

## PROBLEMATIZANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL NA PANDEMIA

Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi

Doutorado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp. Araraquara/SP, Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0002-6189-2482>

Sebastião de Souza Lemes

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp. Araraquara/SP, Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0002-0750-9294>

### RESUMO

Esta é uma pesquisa bibliográfica sobre o direito à educação no Brasil, no contexto da pandemia da Covid-19, quando o processo de ensino e de aprendizagem institucionalizado ocorreu por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O objetivo do estudo é problematizar a perspectiva de que o ERE não garante o direito à educação nessa circunstância, dado que o ensino presencial e o remoto são processos distintos. Para tanto, realizamos uma revisão literária sobre a construção do direito à educação, fundamentada em Bobbio (2004), Boto (2005) e na legislação educacional brasileira; e uma revisão bibliográfica que possibilitou levantar quatro estudos de educadores que abordaram o direito à educação em tempos de pandemia. Enquanto dois estudos teóricos posicionaram-se negativamente quanto à garantia do direito à educação no ERE, devido sobretudo às grandes desigualdades educacionais nacionais, outro estudo teórico mostrou-se cauteloso, colocando prerrequisitos para essa garantia. Um estudo de caso, com base na experiência investigada, posicionou-se positivamente quanto à garantia do direito à educação pelo ensino remoto em uma emergência. Após a análise dos estudos citados, percebemos a falta de percepção de que ensino presencial e remoto são processos de escolarização distintos que precisam ser qualificados segundo suas conjunturas estrutural, funcional, didático-pedagógico e circunstanciais, caso contrário corremos o risco de uma comparação ingênua e injusta da atuação da escola nesse período.

**Palavras-chave:** direito à educação; ensino remoto emergencial; política educacional.

### PROBLEMATIZING THE RIGHT TO EDUCATION IN BRAZIL DURING THE PANDEMIC

### ABSTRACT

This is a literature search regarding the right to education in Brazil, in the context of the Covid-19 pandemic, when the institutionalized teaching and learning process was carried out through Emergency Remote Learning. Our goal is to problematize the denouncing perspective that this teaching strategy does not guarantee the right to education at this moment, since face-to-face teaching and remote teaching are distinct. In order to it, we realize a literary review on the construction of the right to education, based on Bobbio (2004), Boto (2005), and on the Brazilian educational legislation; and a bibliographical review that allowed us to find four studies by educators who approached the right to education in times of pandemic. While two theoretical studies were negative about the guarantee of the right to education in the Emergency Remote Learning, mainly due to the large national educational inequalities, another theoretical study was cautious, placing prerequisites for this guarantee. The case study, based on the investigated experience, positioned itself positively towards guaranteeing the right to education in this new process in an emergency. After the analysis of the studies cited, we noticed the lack of perception that in-person and remote education are distinct schooling processes, which need to be qualified according to their structural, functional, didactic-pedagogical and circumstantial conjunctures, otherwise, we run the risk of a naive and unfair comparison with the school's performance in this period.

**Keywords:** right to education; emergency remote teaching; educational politics.

Submetido em: 21/8/2023

Aceito em: 3/5/2024

## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 mudou o cenário das relações sociais, econômicas e culturais no mundo todo em decorrência da instituição de medidas de distanciamento social para sua contenção, o que influenciou os modos de fazer e garantir a educação institucionalizada, uma vez que as escolas suspenderam as atividades presenciais.

Para a grande parte dos países que vivenciou medidas de distanciamento social, a principal estratégia para se garantir os processos educacionais institucionalizados foi a aplicação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em um país com dimensões continentais e enorme desigualdade social e educacional como o Brasil, a aplicação dessa estratégia suscitou inúmeras controvérsias quanto à garantia do direito à educação universal de qualidade.

Para compreender melhor esse cenário, realizamos uma pesquisa bibliográfica objetivando entender como o direito à educação tem sido pensado no Brasil antes da pandemia e se o ERE se configurou como uma estratégia válida para manter os processos de ensino e de aprendizagem institucionalizados na pandemia. Dessa forma, nossa questão de pesquisa é: O ERE pode ser considerado válido para o período de distanciamento social imposto durante a pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021?

Nosso objetivo, além de responder à questão de pesquisa, é problematizar a perspectiva de que essa nova estratégia de ensino não garante o direito à educação institucionalizada nessa circunstância, posto que o ensino presencial e o ensino remoto colocam-se como processos distintos e não facilmente comparáveis.

Esta pesquisa configura-se como qualitativa, de caráter exploratório cujo objetivo é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” que possam ajudar a elucidá-lo (Gil, 2002, p. 41).

Como procedimento técnico para a coleta de dados realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema direito à educação em tempos de pandemia, além da revisão literária com autores consagrados que abordam a questão do direito à educação, como Norberto Bobbio (2004) e Carlota Boto (2005).

Para a seleção de textos desse último tema utilizamos o sistema de livre busca *on-line* Google Acadêmico, no qual inserimos as palavras-chave “direito à educação” e “pandemia” e selecionamos o filtro de pesquisa para o período específico de 2020 a 2021, buscando por ordem de relevância.

Ao todo, para as palavras-chave inseridas numa mesma barra de busca, foram gerados 5.660 resultados até abril de 2022. Em razão da vastidão dos resultados, estabelecemos dez páginas como recorte de busca, o que gerou cerca de cem textos. Até esta extensão, os resultados apresentavam ao menos uma palavra-chave no título. Os critérios de seleção foram artigos de revistas científico-acadêmicas revisados por pares, que contivessem as duas palavras-chave no título, escritos por pesquisadores da área da educação, com ao menos um doutor, e fossem referentes especificamente à educação básica ou educação em geral brasileira. A triagem final foi feita com base na leitura dos resumos e na leitura exploratória e seletiva dos textos, o que nos levou à eleição de quatro textos específicos abordados na próxima seção: três teóricos, de Jakimiu (2020), Sacavino e Candau (2020) e Cunha, Silva e Silva (2020), e um estudo de caso, de Moura, Oliveira e Cunha (2021).

Realizamos também uma pesquisa documental sobre o que a legislação prevê para a garantia do direito à educação no Brasil. Os documentos legais levantados para o tratamento do tema foram a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2020) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

A análise baseou-se nos pressupostos teóricos dos autores que abordam o tema do direito à educação, Bobbio (2004) e Boto (2005), e no que a legislação brasileira estabelece para a observância desse direito.

