



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



MARIA GIRLENY ROBERTO DA SILVA

**ESTUDO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DA
“EDUCAÇÃO REMOTA”, EM CARÁTER EXCEPCIONAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB**

JOÃO PESSOA/PB
2024

MARIA GIRLENY ROBERTO DA SILVA

**ESTUDO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DA
“EDUCAÇÃO REMOTA”, EM CARÁTER EXCEPCIONAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues

JOÃO PESSOA/PB
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Maria Girleny Roberto da.

Estudo sobre políticas educacionais no cenário da educação remota, em caráter excepcional em tempos de pandemia em escolas públicas municipais de João Pessoa-PB / Maria Girleny Roberto da Silva. - João Pessoa, 2024.

144 f. : il.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Educação remota. 3. Direito à educação. 4. Contexto pandêmico. I. Rodrigues, Janine Marta Coelho. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014(043)

MARIA GIRLENY ROBERTO DA SILVA

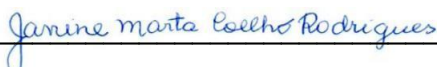
**ESTUDO SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO DA
“EDUCAÇÃO REMOTA”, EM CARÁTER EXCEPCIONAL EM TEMPOS DE
PANDEMIA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, na linha de pesquisa em políticas educacionais.

Aprovada em 29/02/2024

BANCA EXAMINADORA DE QUALIFICAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues (Orientadora)
(UFPB/PPGE)



Prof. Dr. Wilson Horonato Aragão (Membro Interno)



Prof^a. Dr^a. Lúcia de Araújo Ramos (Membro Externo)
UFRN/PPGED



DEDICATÓRIA

A Deus, em tudo, com tudo e por tudo.

A minha família que sempre apoiou meus objetivos.

A Marlene Roberto e Nadaedja Roberto são as meninas que sempre estão prontas para virarmos madrugadas estudando, produzindo e sonhando com um futuro melhor.

A Júnior Caroé pela amizade, acolhimento, afeto e por ser lar em João Pessoa-PB, juntamente com sua família.

A tia Maria das Neves, mãe da amiga Manu, pelo acolhimento e pelas palavras de fé.

Aos amigos que me fortaleceram com abraços, conforto e palavras de encorajamento.

À Profª. Drª. Janine Marta Coelho Rodrigues que conduziu essa caminhada acadêmica com respeito, sensibilidade, afeto e humanidade de forma dialógica.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus que em sua infinita bondade me fez perceber enquanto capaz de escrever o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), deu-me forças nas longas madrugadas fez-me sabia para compreender as complexas teorias estudadas para escrita desse trabalho.

À Geuza Roberto Ferreira, minha mãe, mulher sertaneja, que desde cedo trocou o lápis por uma enxada e migrou por diversas vezes no Brasil em busca de melhorias para família, que com sua infinidade de luz, amor e bondade sempre esteve do meu lado incentivando-me a dar continuidade a vida acadêmica.

A José Cícero da Silva, meu pai, homem simples que me levou a acreditar que tudo é possível para os que buscam conhecimento, independente de classe social pertencente, esteve ao meu lado incentivando e contribuindo efetivamente na minha caminhada.

Aos meus irmãos: Marlene, Zileuda, Gilvânia, Marli, e Francisco, minha sobrinha/irmã Nadaedja Tatjana e meu cunhado Francisco Neto Abrantes, que estiveram do meu lado no decorrer da jornada acadêmica de escrita da Dissertação para qualificação.

Ao meu amigo Júnior Caróé, por ser amigo, irmão, afetuoso e acolhedor, exemplo de humanidade e luta por dias melhores para todos os Paraibanos, mediando diálogo e levando a todos conhecerem e se apaixonarem pela prática democrática a práxis que se faz o OD com ele a frente.

Com extrema gratidão a Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues pela orientação que conduziu a dissertação, pela paciência enquanto orientadora, ética, profissionalismo e humanidade no acompanhamento metodológico para produção dessa pesquisa.

Às professoras, alunos e familiares da Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa - PB, sujeitos da educação que estão inseridos em diferentes realidades e que não desistem da educação, estão sempre lutando por políticas públicas afirmativas para garantia do direito à educação, participação, valorização do profissional professor, melhores condições de trabalho, formações com qualidade e recursos que atenda à realidade escolar na qual estão inseridas na Paraíba para melhorar a qualidade educacional e por cederam

tempo para as entrevistas, observações de suas realidades escolares e práticas que estão inseridas no município de João Pessoa-PB.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (FREIRE, 2005, 60).

RESUMO

A presente pesquisa investigou as políticas educacionais que garantem o direito à educação, a qualidade e permanência no cenário da “Educação Remota”, no contexto pandêmico em escolas públicas municipais de João Pessoa-PB. A pandemia da Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação em todo o mundo. Devido ao crescimento acelerado dos números de infectados com a Covid-19 a Organização Mundial de Saúde (OMS) estabeleceu medidas sanitárias para frear o seu impacto, que incluem o fechamento de escolas e a necessidade de distanciamento social, como medida para preservação da saúde dos alunos, professores e demais funcionários. Na ocasião, a educação remota emergiu como uma solução imediata para continuar proporcionando oportunidades de aprendizado aos alunos. Esta pesquisa em nível de mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), promovido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais que garantem o direito à educação no que se refere a garantia de qualidade e permanência em tempos de pandemia no cenário de “Ensino Remoto”. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com enfoque epistemológico da pesquisa qualitativa, do tipo exploratório, contemplando como etapas a pesquisa bibliográfica, documental, campo – com a realização da entrevista semiestruturada. O método de análise utilizado pautou-se pela Análise de Conteúdo, fundamentado nos princípios teórico-prático de Laurence Bardin (2015). Em termos específicos, a pesquisa possui relevância social e científica, sobretudo no âmbito educacional, uma vez que propõe repensar as políticas educacionais em curso, através de discussões e resgates teórico-prático que versam sobre a atuação das políticas educacionais, movimento importante para aprofundamento desse debate.

