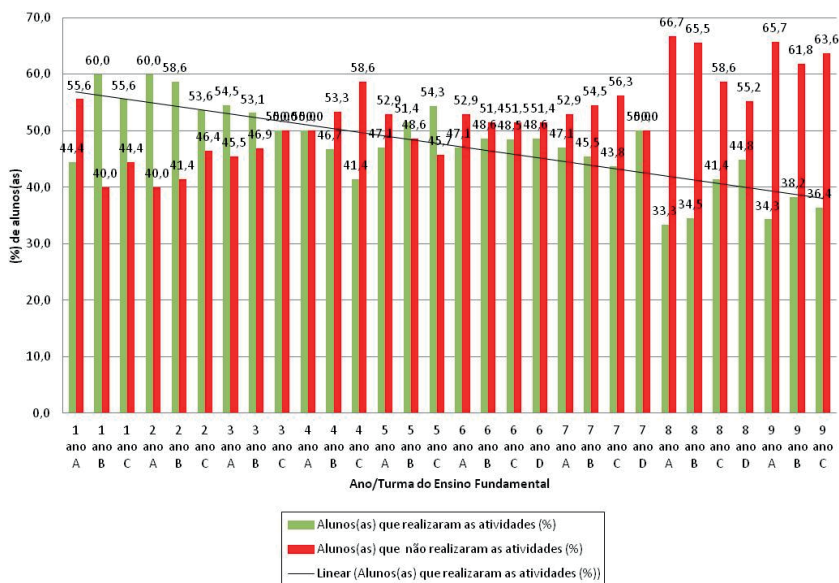
Por fim, no mês de novembro, foi verificada nova queda na quantidade de alunos(as) que realizaram atividades, pois apenas 79 (22,3%), de 354 matriculados(as), entregaram alguma das tarefas, ao passo que, 275 (77,7%) ficaram sem contato com a escola.

Também ressaltamos que a tendência de maior realização das atividades emergenciais pelos(as) alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental se manteve nos meses de setembro, outubro e novembro.

ESCOLA 2

- **Período de abril a agosto de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico I**

Figura 6 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (abril a agosto de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

Ao observarmos a figura 6, ressaltamos que para o período de abril a agosto de 2020, a escola 2 contava com um total de 945 alunos(as) matriculados, dos quais, nesse mesmo período, 447 (47,3%) realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico I e 498 (52,7%) não realizaram as referidas atividades.

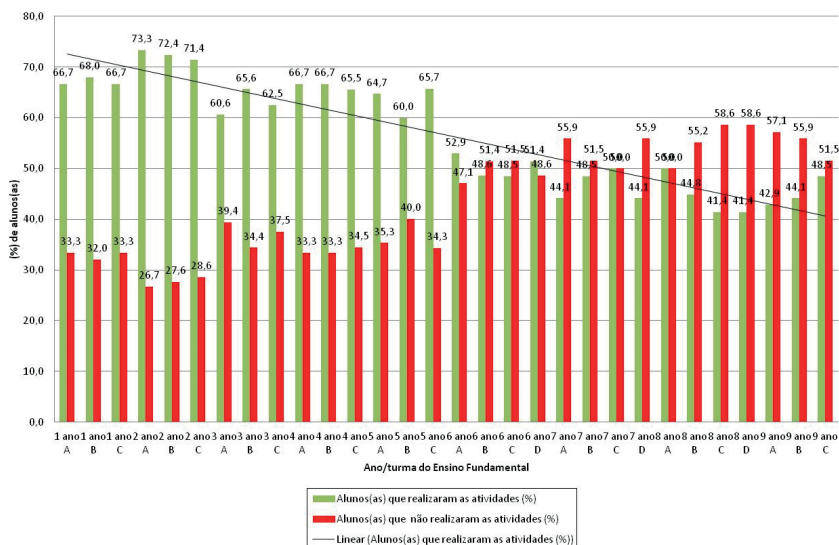
Ao plotarmos a linha de tendência linear na figura 6, observamos que, ao contrário dos dados da Escola 1, a maior realização das atividades escolares no período considerado, esteve nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola 2.