## 2 CONTEXTO TEÓRICO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Segundo Bobbio (2004), os direitos humanos são uma construção histórica, nascem do contexto de cada período e das demandas da sociedade para com o Estado. Tendo natureza histórica, um direito pode apresentar graus variados de importância em diferentes épocas. Para melhor compreender a natureza histórica dos direitos, Bobbio (2004) propôs classificá-los em três gerações, as quais estão relacionadas aos fatos histórico-sociais, políticos e econômicos que ocorreram no mundo desde a era moderna.

A primeira geração, proposta durante a instituição do Estado Liberal, está relacionada às liberdades individuais negativas (à liberdade, à propriedade, à opinião, à participação política, etc.), destacando-se que o Estado não pode negá-las ou impedi-las (Bobbio, 2004).

A segunda geração, ligada às questões sociais e estabelecida durante o Estado Social, diz respeito às igualdades de condições perante a vida em sociedade e, para tal, requer a obrigação positiva do Estado, constituindo seu dever ofertar estas condições.

A terceira geração, proposta na segunda metade do século 20, quando o Estado Democrático de Direito se instala, é relativa ao que chamamos de solidariedade e sustentabilidade planetária, isto é, à proteção do meio ambiente para garantir a continuidade da vida no planeta às gerações futuras, à paz, ao respeito à pluralidade em diferentes esferas.

Boto (2005) expande os direitos de terceira geração propostos por Bobbio (2004) ao acrescentar e especificar no âmbito do respeito à pluralidade o respeito aos direitos reivindicados pelas minorias (raciais, de gênero, cultural, social, etc.).

Como as gerações de direitos humanos são uma construção histórica, têm caráter evolutivo, ou seja, apesar de cada geração apontar direitos de natureza distinta, elas incorporam os anteriores e tornam estes necessários para a garantia dos que podem surgir. A previsão é de que outros direitos surjam de demandas atuais e futuras da sociedade, fazendo emergir novas gerações. O prognóstico mais próximo é de que despontem direitos que tenham como finalidade a inclusão digital e tecnológica, assim como de proteção da sociedade do rápido e dinâmico desenvolvimento que o mundo digital tem lhe imposto. Alguns indicadores têm surgido nesse sentido, como a Lei Geral de Proteção de Dados (Brasil, 2018). Com a pandemia da Covid-19, algumas reivindicações afloraram no contexto educativo, como o direito à democratização do acesso à *Internet*, às redes sociais e à tecnologia.

Historicamente a educação é um direito de segunda geração, o que equivale dizer que é um direito social que deveria ser assegurado pelo Estado a todos, daí a demanda por uma escola laica, universal, única, pública, gratuita e obrigatória (Boto, 2005).

Para compreender a caracterização histórica do direito à educação no Brasil, Boto (2005) propõe uma trajetória de desenvolvimento deste em três gerações similares às que são apresentadas por Bobbio (2004) para os direitos humanos.

Segundo Boto (2005), a primeira geração do direito à educação no Brasil defende a garantia do acesso escolar universal. Este está diretamente relacionado aos direitos humanos sociais de segunda geração propostos por Bobbio (2004), quando o Estado se vê obrigado a suprir carências e interesses da população, oportunizando maior igualdade de condições e melhoria de vida para as pessoas. No Brasil, a história da educação é construída sobre a reivindicação de se estender o acesso universal à escola, diligência que se intensificou no século 20, quando ainda lutávamos por uma escola para todos.

Em 1998, aproximadamente 25% da população entre 7 e 17 anos ainda estava fora das escolas segundo as taxas de atendimento escolar (Inep, 2003). É só no começo do século 21 que atingimos níveis mais satisfatórios de acesso escolar, mas ainda com algumas taxas de escolarização fora do ideal. Em 2019, na educação infantil, apenas 35,6% das crianças em idade regular estavam matriculadas em creches, enquanto 92,9% na pré-escola, 99,7% no ensino fundamental e 89,2% no ensino médio (IBGE, 2020).

As taxas de escolarização, entretanto, apresentam somente as de matrícula, não as de frequência, as quais têm consideráveis índices de evasão escolar. Em 2019 havia cerca de 95,8% de alunos em idade escolar frequentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 87,5% nos anos finais. No Ensino Médio essas taxas eram ainda mais baixas, 71,4% (IBGE, 2020).

Além do acesso e da permanência, a qualidade da educação também vem sendo discutida nas últimas décadas, sendo inclusive proclamada na legislação educacional brasileira. Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988, artigo 206), a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” é o primeiro princípio defendido para a educação, sem o qual a “garantia de padrão de qualidade”, sétimo princípio, não poderia se materializar. Estes princípios também são expressos na LDB.

A segunda geração do direito à educação concebida por Boto (2005) reflete a discussão do conceito de qualidade em educação. Segundo Boto (2005, p. 789), o “direito público de segunda geração [inclui] todos na escola; em uma escola de boa qualidade – capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades”.

A discussão sobre qualidade engloba a questão da equidade apresentada no inciso 4º do artigo 211 da Constituição Federal: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório” (Brasil, 1988, artigo 211). A Constituição prevê, no inciso 7º deste artigo, que o padrão de qualidade “considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ)”, sendo complementado em seu artigo 212, inciso 3º, que essa qualidade e equidade devem levar em conta o que é estabelecido pelo PNE (Brasil, 1988, artigo 211).

O “CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais” (Campanha..., 2023). Este conceito está ligado a uma abordagem orientada por insumos, ou seja, ao “reconhecimento de que a garantia de insumos

adequados não é suficiente para se atingir qualidade, mas é uma condição necessária” (Souza; Alves; Moraes, 2021, p. 78).

O artigo 4º da LDB corrobora essa perspectiva ao afirmar que é dever do Estado para com a educação pública garantir um padrão mínimo de qualidade quanto à variedade e quantidade de insumos materiais necessários para o processo de escolarização, como “provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados” (Brasil, 2020, artigo 4º).