Palavras-Chave: Educação Remota. Políticas Educacionais. Direito à Educação. Contexto Pandêmico.

ABSTRACT

This research investigated the educational policies that guarantee the right to education, quality and permanence in the “Remote Education” scenario, in the pandemic context in municipal public schools in João Pessoa-PB. The COVID-19 pandemic has brought unprecedented challenges to global education. Because of accelerated growth in the number of people infected with Covid-19, the World Health Organization (WHO) established health measures to curb its impact, which include the closure of schools and the need for social distancing, as a measure to preserve health of students, teachers and staff. At the time, remote education emerged as an immediate solution to continue providing learning opportunities to students. This research at master's level in education in the Postgraduate Program in Education (PPGE), promoted by the Federal University of Paraíba (UFPB), in the Educational Policies Research Line, has the general objective of analyzing educational policies that guarantee the right to education in terms of guaranteeing quality and permanence in times of pandemic in the “Remote Teaching” scenario. Methodologically, this is a research with an epistemological focus on qualitative research, of an exploratory type, including bibliographical, documentary and field research as stages – with semi-structured interviews carried out. The analysis method used was based on Content Analysis, substantiated on the theoretical-practical principles of Laurence Bardin (2015). In specific terms, the research has social and scientific relevance, especially in the educational sphere, as it proposes to rethink ongoing educational policies, through discussions and theoretical-practical rescues that deal with the performance of educational policies, an important movement to deepen this debate.

Keywords: Remote Education. Educational Policies. Right to Education. Pandemic Context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do Município de João Pessoa/PB	29
Figura 2 – Geografia do campo de pesquisa.....	100
Figura 3 – Polos no Cristo Redentor	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produções científicas sobre políticas educacionais no cenário da educação remota em caráter excepcional em tempos de pandemia	34
Gráfico 2 – Professores das escolas X e Y	105
Gráfico 3 – Professores das escolas X e Y	105
Gráfico 4 – Alunos das escolas X e Y	113
Gráfico 5 – Alunos das escolas X e Y	114
Gráfico 6 – Alunos das escolas X e Y	114
Gráfico 7 – Pais e responsáveis das escolas X e Y	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais características da pesquisa qualitativa	24
Quadro 2 – Produções científicas localizadas (2015 – 2022).....	34
Quadro 3 – Biblioteca de Teses e Dissertações referente aos descritores Direito à Educação (2015/2022) e Ensino Remoto (2015/2022).....	36
Quadro 4 – Google Acadêmico (2015 – 2022).....	45
Quadro 5 – Portal de Periódicos CAPES (2020 – 2022).....	48
Quadro 6 – Biblioteca de Teses e Dissertações (2020 - 2022).....	49
Quadro 7 – Portal de Periódico CAPES (2020 – 2022)	51
Quadro 8 – Professores entrevistados	102
Quadro 9 – Alunos entrevistados	102
Quadro 10 – Pais ou responsáveis entrevistados	102
Quadro 11 – Professores entrevistados	103
Quadro 12 – Alunos entrevistados	103
Quadro 13 – Pais ou responsáveis entrevistados	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características da pesquisa de campo	28
Tabela 2 – Principais desafios em relação à proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente	66
Tabela 3 – A Lei nº 11.274/2006, altera a redação dos artigos: 29, 30, 32 e 87 da LDB/96	72
Tabela 4 – Metas estabelecidas pelo PNE 13.005/2014.....	75
Tabela 5 – Competências e habilidades organizadas na BNCC/2017	78
Tabela 6 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil presente na BNCC/2017	81

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Três fases da Análise de Conteúdo proposto por Bardin ..	33
Organograma 2 – Direitos fundamentais estabelecidos no Estatuto da Criança e Adolescente.....	57
Organograma 3 – Alguns princípios referentes ao ensino contidos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988.....	63
Organograma 4 – Diretrizes referente aos conteúdos curriculares da educação básica	69
Organograma 5 – Três partes essenciais a respeito do direito à educação presentes no artigo 26º da DUDH	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
ADE	Arranjo de Desenvolvimento da Educação
Anped Educação	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Coronavirus Disease
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Sedec	Secretaria de Educação e Cultura
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NIC.br	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 APORTES EPISTEMETODOLÓGICOS	23
2.1 Método da pesquisa	23
2.1.1 Pesquisa de caráter qualitativo	23
2.1.2 Pesquisa tipo exploratório	25
2.1.3 A pesquisa de cunho bibliográfico	26
2.1.4 Pesquisa documental	26
2.1.5 Pesquisa de campo	27
2.2 Situando o Lócus da Pesquisa	29
2.2.1 Sujeitos da Pesquisa	29
2.3 Etapas e procedimentos da coleta de dados	30
2.4 Metodologia de Análise de Conteúdo	31
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO, O ENSINO REMOTO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19: ESTADO DA ARTE A PARTIR DE DIFERENTES BANCOS DE DADOS	34
3.1 Descritores – Direito à Educação (2015/2022) e Ensino Remoto (2015/2022) coletados no banco de dados BDTD	35
3.2 Descritor – Direito à Educação (2015/2022) coletados no Google Acadêmico	45
3.3 Descritor – Direito à Educação (2020/2022) coletados no Portal de Periódicos CAPES	48
3.4 Descritor – Políticas Educacionais na Pandemia (2020/2022) coletados no banco de dados BDTD	49
3.5 Descritor – Políticas Educacionais na Pandemia (2020/2022) coletados no Portal de Periódico CAPES	51
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	56
4.1 Direito à Educação no Brasil: reflexões e aproximações com o tema	57
4.2 Constituição Federal de 1988	61
4.3 Estatuto da Criança e Adolescente – ECA-8069/1990	65
4.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 9394/1996	68
4.5 Plano Nacional de Educação (PNE) – 13.005/2014 – 2024	72
4.6 Base Nacional Comum Curricular – BNCC	76
4.7 Direitos Humanos	82
5 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE: EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	87
5.1 Considerações sobre as Políticas Públicas Educacionais no Período da Pandemia da Covid-19	89
5.2 Políticas Públicas para Formação de Professores do Ensino Fundamental I no Período da Pandemia da Covid-19	92
5.3 Formação Docente: Incertezas e Pressupostos do Poder Público com a Educação Pública	97
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA COLETA DE DADOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS	100
6.1 Caracterização das Escolas X e Y	100
6.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa Escola X	101
6.3 Questões Norteadoras e Respostas dos Professores – Alunos e Pais ou Responsáveis das Escolas X e Y	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128