Além disso, mesmo a escola 2 apresentando mais do que o dobro de alunos(as) da escola 1, a quantidade de estudantes que realizaram as Atividades Emergenciais de Apoio Pedagógico I foi um pouco maior, embora, também permanecendo abaixo dos 50%.

- Período: setembro, outubro e novembro de 2020 – Atividades emergenciais de apoio pedagógico II**

Na sequência, apresentamos as figuras 7, 8 e 9 com a porcentagem de realização e não realização das atividades emergenciais de apoio pedagógico para com relação aos meses de setembro, outubro e novembro de 2020.

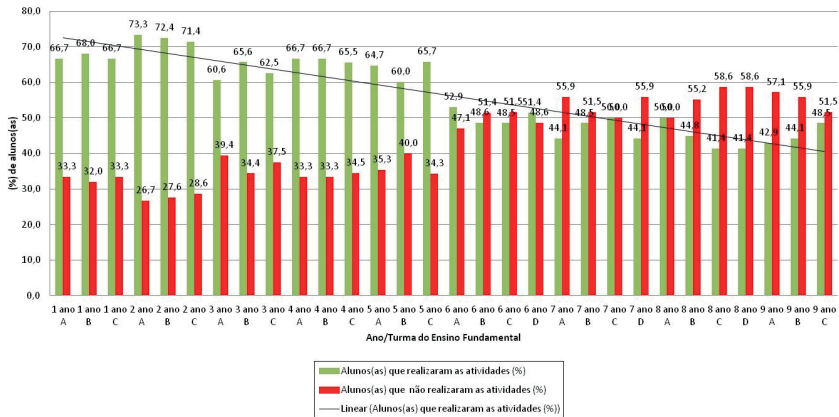
Figura 7 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (setembro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

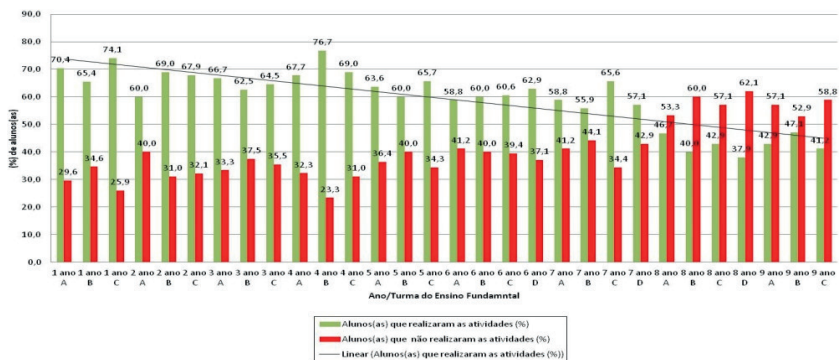
A figura 7 apresenta a porcentagem de alunos(as) da escola 2, por turma do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), que realizaram e não realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico II no mês de setembro de 2020.

Figura 8 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (outubro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 – Porcentagem de alunos(as) do Ensino Fundamental que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico II (novembro de 2020)



Fonte: Elaboração própria.

As figuras 8 e 9 apresentam as porcentagens de alunos(as) da escola 2, por turma do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), que realizaram e não realizaram as chamadas atividades emergenciais de apoio pedagógico II nos meses de outubro e novembro de 2020, respectivamente.

Os dados da escola 2 revelam que, no mês de setembro, as atividades emergenciais de apoio pedagógico II foram realizadas por mais de 50% dos(as) alunos, pois 531 alunos(as) (56,2%), dos 945 matriculados(as), participaram das atividades propostas pela equipe pedagógica da unidade.

Além disso, no mês de outubro, a escola manteve a quantidade de realização de atividades do mês de setembro e, no mês de novembro, chegou a 561 alunos(as) (59,2%), dos 948 matriculados(as) nesse mês, realizando as atividades escolares.

Cabe ressaltar que, conforme observamos nas figuras 7, 8 e 9, a tendência linear de realização das atividades escolares não presenciais na escola 2, manteve-se com maiores resultados nos anos iniciais do ensino fundamental para os meses de setembro, outubro e novembro, o que, já havia sido constatado na figura 6 (de abril a agosto).