O PNE (Brasil, 2014) coloca como diretriz número 4 a melhoria da qualidade da educação, a qual se ancora nos resultados das avaliações em larga escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (cálculo entre o resultado das avaliações nacionais e a taxa de aprovação escolar). O Plano explicita a demanda pela qualidade da educação em quatro metas (7, 11, 12 e 13), as quais estão relacionadas à ampliação de vagas e à melhoria do fluxo escolar, acompanhadas da qualidade do ensino, sem especificar exatamente o que ela seja para além da avaliação.

Os documentos legais educacionais propõem diferentes questões para pensar a qualidade da educação. No geral, esta relaciona-se a uma abordagem de insumos e à ampliação de financiamento que podem favorecer as condições de escolarização e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, os quais são verificados pelas avaliações em larga escala. A falta de consenso legal, entretanto, indica o terreno duvidoso que esse tema representa, uma vez que a legislação não esclarece o conceito de qualidade em educação, evidenciando que este ainda está em construção.

Para Boto (2005, p. 789), a construção desse conceito deve considerar a “revis[ao d]os padrões ideológicos que presidem a orientação das normas de qualidade do ensino público”. Nesse contexto, currículos e métodos focados em uma cultura elitista e homogênea têm mais chances de gerar grupos de excluídos do que propiciar a qualidade e a equidade da educação.

Pensar nos significados implicados por tal direito de segunda geração constitui, para a pedagogia, traduzir em eficácia concreta o repertório clássico dos saberes escolares nos procedimentos de sua transposição didática, por conteúdos e por métodos de ensino mais ponderados e mais flexíveis, mais críticos e criativos. Permanece, contudo, uma pergunta: Seria isso suficiente? (Boto, 2005, p. 789).

É com base nesta dúvida que Boto (2005) introduz a terceira geração de direitos educacionais ao sugerir que a revisão de padrões ideológicos deve englobar um debate crítico e político sobre teoria pedagógica, gestão escolar e currículo, haja vista que a escola democrática necessita compreender a diversidade nela inserida de forma a traçar objetivos condizentes para uma escolarização de qualidade para todos. A terceira geração de direitos à educação mostra-se como uma extensão dos de segunda, com foco na democratização dos modos de pensar (processo intelectual e teórico) e fazer (processo pragmático e metodológico) a escola, reconhecendo a importância da escuta aos excluídos.

Revisar os padrões da instituição escolar implica rever a própria teoria pedagógica, pensando e construindo currículos que prevejam conteúdos e métodos que apresentem, trabalhem e valorizem as diferenças. Isso significa colocar as culturas contra-hegemônicas no

mesmo patamar da cultura hegemônica, propiciando igualdade e equidade de protagonismo a seus expoentes, não as hierarquizando.

As gerações de direito à educação no Brasil propostos por Boto (2005) preveem a garantia do acesso e da permanência, a discussão sobre o conceito de qualidade desse processo por meio da flexibilização das matrizes teórico-pedagógicas e a necessidade de se fazer valer a justiça distributiva mediante a democratização escolar. Nesse contexto, a justiça distributiva pauta-se na construção coletiva de um currículo que preveja a equidade quanto à seleção de conhecimentos escolares e métodos de ensino, considerando o multiculturalismo e a transposição didática do capital cultural para os alunos da contracultura.

Embora a legislação educacional brasileira proclame a garantia de um ensino de excelência, o que percebemos é que falta muito para a efetivação integral deste. Isto é evidenciado há tempos por um dos problemas estruturais educacionais mais cruéis do sistema nacional, o de desigualdade na garantia de acesso, permanência e qualidade do processo de escolarização, o qual está relacionado ao problema estrutural de desigualdade socioeconômica brasileira.

## 2.1 A educação em tempos de pandemia

A discussão contínua da garantia do direito à educação é um exercício importante, mesmo em emergências como a da pandemia da Covid-19, quando a totalidade dos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior brasileiros ficaram impossibilitados de realizar as atividades escolares presenciais devido às medidas de distanciamento social. Então, como assegurar o direito ao acesso universal e à qualidade da escolarização durante uma pandemia?

Nos países afetados pela pandemia da Covid-19 entre 2019 e 2021, a resposta a esta pergunta foi o Ensino Remoto Emergencial. O ERE foi aplicado na tentativa de reduzir os efeitos que a suspensão de atividades escolares presenciais pudesse acarretar à educação. Em grande parte dos sistemas de ensino do mundo houve a aplicação de alguma categoria de ensino remoto, virtual ou *on-line*, mediado ou não pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), para garantir algum ensino emergencial e alguma interação entre escola e alunos. Essa medida foi introduzida em vários países antes de ser aplicada no Brasil, provavelmente influenciando e apoiando a tomada de decisão favorável ao estabelecimento do ERE em grande parte dos sistemas de ensino brasileiros. O temor dos problemas pedagógicos e sociais que poderiam ocorrer pela ausência integral da escolarização, mesmo que temporária, foi um dos fatores motivadores para a aplicação do ERE.

A escolarização representa o processo de ensino e de aprendizado institucionalizado obrigatório da cultura de um povo, realizado pela escola, sob a responsabilidade do Estado. Para o desenvolvimento do processo de escolarização anterior a essa pandemia, a Educação Básica brasileira organizava-se tradicionalmente na modalidade presencial, a qual é determinada por uma dimensão estrutural, funcional e didático-pedagógica herdada da escola moderna: aulas presenciais, coletivas, seriadas por ciclos, níveis e idade, cujos conhecimentos são distribuídos em componentes curriculares específicos, ensinados a todos da mesma maneira, num mesmo espaço, por instrumentos materiais específicos. O desenho desse processo de escolarização presencial gerou uma cultura da aprendizagem que propiciou

“interiorizar ou incorporar a cultura (seja ela dominante ou não) e passar a fazer parte dela” (Lemes, 2013, p. 249).

Tendo em vista a perspectiva de que “a aprendizagem se traduz em uma forma sutil e enriquecida de interiorizar cultura” (Lemes, 2013, p. 250), teria sido importante para a aplicação de um ensino remoto de qualidade, inclusivo e democrático, repensar a própria maneira de fazer o ensino e de potencializar a aprendizagem. Pela forma rápida como a pandemia se disseminou, entretanto, não houve tempo para se planejar, desenvolver e aplicar procedimentos adequados que substituíssem aqueles consolidados pelas práticas de ensino tradicionais. Para isso ocorrer seria necessário um tempo de percurso formador que consolidasse resultados notadamente qualificados pelos padrões convencionais.