REFERÊNCIAS	132
Apêndice A – Aplicação de questionário com os alunos.....	142
Apêndice B – Aplicação de questionário com professores	143
Apêndice C – Aplicação de questionário com pais ou responsáveis	144
Apêndice D – Aplicação de questionário com professores	145

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Coronavirus Disease (Covid-19)¹, ou Doença do Coronavírus 2019, trouxe vários desafios para a educação em todo o mundo, e de forma mais acentuada nas escolas públicas, justamente por já possuir aspectos deficitários em relação a investimentos, infraestrutura e condições de trabalho adequadas. No caso em questão, em escolas municipais de João Pessoa/PB, não foram exceção, especialmente com a necessidade de distanciamento social e o fechamento das escolas, as instituições de ensino tiveram que se adaptar a um novo cenário educacional, leia-se “Educação Remota”.

Conforme esclarece Andrade *et al.*, (2020) a educação remota surgiu como uma resposta para o enfrentamento dos desafios educacionais impostos pela pandemia da Covid-19, pois com o fechamento das escolas públicas e privadas e a necessidade de distanciamento social, a modalidade de ensino remoto se tornou uma alternativa para garantir a continuidade do processo educativo e a promoção da aprendizagem durante esse período.

A modalidade de ensino remoto compreende o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como computadores, tablets, smartphones e a internet, para promover aulas, atividades e interações educacionais em um ambiente virtual. É significativo considerar que essa modalidade de ensino expôs uma série de desafios, como por exemplo, a falta de infraestrutura tecnológica apropriada em algumas regiões e a desigualdade de acesso à internet entre os alunos (Santos; Zaboroski, 2020).

Além disso, a educação remota também estabeleceu a revisão/adaptação dos currículos e metodologias de ensino, uma vez que, professores tiveram que buscar novas estratégias pedagógicas para incentivar os alunos em atividades online, a partir de alternativas criativas, para manter a motivação e o interesse pelo aprendizado. Igualmente, desafiou os alunos a desenvolverem maior autonomia e disciplina durante seu processo formativo, especialmente em um ambiente virtual (Santos; Zaboroski, 2020).

1 Trata-se de uma doença infecciosa motivada pelo coronavírus SARS-CoV-2, pertencente à família Coronaviridae, na qual teve início na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China, em dezembro de 2019, e logo se espalhou pelo mundo, tornando-se uma pandemia global.

Nesse contexto, a implementação de políticas educacionais adequadas foi elemento fundamental para garantir o acesso à educação de todos os alunos. Para tanto, as políticas educacionais adotadas durante a pandemia em João Pessoa/PB consideraram uma série de fatores, como a disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas e entre os alunos, a capacitação dos professores para o ensino remoto.

O fornecimento de dispositivos como tablets, computadores e acesso à internet para alunos e professores foi uma medida essencial para viabilizar o ensino remoto e reduzir a desigualdade digital. Nessa conjuntura, os professores tiveram que aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas e adaptar suas metodologias para o ambiente virtual, por isso, programas de formação e treinamento foram implementados para apoiar os professores, em virtude do contexto pandêmico.

A Prefeitura de João Pessoa, por exemplo, por meio da Secretaria de Educação e Cultura (Sedec), deu início em 9 de março de 2021, à formação de professores, considerando todos os impactos provocados pela Covid-19 na educação. A formação e treinamento contou com a participação de mais de 2.438 professores da rede municipal de ensino. O curso² foi oferecido a todos os professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além dos técnicos.

É importante acrescentar que o curso incluía aspectos gerais sobre o uso da plataforma Google for Education³, utilizada para o ensino híbrido na rede de ensino, bem como suas ferramentas, práticas didático-pedagógicas, no Google Classroom, e o processo de avaliação da aprendizagem, no Google Form. Essa iniciativa influenciou na inserção dos professores na “Cultura Digital”⁴ com práticas pedagógicas inovadoras.

2 Com duração de oito horas, sendo duas horas por dia, das 14h às 16h, a formação aconteceu em um espaço totalmente virtual, em canal fechado do YouTube.

3 O Google for Education caracteriza-se como um conjunto de ferramentas e soluções tecnológicas criadas pelo Google para serem utilizadas no espaço educacional, cuja finalidade é qualificar a experiência de aprendizado e promover a colaboração entre alunos, professores e instituições de ensino. Esta plataforma permite uma ampla possibilidade de recursos que abrangem desde a gestão das atividades educacionais até a facilitação da criação e compartilhamento de conteúdo.

4 A cultura digital se constitui como uma nova dimensão da cultura contemporânea, moldada pela onipresença da tecnologia da informação e comunicação na sociedade atual. Tal fenômeno

Além disso, outro desafio enfrentado pelas políticas educacionais foi a questão da equidade, porque com a acentuada desigualdade socioeconômica dos alunos, muitos enfrentaram o desafio de estudar em casa, em espaços pouco adequados para a promoção da aprendizagem. Em muitos dos casos, em contextos sem acesso à internet. Tal realidade influenciou na questão emocional tanto dos alunos quanto dos professores, em ambos tiveram que enfrentar o estresse e a ansiedade causados pelo contexto pandêmico.