Propomo-nos a iniciar uma análise comparativa e não «comparativística» dos dados coletados sobre a quantidade de alunos(as) que realizaram e não realizaram as atividades emergenciais de apoio pedagógico I e II, no período de abril a novembro de 2020, bem como, procurando contextualizar as escolas de onde vieram as informações apresentadas.

De acordo com Lindblad et al. (2020), as análises «comparativísticas» buscam tão somente apresentar hierarquias e classificações em desempenho e eficiência, o que, contrasta com comparações focadas em uma compreensão cultural da educação «... e como as tarefas e os problemas educacionais são tratados em diferentes contextos». (Lindblad et al., 2020, p.13)

Sendo assim, Rose (1999, apud Lindblad et al., 2020) ressalta que a uniformidade dada pelos números traz ordens pouco comuns na vida social para um sistema de magnitudes que realizam as relações entre componentes sociais e psicológicos, os quais, dadas suas complexidades, corroboram para uma pesquisa comparada que tenham uma abordagem complexa.

A partir de uma tradicional abordagem comparativa linear e determinista, seria esperado um desempenho muito mais eficiente da escola 1 em relação à escola 2, ao passo que, para além dos números, das normatizações estabelecidas e das condições materiais de trabalho, cabe-nos buscar a forma ética, superando uma sedutora abordagem estética (Kierkegaard, 1959 apud Silva, 2011), de como cada comunidade escolar se apropriou e desenvolveu o trabalho educacional nesse contexto da Pandemia de Covid 19.

5. CONCLUSÕES

A análise inicial apresentada nessa pesquisa, coaduna-se com as afirmações de Schriewer (2009), quando o mesmo ressalta que, de modo geral, teorias que afirmam uma validade universal e, na investigação intra-nacional, são (quase) sempre flexíveis o suficiente para igualar os dados, sucumbem quando confrontadas com a largura da variação dos padrões das conexões socioculturais obtidos em cada lugar.

Sendo assim, chamaríamos à atenção para que, mesmo na escala intra-nacional – local - é possível e necessário o confronto de variações dos padrões das conexões socioculturais, ou seja, a evidência empírica que procuramos apresentar por meio de dados sobre a realização ou não de atividades emergenciais de apoio pedagógico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas (SP), no período de abril a novembro de 2020, por meio de pesquisa comparada, leva-nos menos à confirmação de conexões macrosociais, aparentemente regulares, do que à necessidade de sua modificação, pois, ao invés de respostas, poderíamos indagar:

- Poderíamos esperar de uma cidade considerada como uma das principais «cidades inteligentes» do país que, pelo menos, mais de 50% dos(as) alunos(as) de suas escolas públicas municipais tivessem realizando as atividades escolares não presenciais no contexto do fechamento das escolas em função da Pandemia Covid 19?
- Seria razoável considerar que, uma escola com um grande número de alunos(as), localizada em uma das maiores áreas de ocupação urbana do município e do país, além do que, estando em uma região de alta e muito alta vulnerabilidade social, apresentasse dados de realização das atividades escolares não presenciais em maior quantidade quando comparada a outra escola que se encontra em um contexto socioespacial mais privilegiado no município?
- Considerando as especificidades socioculturais dos lugares, bem como, as questões circunstanciais relacionadas ao impacto da Pandemia de Covid 19 na educação e o contexto político-pedagógico encontrado na Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), poderíamos considerar um certo agravamento da dificuldade na oferta e acesso das atividades escolares não presenciais em função da regulamentação mais objetiva ter sido emitida apenas em setembro de 2020?

- A maior evasão de jovens e adolescentes indicada pela tendência de menor participação destes na realização das atividades escolares não presenciais na escola 2, teria relação com a referida escola atender uma população de maior vulnerabilidade social?