Assim, seria acertado avaliar a garantia do direito à educação institucionalizada com base em uma comparação entre ensino presencial e remoto?

Tentando compreender melhor este fato, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e levantamos quatro estudos da área da educação que discutem o direito à educação no Brasil durante a pandemia: três estudos teóricos, Jakimiu (2020), Sacavino e Candau (2020), Cunha, Silva e Silva (2020) e um estudo de caso, Moura, Oliveira e Cunha (2021). Apresentamos suas percepções a seguir.

### 3 O QUE DIZEM OS PESQUISADORES

O primeiro estudo abordado é o de Jakimiu (2020), que, em uma pesquisa sobre o direito à educação no contexto da pandemia no Brasil, teceu uma crítica ao ERE ao enfatizar que, num país desigual como o Brasil, esta estratégia de ensino pode ter aprofundado as desigualdades educacionais e agravado problemas que precisam de atenção no pós-pandemia. Para a pesquisadora, a aplicação emergencial do ensino remoto teve uma série de fragilidades que a tornaram insustentável no tocante ao acesso e à qualidade. Algumas destas fragilidades são: estruturais, relativas à desigualdade social brasileira, pois nem todos tiveram acesso aos recursos necessários para um ensino *on-line*; pedagógicas, devido à falta de familiaridade com os recursos tecnológicos educacionais, assim como de materiais pedagógicos específicos para este fim, e humanas, as quais acarretaram mudanças na rotina dos indivíduos, gerando sobrecarga de trabalho dos professores, das famílias e dos alunos no ambiente privado.

Outras fragilidades destacadas pela autora foram: a segurança de informações, da privacidade de imagem e de conteúdo intelectual de aulas *on-line* ou gravadas e as dificuldades de organização do trabalho escolar. Jakimiu (2020), entretanto, reconheceu a tecnologia como uma aliada do processo educativo quando utilizada numa perspectiva interativa e humanizada.

Jakimiu (2020) também criticou as pressões da legislação educacional brasileira sobre o ensino remoto para que este cumprisse o programa curricular previsto para os 200 dias letivos em um período de pandemia, algo que a autora previu como insustentável ao se autorizar a diminuição dos dias letivos, mas não da carga horária mínima de 800 horas. Para a autora, esta normativa brasileira, mais a realidade da dupla jornada de trabalho de muitos professores e a obrigatoriedade para repor estes dias foram fatores indutores à aplicação do

ERE, inviabilizando qualquer plano de reposição de aulas, principalmente após as sucessivas prorrogações de suspensão de atividades escolares presenciais.

Embora muitas estratégias tenham sido aplicadas para disponibilizar o acesso aos processos de escolarização a todos os alunos para cumprir a legislação educacional, segundo Jakimiu (2020), isso não foi o suficiente para garanti-lo ou assegurar sua qualidade. A autora advertiu que essa estratégia de ensino, a qual considerou restritiva, instrumental, de concepção conteudista em detrimento de uma concepção dialógica, não conseguiu dar conta de uma multiplicidade de dificuldades do processo de ensino, como os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, as dificuldades de compreensão dos conteúdos, as quais requerem intervenção do professor, a democratização do saber escolar como um processo de reparação histórica aos excluídos e o desenvolvimento de processos de socialização.

A pesquisadora defendeu a ressignificação dos fundamentos dos processos educativos num momento em que “a vida em sociedade, a educação e a escola enquanto espaço epistemológico e de redução das desigualdades sociais” estavam sendo repensadas (Jakimiu, 2020, p. 110) e a reflexão crítica sobre os problemas enfrentados durante a pandemia para assegurar uma educação mais humanizadora.

O segundo estudo analisado foi o de Sacavino e Candau (2020), que, ao abordarem o direito à educação durante a pandemia, focaram na conectividade à *Internet* como um instrumento que pode trazer equidade de condições na aplicação de um ERE.

Embora as ideias destas autoras corroborem o entendimento de Jakimiu (2020) de que a aplicação do ensino remoto, sem o devido apoio para que todos pudessem usufruir da inclusão digital, poderia aprofundar as desigualdades já presentes no âmbito educativo, reconheceram que a garantia do direito à educação, não apenas durante a pandemia, está atrelada à democratização das TDICs. Para Sacavino e Candau (2020), os direitos humanos só se materializarão efetivamente quando os bens materiais e imateriais que tornam a vida mais digna em determinadas circunstâncias forem distribuídos equitativamente.

No âmbito dessa pandemia, quando boa parte dos processos produtivos humanos foram consubstanciados pelas TDICs, a garantia dos direitos humanos espelhou a democratização dessas tecnologias. À vista disso, Sacavino e Candau (2020) posicionaram-se a favor do letramento digital e do direito à conectividade para a construção de uma sociedade do conhecimento mais justa, apoiando-se na defesa de pilares básicos sugeridos pela Unesco para esse fim (2020 apud Sacavino; Candau, 2020): acesso à informação, ao conhecimento e à liberdade de expressão, respeito à diversidade cultural e linguística.

Nesta perspectiva, seria imprescindível que houvesse políticas públicas possibilitando a inclusão e o letramento digital e o acesso a recursos tecnológicos de qualidade tanto na aplicação do ERE quanto no pós-pandemia.

Ao contrário de uma ação instrumental das TDICs, as autoras propuseram a exploração crítica, reflexiva, criativa e autoral do potencial pedagógico e dinâmico das tecnologias, considerando a cultura digital e o modo como ela influi em diferentes esferas da vida social. Este modo de exploração das TDICs deveria nortear processos de letramento digital de professores e alunos, trazendo mais inclusão e maior capacitação em suas dimensões técnica, interacional, ética, social, entre outras (Sacavino; Candau, 2020). Apesar de não se

posicionarem contra ou a favor do ERE, alertaram para a obrigatoriedade de se atender à demanda de democratização das TDICs, principalmente relacionada à conectividade.

Cunha, Silva e Silva (2020), terceiro estudo abordado por nós, em uma pesquisa a respeito da garantia do direito ao acesso e à qualidade da educação durante a aplicação do ERE, expuseram uma série de limitações sobre sua efetividade. A principal diz respeito à desigualdade educacional. Cunha, Silva e Silva (2020, p. 32) destacaram que esta é fruto da desigualdade social que marca a sociedade brasileira, sabendo-se que “a evasão e o atraso escolar têm relação direta com a condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que o estrato mais rico”.