A condição de ser durante a vida estudantil, aluna da rede pública municipal de escolas situadas na periferia sempre me fez refletir sobre a importância do direito à educação para dignificação humana, questionar a qualidade e acesso para todos. Esse questionamento se mostrou ainda mais atuante, especialmente no contexto da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que despertou através de vivências na condição de trabalho voluntário em escolas públicas a pesquisar e buscar soluções para o impacto educacional, sobretudo no que se refere ao acesso e permanência do aluno, uma vez que devido à pandemia as escolas do Brasil foram fechadas como medidas necessárias para preservação da saúde dos alunos, docentes e funcionários.

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar para garantir o direito à educação como preconiza a Constituição Federal (CF) de 22 de setembro de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e outros documentos de ordem normativa. Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destacava-se pela necessidade de reorganização dos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, no sentido de promover ações preventivas referentes à propagação da Covid-19.

A Portaria nº 343, publicada no dia 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), suspendeu as aulas presenciais nas instituições de ensino, propondo substituição por aulas nas plataformas digitais em período de pandemia (Brasil, 2020b). Sobre esse aspecto, observamos ainda a Medida Provisória nº 934/2020, que estabelece normas excepcionais para a

Educação Básica, dispensa da obrigatoriedade do artigo 31º da Lei 9.394/1996 referente aos 200 dias letivos, mas permanece a necessidade das 800 horas/anuais.

Destaca-se também, a reorganização do calendário escolar de acordo com a Medida Provisória nº 934/2020, que trata da flexibilização do cumprimento dos dias letivos desde que seja preservada a carga horária mínima anual do efetivo trabalho escolar (Brasil, 2020a). Em termos gerais, a Medida Provisória:

[...] flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2020a, p. 5).

Em meio a esse contexto a CNE publicou nota destacando entre linhas que além de assegurar o cumprimento de carga horária mínima anual era necessário assegurar o mínimo de qualidade educacional conforme preconiza a LDB/96. Documento com base na legislação nacional com sugestões para o cumprimento e reposição da carga horária nas escolas de educação básica e para o ensino superior após o fim do período da pandemia do novo coronavírus. No período pandêmico, a maior parte dos alunos que estudaram em escolas em contexto de vulnerabilidade social enfrentam desafios para o acesso ao ensino remoto por diversos motivos: falta de recursos tecnológicos, acesso à internet, espaço e alimentação, sujeitos invisíveis ao Estado como classe desfavorecida.

Considerando esse aspecto, esta pesquisa de mestrado em educação, se propõe a compreender a caracterização do direito à educação no cenário de “Ensino Remoto” visando constatar se as políticas para garantia do direito à educação estão sendo efetivadas promovendo permanência e qualidade. Assim, pode-se vislumbrar a importância da pesquisa proposta, tendo em vista que apresenta um fértil campo de discussão atual na área de políticas educacionais, onde as considerações tecidas no decorrer dessa pesquisa corroboram para a reflexão e compreensão sobre a importância social no que preconiza o direito à educação, onde negar acesso comum ao “Ensino Remoto” é omissão e negligência em relação aos alunos em contexto escolar de vulnerabilidade,

afronta a CF/1988 que preconiza o dever do estado com a educação e a LDB/96 que determina a garantia da educação e o dever de educar, bem como o ECA/90 ao garantir o acesso à educação a crianças e adolescente e as demais legislações normativas.

Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas educacionais que garantem o direito à educação no que se refere a garantia de qualidade e permanência em tempos de pandemia no cenário de “Ensino Remoto”, que se desdobrou nos objetivos específicos: I - Discutir as políticas educacionais em caráter excepcional que garantem o direito à educação para todos em tempos de pandemia do novo coronavírus; II - Debater sobre as políticas públicas educacionais para garantia da permanência do aluno os seguintes e qualidade educacional no atual cenário de “Ensino Remoto”; III - Investigar como estão sendo assistidos os alunos que estudam em escolas situadas em contexto de vulnerabilidade social no que se refere a recursos, para permanência e qualidade educacional.

No que tange a questão-orientadora, a pesquisa visou entender: Como foi garantido a efetivação do direito à educação de qualidade no cenário de “educação remota” em caráter excepcional em tempos de pandemia em escolas públicas municipais situadas em contexto de vulnerabilidade social em João Pessoa-PB?

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo é a introdução que traz os aspectos-chave da pesquisa, incluindo uma breve discussão sobre o que compreende a pesquisa e as inquietações que mobilizaram a promoção de estudo. O segundo capítulo compreende ao aporte Epistemológico da pesquisa, apresentando um panorama geral sobre os caminhos para realização deste estudo. No terceiro capítulo faz-se uma discussão sobre o direito à educação, o ensino remoto e as políticas educacionais no período da pandemia covid-19 a partir do Estado da Arte em diferentes bases de dados do Brasil.

O quarto capítulo aborda as considerações sobre o direito à educação no Brasil com base em variadas normas constitucionais. O quinto capítulo versa sobre os desafios da profissão docente em tempos de pandemia. O Sexto capítulo se propôs a apresentar os resultados e discussões da coleta de dados, e por fim, a considerações.

2 APORTES EPISTEMETODOLÓGICOS

2.1 Método da pesquisa

A pesquisa tem em sua estrutura o enfoque epistemológico da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009; CRESWELL, 2014), do tipo exploratório (Piovesan; Temporini, 1995), contemplando como etapas a pesquisa bibliográfica, documental, campo – com a realização da entrevista semiestruturada (Andrade, 2010; Oliveira, 2008; Minayo, 2014; Oliveira, 2008). O método de análise, é a Análise de Conteúdo (Bardin, 2015).