Frete às questões supracitadas e a muitas outras possíveis de serem suscitadas, não se trata de endossar um ceticismo generalizado com relação às pretensões das ciências sociais comparadas, mas sim:

- a) negar e confrontar a «forma universalista» trazida pelas teorias e modelos sociais em função da espantosa variedade dos processos socioculturais e os padrões de organização descobertos pela pesquisa comparada;
- b) colocar em questão a «estrutura exógena» dos modelos explanatórios mais comumente usados, ou seja, problematizá-lo enquanto modo mais natural de pensamento a partir de sua localização no ponto de partida decisivo para explicar as formas, funções e processos de mudanças dos fenômenos sociais (tais como a educação e a lei) – em condições contextuais – socioculturais, políticos e econômicos.
- c) a vantagem da análise comparada de realmente enfatizar, ao contrário do reducionismo inerente em muitos modelos macrossociais, a total complexidade das redes causais, pois a razão é que a causalidade social surge não apenas em sucessão linear (em um sentido temporal) mas, ao mesmo tempo, aparece em cascata na forma de inúmeras co-origens e feitos colaterais.

Certas suposições básicas da ciência social comparada neopositivista dominante apontam para uma desconstrução dos cenários nacionais (sociais, cultural, etc) a partir de uma intensificação do intercâmbio e das redes de cooperação internacionais, conseqüentemente, resultando na cristalização de estruturas apropriadas a uma emergente sociedade mundial.

Porém, há que se considerar uma série de especificidades em relação aos Estados, legislações, cultura e experiências coletivas, a ideologias mediadas por meio da religião, língua nacional e significados sociais, indicando potenciais geradores e amplificadores de desvios que podem dar origem, historicamente, a configurações socioculturais sempre novas.

Há uma grande necessidade da pesquisa social comparada em contar, na concepção, com orientações teóricas e sistemas conceituais que sejam capazes de incorporar a série considerável de pontos de vista metodológicos e perspectivas analíticas, e de instruir a pesquisa correspondente.

Como exemplo do processo supracitado, podemos nos valer da pesquisa social comparada para a construção de uma explicação sobre os resultados de acesso às atividades escolares não presenciais na rede pública municipal de Campinas e suas consequências no curto, médio e longo prazos em termos de aprendizado, evasão escolar e no desenvolvimento econômico da região.

Para tanto, cabe trazer uma série de perspectivas: política, pedagógica, cultural, tecnológica, econômica, espacial e legal, as quais sejamos capazes de fazê-las integrar as percepções geradas nos vários campos da pesquisa comparada em redes interconectadas e dinâmicas de sistema, mecanismos amplificadores de desvios e causalidades complexas, e na elaboração estrutural e na dependência das mudanças estruturais recorrentes das estruturas anteriores.

Ressaltando uma abordagem sistêmica, temos que a complexidade das conexões causais significa – na contradição direta com as hipóteses básicas das ciências sociais comparadas tal como mencionadas - com referência a Durkheim, Bloch e Ringer (apud Schriewer, 2009), que:

- a) Causas semelhantes podem dar origem a efeitos diferentes e/ou divergentes. Nesse caso, tendo como um possível exemplo, o que encontramos ao fazermos uma breve análise dos dados de realização das atividades não presenciais em duas escolas públicas municipais, pois, apesar da Pandemia Covid 19 estar sendo a causa de tais ações em diferentes escalas, encontramos efeitos diferentes em cada ano, turma, escola, região, etc.;
- b) Causas diferentes podem dar origem a efeitos semelhantes;
- c) Causas menores podem acarretar efeitos muito maiores;
- d) Causas maiores podem acarretar efeitos muito menores;
- e) Algumas causas podem dar origem a efeitos opostos (complementa a letra «a»);
- f) Os efeitos de causas antagonistas são incertos.

Sendo assim, ao considerarmos uma «causalidade complexa não linear» como circular e inter-relacionada, temos que, causa e efeito perdem seu poder de ampla penetração, os efeitos, sua dependência de ampla abrangência, pois são relativizados um pelo outro e são transformados um no outro. A causalidade complexa não é mais apenas determinista ou probabilística; ela cria, em vez disso, o improvável.