Sobre o acesso às TDICs, Cunha, Silva e Silva (2020) esclareceram que, segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), em 2019 apenas 37% dos brasileiros possuíam acesso à *Internet* e a computadores, melhores recursos para o acompanhamento do ERE, o que, para um ensino mediado por tecnologias digitais, seria um forte indicativo de exclusão e aprofundamento das desigualdades educacionais. Os pesquisadores também esclareceram que há com relação às tecnológicas duas categorias de exclusão, uma relacionada à dimensão material, ou seja, ao acesso à tecnologia, e outra relativa ao uso qualificado, isto é, às habilidades para utilizar as TDICs com as competências requeridas para aproveitamento de todas as potencialidades dessa estratégia de ensino. A última categoria de exclusão também está relacionada à falta de formação docente para lidar com as tecnologias educacionais, a qual remonta à formação inicial e engloba a formação continuada. Vejamos que este problema vai ao encontro da demanda de Sacavino e Candau (2020) por um letramento digital para professores e alunos.

Na tentativa de minimizar as dificuldades de acesso às TDICs, Cunha, Silva e Silva (2020) esclareceram que houve, pelos sistemas de ensino estaduais, a proposição de aulas generalistas por meio de canais de televisão e rádio sem, necessariamente, uma sequência cronológica baseada nos referenciais curriculares, o que, em sua percepção, pode ter acarretado estreitamento, esvaziamento e fragmentação curricular. Esta estratégia também não propiciou interação e/ou mediação docente.

Outras limitações do ERE apontadas por Cunha, Silva e Silva (2020) foram: didáticas, pelo desenho precário de um modelo de ensino definido emergencialmente, que sem capacitação prévia dos profissionais, apesar dos esforços de planejamento, enfrentaram muitos problemas; pedagógicas, referentes principalmente à dificuldade de interação de um processo que se aplicou, na maioria dos casos, de forma assíncrona, privando os alunos de uma aprendizagem colaborativa com seus pares e professores; de apoio, dado que grande parte dos alunos necessitaram de mediação de uma pessoa mais experiente para realizar as atividades e compreender os conteúdos; de espaço, o qual, geralmente, era inadequado, escasso, compartilhado com outros membros da família.

Apesar dos indicadores desfavoráveis à aplicação do ERE, Cunha, Silva e Silva (2020) posicionaram-se a favor da integração das TDICs à educação ou ao ensino remoto, reconhecendo os esforços dos profissionais da educação para que esse processo de ensino fosse bem-sucedido. Os pesquisadores, entretanto, ressaltaram que, apesar de todo empenho, a desigualdade educacional e a exclusão digital, anteriores à pandemia, não propiciaram o melhor cenário, ao contrário, agravaram-se. Nesse sentido, defenderam o repensar dos

modelos vigentes de sociedade, educação e formação docente, buscando mais equidade. Concomitante a isto, defenderam um trabalho cuidadoso no pós-pandemia para recuperar as perdas de aprendizagem ocorridas nesse período, a integração das tecnologias à educação básica e à formação docente e o investimento em infraestrutura, ações que deixariam a escola mais bem preparada para uma sociedade que inova freneticamente.

Numa perspectiva diferente dos estudos teóricos abordados, o trabalho produzido por Moura, Oliveira e Cunha (2021) é uma pesquisa empírica, um estudo de caso sobre a aplicação do ERE em um município estadual paulista.

Moura, Oliveira e Cunha (2021) basearam-se numa abordagem histórico-social ou sociointeracionista para discorrer sobre a importância da mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, posto que, dentro de seu referencial teórico, estes ocorrem por meio da relação do homem com o mundo e com o outro. Dessa forma, enfatizaram a reflexão sobre como a intervenção escolar poderia ocorrer no ensino remoto para garantir a interação e a mediação dos conhecimentos que são objeto de aprendizagem dos alunos.

No percurso de aplicação do ERE no município paulista investigado, as pesquisadoras destacaram a readequação curricular de bimestral para trimestral, revendo as habilidades essenciais para a aplicação do ERE, promovendo reflexão entre os problemas causados pelo isolamento social e os conteúdos trabalhados, as ações formativas para professor e a criação de grupos de *WhatsApp* para interação, troca de experiências e discussão sobre este modelo de ensino.

Nesse processo de aplicação, Moura, Oliveira e Cunha (2021) reconheceram o papel, a formação e a participação dos professores como agentes públicos essenciais, que, por conhecerem os alunos, poderiam utilizar a vivência afetiva para propiciar intervenções motivadoras e adequadas. Para os docentes, defenderam uma capacitação geral e tecnológica sólida e adequada à aplicação dessa proposta e ao ensino pós-pandemia, bem como a efetivação de uma rede de apoio.

Moura, Oliveira e Cunha (2021, p. 334) concluíram que, durante a aplicação de medidas de distanciamento social vivenciadas na pandemia, o ERE “mostrou-se como uma medida válida e cabível”, apesar de toda reestruturação necessária e dos problemas enfrentados para garantir o processo de escolarização. Destacaram a proposição de diferentes atividades, o empenho dos professores e a relação escola-família, mais próxima durante a pandemia, como aspectos fundamentais para o enfrentamento das dificuldades.

Sobre o entendimento de que o ERE pode ter acarretado prejuízos à aprendizagem, as pesquisadoras esclareceram que esta conclusão depende da perspectiva que se olha. Dentro de um paradigma em que o capital pedagógico cristalizado, ao que indicamos ser conteudista e elitista, é privilegiado, a resposta seria afirmativa. Alertaram, contudo, para a necessidade de aproveitar o período e repensar a própria educação, seus paradigmas e focar nas questões socioemocionais. Além disso, não defenderam a substituição de aulas presenciais por digitais num período de normalidade, mas consideraram válida para circunstâncias emergenciais.

## 4 DIALOGANDO COM OS PESQUISADORES

Após elencar as principais questões que os estudos selecionados por nós abordados colocaram sobre a garantia do direito à educação durante a pandemia, faz-se necessário dialogar com essas ideias. Dessa forma, selecionamos três tópicos para refletir: (a) a desigualdade de acesso e de letramento em TDIC, (b) a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem relacionada à questão curricular e (c) as mudanças de paradigmas na educação. Estes tópicos refletem não apenas as discussões postas pelos pesquisadores citados, como as três gerações de direito à educação propostos por Boto (2005).