2.1.1 Pesquisa de caráter qualitativo

A pesquisa de caráter qualitativo constitui-se como um método de investigação empregado em variadas áreas do conhecimento, entre elas, no campo das ciências sociais, educação, psicologia, antropologia e saúde. A pesquisa qualitativa tem em sua gênese o objetivo de buscar compreender e interpretar fenômenos complexos, além disso, explora experiências, significados e processos sociais, capturando a perspectiva dos sujeitos envolvidos em determinado contexto.

Segundo Minayo (2009), diferentemente da pesquisa quantitativa, que se fundamenta na coleta de dados numéricos e na análise estatística, a pesquisa com abordagem qualitativa utiliza de técnicas de coleta de dados mais abertas e flexíveis – entrevistas em profundidade, observação participante, grupos focais e análise de documentos. Através dessa abordagem é possível obter uma compreensão mais rica e detalhada do fenômeno em estudo, permitindo que os pesquisadores possam mergulhar no contexto e no significado dos acontecimentos.

Ainda conforme a autora,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Na abordagem qualitativa é possível identificar a valorização da subjetividade e da interpretação dos participantes, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. Desse modo, busca identificar padrões, temas e significados subjacentes aos dados coletados, revelando nuances e complexidades que não seriam capturadas apenas com números.

Na interpretação de Creswell (2014), a pesquisa qualitativa apresenta perspectivas reivindicatórias, participativas e auto reflexivas. Para reforçar essa ideia o Quadro 1 lista as principais características deste tipo de pesquisa:

Quadro 1 – Principais características da pesquisa qualitativa

PESQUISA QUALITATIVA	Ocorre num cenário natural, o pesquisador está in loco e altamente envolvido nas experiências reais dos pesquisados
	Usa de métodos múltiplos e interativos para a coleta de dados, envolvendo a participação ativa dos pesquisados com a pesquisa
	Emergente e flexível, as questões da pesquisa podem ser (re) organizadas mediante a interpretação da realidade
	Interpretativa, há a interpretação dos dados por parte do pesquisador que está inserido no momento sociopolítico e histórico
	Fenômenos sociais devem ser analisados holisticamente
	Descritiva, com apoio fenomenológico se atêm a descrever fenômenos e significados
	Os resultados são apresentados em descrições, narrativas , rejeitando toda expressão quantitativa, numérica e de medida

Fonte: Adaptado de Rodrigues, Oliveira e Santos (2021).

Com base no Quadro 1, nota-se que as características listadas referente a pesquisa qualitativa tem sua raiz nas Ciências Sociais, pois alcança significados articulados à realidade do objeto pesquisado - crenças, valores e atitudes.

2.1.2 Pesquisa tipo exploratório

A pesquisa exploratória preocupa-se em explorar um determinado tema ou problema de pesquisa de forma ampla, assim como promove maior compreensão inicial do fenômeno ou assunto em questão. É considerado o primeiro passo de um processo de pesquisa mais abrangente, principalmente porque permite ao pesquisador obter uma visão geral do tema e identificar questões relevantes para as investigações.

A pesquisa exploratória é fundamental em várias áreas, como nas ciências sociais, nas ciências naturais e na saúde. Do ponto de vista de Piovesan e Temporini (1995) esse tipo de pesquisa,

na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, como o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer. Em outras palavras, a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere (Piovesan; Temporini, 1995, p. 321).

Outro aspecto interessante a ser mencionado é que a pesquisa exploratória não é conclusiva por si só e não pretende fornecer respostas definitivas. Seu objetivo é lançar luz sobre um tema, apontar direções e subsidiar estudos mais aprofundados. Do ponto de vista de Bonin (2011) esse tipo de pesquisa implica,

em movimento de aproximação ao fenômeno concreto a ser investigado buscando perceber seus contornos, suas especificidades, suas singularidades. As ações de pesquisa exploratória abrangem planejamento, construção e realização de sucessivas aproximações ao concreto empírico a partir de várias angulações possíveis que interessam ao problema/objeto em construção (Bonin, 2011, p. 39).

Sendo assim, essa abordagem metodológica contribui para o desenvolvimento de novos conceitos e teorias. Além disso, ao explorar ângulos diferentes e variados de um problema, os pesquisadores podem identificar conexões anteriormente não percebidas e criar frameworks conceituais mais

abrangentes. Isso ajuda a qualificar o corpo de conhecimento existente e pode promover avanços significativos nas mais diferentes áreas do conhecimento.

2.1.3 A pesquisa de cunho bibliográfico

A pesquisa bibliográfica é caracterizada como uma das principais abordagens empregadas no meio acadêmico e científico. Contribui significativamente para embasar estudos e investigações em diversas áreas do conhecimento. A pesquisa de cunho bibliográfico tem como base a seleção e análise de fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais publicados em meios impressos ou digitais.

Sobre a ótica de Andrade (2010):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

É importante destacar que, para que a pesquisa bibliográfica seja eficiente e confiável, é necessário que o pesquisador selecione fontes confiáveis, em bases de dados seguras, considerando a pertinência dos conteúdos para o estudo em questão. Merece destaque também que a análise crítica e a síntese das informações coletadas são essenciais para que a pesquisa bibliográfica contribua significativamente para a produção do conhecimento.

2.1.4 Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma abordagem de investigação científica que se baseia na análise de documentos, registros e fontes primárias para obter

informações sobre um determinado tema de estudo. Seu objetivo central é acessar e interpretar informações contidas em documentos originais ou reproduções autênticas. Segundo Oliveira (2008) é imprescindível para a reconstrução histórica, a análise de políticas públicas e outros contextos em que é necessário ter acesso a fontes primárias para compreender eventos e fenômenos passados.

Ainda conforme Oliveira (2008):

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2008, p. 70).

Contudo, ambas abordagens são cruciais para a produção do conhecimento, distinguindo-as em sua maioria pela forma como é utilizada e sobre quais caminhos e resultados se quer alcançar. Pode-se dizer que são complementares para a qualificação de um estudo.