Por fim, ressaltamos que identificamos características de um modo de existência estético na forma como acabou sendo conduzido o processo de enfrentamento dos impactos da pandemia Covid-19 na Rede Municipal de Ensino de Campinas, pois o esteticismo promoveu o início de atividades escolares não presenciais, ditas inicialmente como «mitigadoras», de forma desarticulada com o atendimento das necessidades (equipamentos, materiais e *internet*) de acesso dos(as) alunos(as), as quais, foram subsidiadas por retóricas em relação aos empenhos de excelência, ao cabo dos quais acontece um esmorecimento da vontade, pois, mesmo tendo reconhecido o caráter letivo das atividades escolares não presenciais (digitais e analógicas), de forma geral, ainda temos uma parcela significativa dos(as) estudantes sem acesso às referidas atividades.

Em uma abordagem pedagógica de modo estético, a implementação das tarefas não é concluída ou, na melhor das hipóteses, a conclusão é apressada e simplificada ao supervalorizar o aparente e a ornamentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azanha, J. M. P. (2004). Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, 30(02), 335-344. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200012>
- Centro de Lideranças Públicas (CLP) (2020). Ranking de competitividade dos Municípios. Recuperado de <https://www.clp.org.br/competitividade/>
- Decreto Municipal nº 20.768, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o sistema municipal de ensino de Campinas. Recuperado de <https://biblioteca juridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135425>
- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) (2016). *População e Estatísticas Vitais*. Recuperado de: <http://www.seade.gov.br>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- Lei nº 14.040/2020, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20/03/2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

- Lelis, N. (2016). Ocupações urbanas: a poética territorial da política. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos Regionais*, 18(3), 428-444. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2016v18n3p428>
- Lindblad, S., Pettersson, D., e Popkewitz, T. S. (2020). Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 20(1), 9-22. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.2>
- Madeira, A. I. (2009). O campo da Educação Comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. In D. B. Souza, & S. A. Martinez (orgs.). *Educação comparada: rotas de além mar* (pp. 105-135). São Paulo: Xamã.
- Medida Provisória nº 934/2020, de 01 de abril de 2020. Institui Normas excepcionais sobre a duração do ano letivo. Recuperado de <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>
- Nóvoa, A. (2009). Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In D. B. Souza & S. A. Martinez (orgs.). *Educação comparada: rotas de além mar* (pp. 23-62). São Paulo: Xamã.
- Pierangeli, G. (2020). Escolas municipais não voltam antes de junho. CBN Campinas. Recuperado de <https://portalcbncampinas.com.br/2020/04/aulas-na-rede-municipal-nao-voltam-antes-de-junho/>
- Resolução SME 05/2020. Dispõe sobre princípios, diretrizes e procedimentos para a reorganização do trabalho nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no contexto de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19), e altera a Resolução SME/Fumec nº 02/2020, nos termos que especifica. Recuperado de: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/136069>
- Resolução SME/FUMEC 02/2020. Dispõe sobre procedimentos pedagógicos e administrativos que deveriam ser adotados como medidas mitigadoras nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas Unidades Educacionais da Fundação Municipal para Educação Comunitária, Fumec, durante o período de suspensão de atividades escolares. Recuperado de <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135487>
- Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01/2020, de 16 de abril de 2020. Dispõe quanto a reorganização dos calendários escolares, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas devido ao surto global da COVID-19, e dá outras providências. Publicação DOM 24/04/2020, p.02. Recuperado de <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135590>

- Schriewer, J. (2009). Aceitando os desafios da complexidade: Metodologia da educação comparada em transição. In D. B. Souza & S. A. Martinez (orgs.). *Educação comparada: rotas de além mar* (pp. 63-104) São Paulo: Xamã.
- Silva, S. P. (2011). Estética e ética em Kierkegaard: interferências para a cultura pedagógica do sudeste goiano. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo. 37(02), 293-306. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200006>
- Urban Systems (2019). *Ranking Connected Smart Cities*. Recuperado de https://conteudo.urbansystems.com.br/csc-usb_19
- Urban Systems (2020). *Ranking Connected Smart Cities*. Recuperado de <https://ranking.connectedsmartcities.com.br/resultados.php>