Começamos discutindo a desigualdade de acesso e de letramento em TDIC dos alunos. O primeiro aspecto a compreender sobre essa questão é que ela está relacionada ao problema estrutural brasileiro da desigualdade anterior à pandemia. O Brasil tem um sistema socioeconômico muito desigual, no qual grande parte da sociedade não tem os recursos necessários para uma subsistência sustentável, digna, justa e inclusiva (Pinheiro, 2020). Embora os índices de miséria e pobreza tenham diminuído nas duas primeiras décadas do século 21, as desigualdades de acesso a bens de subsistência estão longe de ser equalizadas, mais ainda para os bens não considerados essenciais, embora inclusivos, como a tecnologia.

A desigualdade socioeconômica reflete na educação porque esta necessita de materialidade para se desenvolver, como destacam Cunha, Silva e Silva (2020). Foram muitas as lutas para democratizar a dimensão material da educação em nome de um ensino com um mínimo de qualidade. Atualmente, o sistema educacional brasileiro tem políticas públicas de suprimento de merenda escolar, material didático, transporte escolar, entre outros.

Dentro de um sistema educacional de modalidade presencial, estas políticas ajudaram a trazer inclusão e democratizar a educação, mas não foram suficientes para o ensino remoto, o qual, ao se consumir digitalmente, precisou ampliar sua forma de materialidade. E é neste ponto que se introduz a discussão acerca do acesso à conectividade na educação, disposta de maneira mais específica por Sacavino e Candau (2020), e aos recursos de TDIC, abordados por Jakimiu (2020), Cunha, Silva e Silva (2020) e Moura, Oliveira e Cunha (2021).

As políticas públicas de inclusão e letramento digital escolar, apesar de estarem em pauta desde o início do século 21 e fazerem parte da demanda para a educação do futuro, assim como do ERE virtual, precisam viabilizar condições materiais para sua concretização.

No contexto pandêmico, um ensino remoto veiculado por TDIC precisava garantir, antes de tudo, a democratização da dimensão material dessa estratégia de ensino para se tornar viável. Em vista do que Bobbio (2004) defende sobre a caracterização dos direitos, que eles são históricos e nascem das demandas de cada época, advogar a favor do direito às TDICs para beneficiar os processos educativos é uma ação, sem dúvida, em prol da democratização de conhecimentos e da melhoria da qualidade do ensino.

É preciso, contudo, atenção ao alerta dos pesquisadores quanto ao uso instrumental das TDICs. Não há dúvidas de que as tecnologias podem trazer benefícios à educação, porém elas precisam ser vistas como um meio para se alcançar um objetivo maior, a qualidade da educação. Nesse ponto, cabe lembrar a proposta de Boto (2005) sobre a revisão curricular e os padrões ideológicos da educação para promoção dessa qualidade.

A qualidade do processo de ensino e de aprendizagem durante o ERE esteve relacionada a muitas questões, inclusive à curricular (b), segundo tópico a ser discutido por nós nessa etapa da pesquisa. Entender como a seleção e a transposição de conteúdos poderia ser planejada, administrada e executada durante o ensino remoto gerou discussões importantes sobre o currículo e as concepções de ensino.

Com a aplicação do ensino remoto e a consequente reorganização do calendário escolar, o currículo teve de ser pensado por meio de hora-atividade assíncrona [mais comumente]. O que o professor fazia em aula presencial, em termos de metodologia tradicional (aula expositiva e dialogada, direcionamento de atividades, correção e esclarecimento de dúvidas presencial), precisou de replanejamento para ser realizado de forma remota e, muitas vezes, assíncrona, por meio de material de apoio, leituras individuais, direcionamento de roteiros e guias de estudos, estudo de exemplos e canal de comunicação para dúvidas. Isto exigiu uma revisão metodológica e curricular, com seleção de conhecimentos essenciais para a aprendizagem e a incorporação de conhecimentos relacionados à realidade vivenciada durante a pandemia.

É importante, no entanto, destacar que muitas das atividades transpostas para o ensino remoto, mesmo por meio de TDIC, não tiveram caráter metodológico diferente do ensino presencial, continuaram utilizando a tecnologia instrumentalmente. Como exemplo, podemos citar a substituição da leitura do material didático físico pelo digital, das atividades do caderno pelas “folhinhas” digitalizadas, pelo uso das plataformas de ensino *on-line* como repositório. Não podemos também menosprezar as propostas pedagógicas do uso da tecnologia com foco na pesquisa, nas discussões *on-line* (interação entre alunos e professores, aluno-aluno), uso de jogos virtuais e aplicativos diversificados, mesmo que em menor número.

Embora alguns dos pesquisadores abordados aqui tenham denunciado um processo de estreitamento, esvaziamento e fragmentação curricular durante o ERE (Cunha; Silva; Silva, 2020), bem como a disseminação de um ensino restritivo, instrumental e conteudista (Jakimiu, 2020), discussões anteriores à pandemia, no geral os quatro estudos apontaram a necessidade de ressignificação dos processos educativos e de revisão de paradigmas educacionais para o ERE e o pós-pandemia. Isto reflete o que Boto (2005) já ressaltava como um imperativo para a segunda e a terceira geração do direito à educação no Brasil, relacionado à qualidade e à equidade da educação.

Para Boto (2005), a revisão curricular com vistas à diversidade cultural brasileira é categórica para a qualidade na educação por tornar o ensino acessível a todos, associando os conteúdos curriculares aos culturais, aproximando diferentes perfis de alunos dos conhecimentos acadêmicos. Esta transposição didática propiciaria maior inclusão escolar e coadunaria com o que foi observado na pesquisa de Moura, Oliveira e Cunha (2021) e Jakimiu (2020) sobre a necessidade de as propostas de ensino relacionarem a realidade pandêmica aos conteúdos escolares e às questões socioemocionais, importantes nesse período.