Assim como outros métodos de pesquisa, a pesquisa documental enfrenta alguns desafios para sua confecção, como por exemplo, a disponibilidade limitada de documentos em alguns casos, a necessidade de habilidades específicas de pesquisa e análise documental, e a importância de garantir a autenticidade e a confiabilidade dos documentos utilizados.

2.1.5 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo envolve a coleta direta de dados a partir do contato e observação de situações reais no ambiente em que a pesquisa se desenvolve. É um dos tipos de pesquisa mais utilizados em diferentes áreas do conhecimento, pois é essencial para aprofundar o conhecimento sobre questões complexas e para compreensão de fenômenos em seus contextos reais (Minayo,

2014). É através da pesquisa de campo que o pesquisador pode observar nuances e detalhes que poderiam passar despercebidos em outros tipos de pesquisa.

Tabela 1 – Características da pesquisa de campo

Coleta de Dados In Loco	Ao contrário da pesquisa bibliográfica ou documental, a pesquisa de campo requer a presença física do pesquisador no local onde os eventos e fenômenos ocorrem. Isso permite a observação direta dos comportamentos e a interação com os sujeitos envolvidos.
Ampla Variedade de Técnicas	Pode envolver uma ampla variedade de técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observação participante, questionários, grupos focais, diários, entre outras, de acordo com a natureza do estudo e dos objetivos da pesquisa.
Contexto Real e Natural	Permite que o pesquisador observe e entenda o fenômeno em seu contexto real e natural, sem artifícios ou manipulações que poderiam ocorrer em ambientes controlados.
Análise In loco	O pesquisador tem a oportunidade de analisar os dados imediatamente após a coleta, o que pode possibilitar ajustes nas abordagens e estratégias de pesquisa conforme necessário.
Relevância para a Resolução de Problemas	É frequentemente usada para resolver problemas práticos em contextos específicos, fornecendo informações e insights para subsidiar tomadas de decisão e intervenções.
Identificação de Relações Causais	Permite uma análise mais detalhada das relações de causa e efeito entre variáveis, especialmente quando comparada a outras abordagens de pesquisa.
Representatividade de Dados	Pode produzir dados mais representativos e contextualizados do fenômeno estudado, uma vez que os resultados são obtidos diretamente dos sujeitos e do ambiente pesquisado.
Etapas de Planejamento e Logística	Exige etapas cuidadosas de planejamento, logística e preparação, especialmente quando o estudo envolve locais remotos ou populações específicas.

Fonte: Adaptado de Rodrigues, Oliveira e Santos (2021).

É importante acrescentar que a pesquisa de campo também apresenta vários obstáculos para sua produção científica, como a coleta de dados em ambientes dinâmicos e imprevisíveis, a necessidade de estabelecer relações de confiança com os participantes e a disponibilidade de recursos para o trabalho de campo.

2.2 Situando o Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em João Pessoa (Figura), localizado no Estado da Paraíba, com área territorial de 210,044km, cuja população é de 833.932 pessoas e densidade demográfica de 3.970,27 hab/km² (IBGE, 2022).

Figura 1 – Mapa de localização do Município de João Pessoa/PB



Fonte: Gutierrez (2019).

Segundo o Portal da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa-PB (2023), o Sistema Municipal de Educação de João Pessoa – PB, está dividida em (9) polos, contendo (101) escolas, (20) Escolas ETI – Totalmente Integrais, (11) Escolas ETI – Parcialmente Integrais, (90) Centro de Referência em Educação Infantil – CREIS. Sendo objeto da análise (2) escolas da Zona Sul, polo 1: Escola Municipal Américo Falcão e Escola Municipal Agostinho Fonseca.

A pesquisa será desenvolvida na Zona Sul de João Pessoa/PB, com contexto sociocultural periférico.

2.2.1 Sujeitos da Pesquisa

Antes de descrever a fase de identificação e abordagem dos entrevistados, faz-se necessário esclarecer que o foco da pesquisa é o direito à educação no período pandêmico, ou seja, os sujeitos investigados não são objeto da pesquisa, são colaboradores, em perspectiva de reflexão e análise para contínua construção.

Para efeito de contribuição com o referido estudo, os entrevistados deverão atender aos seguintes critérios:

- a) Serão professores, alunos e família que utilizaram o sistema de ensino das Escolas Públicas Municipais de João Pessoa – PB;
- b) Sujeitos: Professores, alunos e família, Nível Fundamental I, no período pandêmico;
- c) Os sujeitos presentes no momento da coleta que se disponibilizem a contribuir com a pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os resultados na pesquisa são fundamentais na produção de conhecimento e no avanço científico. Outro aspecto que cabe destacar, é que toda pesquisa com seres humanos deve-se fundamentar no TCLE, sobretudo para garantir que os princípios éticos e o respeito aos direitos dos participantes da pesquisa sejam assegurados, garantindo assim, que o estudo seja conduzido de forma ética e responsável para todas as partes envolvidas.

2.3 Etapas e procedimentos da coleta de dados

A pesquisa será dividida em (3) etapas, na primeira foi realizada uma revisão da literatura sobre as políticas educacionais em tempos de pandemia no cenário da “educação remota” nos Banco de Dados: Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico, com a finalidade de mapear produções acadêmicas e científicas no período de 2015 a 2022 e 2020 a 2022, utilizando os descritores: direito à educação, ensino remoto e políticas educacionais na pandemia. Por se tratar de um estudo com foco na educação remota, os descritores “ensino remoto” e “políticas educacionais na pandemia” tiveram que considerar produções científicas no período de 2020 a 2022.