A revisão de paradigmas educacionais (c) é outro tópico importante na discussão acerca da garantia do direito à educação. A primeira questão a discutir sobre este ponto é: Que tipo de educação se pretende oferecer: tradicional, elitista, academicista, conteudista? Ou interativa, dialógica, democrática, inclusiva, relacionada à vida cotidiana? Outra? Jakimiu (2020) e Moura, Oliveira e Cunha (2021) alertaram para esta discussão ao esclarecer que o ERE

poderia ser visto como uma simples transposição direta do ensino presencial para o remoto ou poderíamos ser aproveitado para pensar além. É preciso entender toda a peculiaridade circunstancial, compreendendo que a garantia da educação em uma pandemia não necessariamente precisa estar vinculada aos padrões presenciais, tradicionais e conteudistas de ensino, como Jakimiu (2020) e Cunha, Silva e Silva (2020) advertiram. Em uma circunstância emergencial, a construção de conhecimentos relacionados à realidade, o desenvolvimento de processos de socialização e a democratização do saber devem ganhar espaço. Esta percepção é fundamental para se pensar o ERE, mas também o pós-pandemia.

É preciso aproveitar a oportunidade e os desafios para pensar uma educação para o futuro, como Sacavino e Candau (2020) explicitaram ao defender o letramento digital. É necessário pensar um processo de ensino mais crítico, criativo, reflexivo, multicultural para combater políticas neoliberais predatórias e mercadológicas de educação. É imprescindível relacionar os conteúdos escolares aos problemas vivenciados, preparando os alunos para o que a Constituição Federal expõe como objetivos da educação: formação integral para o desenvolvimento da cidadania e para o trabalho. Isto tudo corrobora o princípio democrático da terceira geração de direito à educação defendido por Boto (2005).

Estes três tópicos discutidos são complexos e de difícil ajustamento mesmo em tempos de normalidade, nenhum tendo sido atingido na íntegra antes da pandemia. Ficou evidente que o ERE também não conseguiu abordá-los com sucesso para garantir a equidade de acesso e a qualidade ao processo de escolarização. Isto, entretanto, desqualificaria por completo o ERE? Esta é, talvez, a grande questão para refletirmos. Interromper completamente quaisquer processos de escolarização por tempo indeterminado não poderia ser tão danoso quanto um remoto de ensino? Também não romperia com a garantia do direito à educação de várias gerações? O trabalho pedagógico realizado pelo ERE, mesmo sem atender a todos os padrões de qualidade na íntegra (acesso, permanência e qualidade), pode ser menosprezado? Teríamos outras opções? Permanecer com atividades presenciais? Estaríamos preparados para isso quando mesmo países desenvolvidos optaram pelo ensino remoto? Isso não feriria o direito à vida? Estas e outras questões rondaram a aplicação do ERE e sugeriram respostas hipotéticas, uma vez que não conseguimos respondê-las para além de uma perspectiva conjectural.

Sendo assim, faz-se importante que reflitamos sobre as questões abordadas neste estudo para que elas sirvam como norte para se repensar a educação do pós-pandemia nos próximos anos, dado que o ERE trouxe mais evidência para problemas educacionais anteriores. Planejamento, avaliação diagnóstica, revisão curricular e capacitação profissional que considere o trabalho curricular e a integração das TDICs à educação, mas também as questões socioafetivas e as demandas da realidade devem estar em pauta. Da mesma forma, é importante que observemos os esforços empreendidos e as aprendizagens ocorridas durante a aplicação do ERE para potencializar ganhos futuros para a educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa discorreremos, inicialmente, sobre como o direito à educação se constituiu no Brasil e, posteriormente, como ele foi percebido nos dois anos letivos de ensino remoto (2020-2021), durante a pandemia, por pesquisadores da educação.

No primeiro momento fundamentamo-nos em Bobbio (2004), que trata do caráter histórico dos direitos humanos, e em Boto (2005), que propõe a trajetória de constituição do direito à educação no Brasil em três gerações, que correspondem, respectivamente, aos movimentos de (1) acesso universal e permanência escolar, (2) maior qualidade na educação e (3) mais democracia quanto aos modos de pensar e fazer o processo de escolarização, não se restringindo à perspectiva cultural de uma elite intelectual e social. Para tratar do segundo momento realizamos uma pesquisa bibliográfica que nos ajudou a elencar quatro pesquisas que abordaram a garantia do direito à educação durante a aplicação do ERE no Brasil.

Em suas pesquisas teóricas, Jakimiu (2020) e Cunha, Silva e Silva (2020) posicionaram-se negativamente com relação à aplicação do ERE, tendo como argumento maior o entendimento de que o Brasil, por seu problema estrutural de desigualdade socioeconômica e educacional, não tinha condições de estabelecer um ensino remoto equitativo, contudo nem uma das duas pesquisas propôs soluções possíveis em substituição ao ERE.

Sacavino e Candau (2020), embora não tenham se posicionando contra o ERE, alertaram que este só poderia ser bem-sucedido se houvesse a democratização das TDICs, com a *Internet* sendo a mais necessária nesse período devido à imprescindibilidade de interação para o processo de aprendizagem. As autoras ainda defenderam a criação de um processo de letramento digital que suprisse as demandas do ensino remoto e do pós-pandemia para atender às necessidades da sociedade digital que se amplia independentemente dessa crise.

Moura, Oliveira e Cunha (2021) posicionaram-se favoravelmente ao ERE com base na experiência de um município paulista. As autoras defenderam um ensino remoto amparado na mediação docente entre alunos e objetos de conhecimentos, destacando a relevância de diferentes estratégias interativas para atender às dificuldades de acesso a recursos tecnológicos por parte dos discentes, bem como aos diferentes perfis de aprendizagem. Destacaram ainda a necessidade de considerar o ERE uma oportunidade de repensar o modelo de educação conteudista atual e focar no desenvolvimento de competências socioemocionais, relacionando os conteúdos escolares à realidade.

Como vemos nos escritos destes pesquisadores, a aplicação de estratégias de ensino remoto no Brasil suscitou inúmeras críticas e controvérsias entre educadores quanto à garantia do direito universal a uma educação de qualidade. Estas críticas tangenciam especificamente questões referentes ao problema estrutural crônico de desigualdade de acesso, permanência e qualidade do sistema educacional brasileiro anterior à pandemia.

Nós, entretanto, tencionando fazer um contraponto, problematizamos a perspectiva crítica de que o ERE não garantiu à educação, posto que consideramos ser necessário compreender o contexto circunstancial de educação em que o ensino remoto emergencial foi concebido e aplicado: uma conjuntura de suspensão de atividades escolares presenciais incidental e indeterminada decorrente da pandemia, quando o processo de escolarização como conhecemos foi inviabilizado e não ocorreu, não sendo possível manter os mesmos referenciais sem readequá-los às circunstâncias.

A escola básica anterior à pandemia tinha uma dimensão didático-pedagógica inerente à dimensão estrutural, uma vez que se configurava dentro de um espaço específico (sala de aula, pátio, quadra, etc.), sendo o processo de escolarização mediado presencialmente pelo

professor por meio de instrumentos materiais pertencentes a este ambiente (lousa, carteiras, etc.) e de estratégias de ensino e de aprendizagem específicas a estes espaços, instrumentos e configurações (aulas expositivas, dialogadas; atividades individuais e coletivas; apresentação, orientação e correção de atividades presencialmente).

Esta percepção implica entender que o ERE não teve a intenção de preservar a escolarização como a conhecemos, mas propor uma medida alternativa, que tentou assegurar uma proposta de não interrupção de todos os processos de ensino e de aprendizagem institucionalizados. Dessa forma, educação presencial como estávamos acostumados a observar não ocorreu, posto que o que se materializou foi outro processo de escolarização. Nesse contexto, a escola optou pelo não abandono ao atendimento do aluno, uma vez que as opções seriam voltar à presencialidade, aderir ao ERE ou manter a suspensão de atividades escolares pelo tempo que fosse determinado, interrompendo todo contato entre alunos e escola.

O ERE foi uma vivência nunca antes possibilitada em escala global e em todos os níveis de ensino simultaneamente, sendo aplicado em caráter de urgência, sem a preexistência de um planejamento estrutural, funcional e didático-pedagógico adequado, por isto, deve ser considerado uma estratégia necessária utilizada por vias não convencionais para a não interrupção dos processos interativos e educacionais entre a escola e os alunos.

Mesmo cientes das dificuldades enfrentadas durante a aplicação do ERE e da necessidade de planejarmos cuidadosamente os projetos educacionais no pós-pandemia para darmos continuidade aos processos escolares, recuperando lacunas e aproveitando os avanços conquistados, corroboramos a perspectiva de Moura, Oliveira e Cunha (2021) de que ele foi válido dentro das circunstâncias que nos foram impostas. O ERE, a nosso ver, foi uma opção justificável para o período pandêmico, possibilitando um processo de escolarização alternativo quando a suspensão das aulas presenciais poderiam ter causado tantos danos de evasão, permanência e retrocessos de aprendizagem quanto os que são atribuídos ao ERE.

O ERE também evidenciou um problema que vem sendo discutido há duas décadas: a integração das tecnologias à educação. Em um mundo digital, a integração das tecnologias à educação é um prerequisite para a formação dos futuros cidadãos para que estes possam ter espaço de atuação democrática e equitativa na sociedade. Cabe ao Estado e à sociedade propor, prover e monitorar estratégias de condições e democratização de oportunidades para a inclusão e o letramento digital, conforme defenderam Sacavino e Candau (2020).

Tendo voltado à normalidade, esperamos que as ações bem-sucedidas no ensino remoto não sejam esquecidas e sim aproveitadas no ensino presencial, que aprendamos com nossas faltas, que revisemos os parâmetros de educação, como propõem Boto (2005) e os autores considerados para essa pesquisa, que nos preparemos para possíveis novos eventos emergenciais. É imprescindível que estejamos mais preparados no futuro para emergências que possam requerer a aplicação de um ensino integrado às tecnologias e às metodologias mais interativas a fim proporcionar, com mais eficiência, o processo de escolarização.

## 6 REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300004>
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação e outras providências. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- BRASIL. (1996). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n. 114/2021*. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2022.
- BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018*. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm). Acesso em: 06 jun. 2024.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://campanha.org.br/caqi-caq/>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids on-line Brasil 2019*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2019/>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: PNAD: Educação 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2262:pnad-continua-anual-educacao-2019&catid=118&Itemid=284](https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2262:pnad-continua-anual-educacao-2019&catid=118&Itemid=284). Acesso em: 7 ago. 2023.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000*. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/a\\_educacao\\_no\\_brasil\\_na\\_decada\\_de\\_90\\_1991\\_2000.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/a_educacao_no_brasil_na_decada_de_90_1991_2000.pdf). Acesso em: 7 ago. 2023.
- JAKIMIUI, V. C. de L. O direito à educação no contexto da pandemia (Covid-19) no Brasil: projetos de formação em disputa. *Revista Interinstitucional Artes de Educar: "Educação e Democracia em Tempos de Pandemia"*. Rio de Janeiro, v. 6, n. especial II, p. 94-117, jun./out. 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.51007
- LEMES, S. de S. O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates. In: COLVARA, Laurence Duarte (coord.). *Caderno de Formação: formação de professores: Bloco 03: Gestão Escolar*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação: Univesp, 2013. p. 248-254.
- MOURA, F. M.; OLIVEIRA, F. C. de; CUNHA, V. M. P. da. A escola sem muros – por uma incessante busca pela garantia do direito à educação durante a pandemia do Covid-19. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas (TO): Unitins, v. 8, n. 60, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4351>. Acesso em: 7 fev. 2023.
- PINHEIRO, M. M. S. Desenvolvimento, planejamento e combate às desigualdades no Brasil: notas sobre o papel das instituições a partir das contribuições teóricas de Celso Furtado e Amartya Sen. In: MAGALHÃES, L. C. G.; PINHEIRO, M. M. S. (org.). *Instituições e desenvolvimento no Brasil: diagnósticos e uma agenda de pesquisas para as políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10062/1/Instituicoes%20e%20desenvolvimento%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, 2020. DOI: 10.5016/ridh.v8i2.20
- SOUZA, M. L. de, ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. Custo Aluno Qualidade (CAQ): antecedentes legais, alterações recentes e análise do relatório final do GT CAQ 2015. In: SOUZA, M. L. de, ALVES, F. de A.; MORAES, G. H. (org.). *Custo Aluno Qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento\\_da\\_educacao/custo\\_aluno\\_qualidade\\_caq.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq.pdf). Acesso em: 2 fev. 2023.

**Autor correspondente:**

Evelin Louise Pavan Ribeiro Tebaldi

E-mail: evelintebaldi@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