A segunda etapa trata-se da pesquisa documental, em que serão analisados documentos que versem sobre o estudo em tela, colhendo assim, informações relevantes para o constructo da pesquisa. A terceira e última etapa, é a pesquisa de campo, no contexto das escolas: Escola Municipal Américo

Falcão e Escola Municipal Agostinho Fonseca na Zona Sul de João Pessoa/PB, cuja finalidade será realizar a entrevista semiestruturada com os Professores, alunos e família inseridos no campo de estudo

Os instrumentos de coleta de dados se fazem através da entrevista semiestruturada, sendo gravadas e registradas para análise “[...] visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 2015, p. 42). A entrevista semiestruturada, faz-se com um “roteiro da pesquisa [...] em forma de tópicos semiestruturados, utilizando-se o mesmo padrão (itens) para cada pessoa ou grupo que se pretende entrevistar” (Oliveira, 2008, p. 86), atendendo o propósito para a coleta de informações necessárias e ajustadas aos objetivos da pesquisa.

Para execução desse trabalho investigativo, serão utilizados os seguintes equipamentos: gravador digital, computador portátil e registros que comprovam participação e conteúdo do “Ensino Remoto”. Para realização desse movimento, envolvendo pessoas, a pesquisa obedecerá às normas e diretrizes regulamentadas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e a nº 510/2016 que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, resolução que se pauta sob a ótica do indivíduo e das coletividades no que se refere a bioética, “autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao estado” (Brasil, 2012b, p. 1-2).

O TCLE será entregue nas mãos dos sujeitos da pesquisa, para o participante rubricar as duas folhas e assinar a segunda, autorizando as informações cedidas para a pesquisa, constará nesse documento de forma explícita o objetivo do estudo e o método de coleta de dados utilizados, os meios de contato com as pesquisadoras, assegurando o sigilo dos dados coletados durante e após a coleta das informações.

2.4 Metodologia de Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo (AC) foi desenvolvida originalmente por Laurence Bardin na década de 1970, trata-se de uma técnica que permite extrair informações significativas e relevantes a partir de um corpus de dados –

qualitativos ou quantitativos. É uma abordagem flexível que pode ser aplicada em diversos contextos de pesquisa, desde estudos sociológicos e psicológicos até análises de discurso político e cultural. Na visão de Palú e Petry (2022) a AC permite aos pesquisadores desvendarem complexidades e nuances presentes nas manifestações linguísticas e contribui para uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, culturais e comunicativos.

Para Moraes (1999, p. 2) AC “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. De acordo com Bardin (2015) a AC faz parte de:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2015, p. 44).

Nesse sentido, a autora sinaliza sobre a relevância da AC como uma abordagem metodológica que desvende os significados subjacentes nas comunicações visuais e textuais, fornecendo insights sobre o conteúdo das mensagens, bem como sobre as circunstâncias mais amplas de sua criação e interpretação. Reforça também que a AC se materializa pela busca da compreensão profunda e sistemática das manifestações comunicativas humanas, contribuindo para uma análise contextualizada e rica em conhecimento.

Um aspecto importante envolvendo a técnica de AC é que sua estrutura analítica e processual é composta por três fases imprescindíveis para a obtenção de resultados precisos para a pesquisa. Essas fases são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com interpretação (Bardin, 2015). O Organograma 1, apresenta o conceito e desdobramento de cada uma, essas fases representam um processo estruturado que permite uma análise contextualizada e robusta das manifestações textuais e visuais.

Organograma 1 – Três fases da Análise de Conteúdo proposto por Bardin

Pré-análise: Nessa fase o pesquisador organiza o material para saber o que está disponível e torna-se útil. O pesquisador deve analisar e sistematizar o material coletado com base na: leitura flutuante (analisar e conhecer o texto); escolha dos documentos (que serão analisados a priori ou a posteriori); formular objetivos e hipóteses e a elaboração de indicadores, e por fim, à preparação do material como um todo.



Exploração do material: Nessa fase tem-se a finalidade de categorização ou codificação no estudo. Na etapa da codificação, o pesquisador deve fazer o recorte das unidades de registro (palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento) e de contexto (eixos temáticos). Assim, o pesquisador pode adotar a estratégia no processo de codificação a repetição de palavras e/ou termos para criar as unidades de registro e, posteriormente, as categorias de análise iniciais, intermediária e finais.



Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: Fase da organização da Análise de Conteúdo, por meio de inferência e interpretação dos resultados obtidos. A inferência faz-se como interpretação controlada, que “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Nesse sentido, o pesquisador precisa atentar-se para: a) o emissor ou produtor da mensagem (pode ser um indivíduo ou grupo de indivíduo emissores); b) o receptor da mensagem (pode ser um indivíduo ou grupo indivíduo ou uma massa de indivíduo); c) a mensagem (mensagem propriamente dita); e d) O médium (o canal por onde a mensagem foi enviada).

Fonte: Adaptado de Bardin (2015).

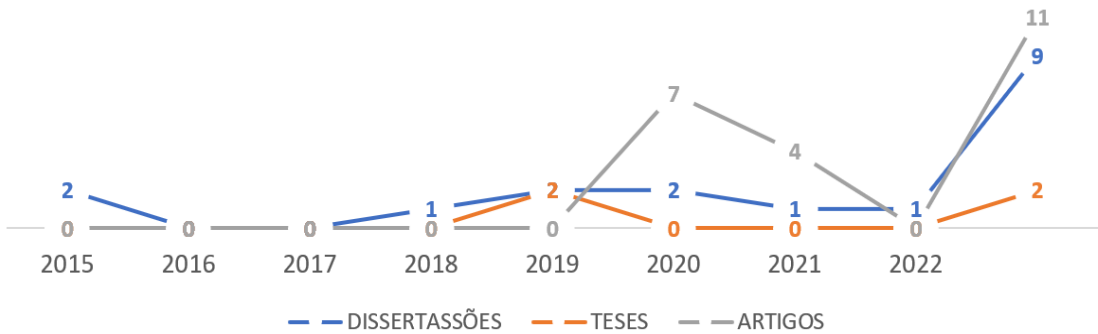
É importante salientar que as categorias e subcategorias de análise e suas relações com os objetivos da pesquisa e a problemática a elas correspondentes serão acompanhadas das análises sobre os dados coletados a partir das falas dos sujeitos pesquisados e dialogadas com os autores estudados.

Em síntese, a análise das entrevistas seguirá por intermédio da técnica de AC apoiada em Laurence Bardin, a partir da perspectiva da unidade temática. Nesse contexto, as respostas dos entrevistados serão analisadas com vistas a atender as finalidades e perspectivas deste estudo (Dissertação), através de uma reflexão crítica e propositiva.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO, O ENSINO REMOTO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DA PANDEMIA COVID-19: ESTADO DA ARTE A PARTIR DE DIFERENTES BANCOS DE DADOS

O interesse no Estado da Arte, esteve em identificar o que vem sendo produzido e publicado sobre o direito à educação na pandemia, ensino remoto e as políticas educacionais na pandemia, a partir dos bancos de dados: Portal de Periódicos CAPES, BDTD e Google Acadêmico, no qual revelou a existência de (22) produções científicas sobre o estudo políticas educacionais no cenário da educação remota em caráter excepcional em tempos de pandemia, com enfoque no período de 2015 a 2022 (Gráfico 1), utilizando-se dos descritores: Direito à Educação, Ensino Remoto e Políticas Educacionais na Pandemia.

Gráfico 1 – Produções científicas sobre políticas educacionais no cenário da educação remota em caráter excepcional em tempos de pandemia



Fonte: Dados da autora (2024).

Em vista disso, é necessário destacar que foram localizadas 80 produções científicas, no entanto, após leitura, análise e estudo, contamos com (22) produções. O Quadro 2 apresenta o número de cada estudo encontrado, considerando cada descritor.

Quadro 2 – Produções científicas localizadas (2015 – 2022)

Descritor	Direito a Educação			Ensino Remoto na Pandemia			Políticas Educacionais na Pandemia			TOTAL
Ano	Artigo	Dissertação	Tese	Artigo	Dissertação	Tese	Artigo	Dissertação	Tese	
2015	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
2016	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2017	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2018	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
2019	0	2	2	0	0	0	0	0	0	4
2020	2	2	0	2	0	0	2	0	0	8
2021	3	1	0	0	0	0	2	0	0	6
2022	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	5	9	2	2	0	0	4	0	0	22

Fonte: Dados da autora (2024).

Com base no Quadro 2, é possível identificar o total de (22) produções científicas. O descritor “direito à educação” obteve (16) das publicações, ensino remoto (2), seguido de políticas educacionais na pandemia com (4). Em termos gerais, os estudos científicos que serviram de base para essa dissertação se dividem em: (9) dissertações, (2) teses e (11) artigos. Os anos de 2019, 2020 e 2021 figuram como os anos com maior número de produções, especialmente por se tratar dos períodos em que a pandemia da Covid-19 esteve fortemente avançada, mesmo com as medidas sanitárias. Em relação aos períodos de 2015, 2018 e 2022 observa-se baixo desempenho onde só foi possível efetuar pesquisa sobre “direito à educação”.

Observa-se que o número de produções científicas ainda é tímido, mesmo considerando os impactos da pandemia na educação e as variadas estratégias utilizadas para manter o processo de ensino e aprendizagem em movimento/continuidade neste período. Para maior detalhamento, essas produções são apresentadas nos Quadros (3, 4, 5, 6 e 7) abaixo, conforme os dados: autoria, tema, tipo de produção e ano.

É importante ressaltar que a exposição dos estudos encontrados, foram divididos por banco de dados, considerando os descritores: Direito à Educação, Ensino Remoto e Políticas Educacionais na Pandemia. Cabe destacar que as produções científicas coletadas no banco de dados BDTD que faz referência aos descritores – direito à educação (2015/2022) e ensino remoto (2015/2022) foram as mesmas, (Quadro 3).

3.1 Descritores – Direito à Educação (2015/2022) e Ensino Remoto (2015/2022) coletados no banco de dados BDTD

Apresento com base na revisão realizada às conceituais visões de alguns autores, visão essa que nos possibilita refletir sobre o direito à educação e as políticas educacionais no cenário da “educação remota”, em caráter excepcional em tempos de pandemia.

**Quadro 3 – Biblioteca de Teses e Dissertações referente aos descritores
Direito à Educação (2015/2022) e Ensino Remoto (2015/2022)**

Autoria	Tema	Tipo de produção	Ano
FELTEN, M.; A.	Educação básica para todos: o acesso à educação como uma meta internacional.	Dissertação	2015
FERNANDES, Y. S.	Direito à educação? pergunta complicada (...): o que pensam os professores do primeiro segmento do ensino fundamental.	Dissertação	2015
COPPE, M. R.	Da educação como direito ao direito à educação: a não regulamentação e a improvisação como prática autoritária da política educacional no município de Chopinzinho/PR (2007- 2015).	Dissertação	2018
GUIMARÃES, C. F.	Infância, educação em e para direitos humanos: a criança como sujeito de direitos.	Dissertação	2019
FONTENELLE, T. F.	O direito à educação como pressuposto da cultura constitucional: em busca do pleno exercício da cidadania.	Dissertação	2019
SOUZA, Y. A. A.	A transcendência do direito à educação face à educação básica como direito.	Dissertação	2020
BRANDÃO. D. M. L.	O conhecimento do direito e o direito à educação.	Dissertação	2021
DALOIA, L. A. P.	Princípio republicano, inclusão e o direito fundamental à educação.	Dissertação	2022
DRUMMOND, R. C. R.	Do direito à educação aos direitos de aprendizagem: a escola sub judice.	Tese	2019

Fonte: Dados da autora (2024).

Os estudos analisados expressam diferentes lentes teóricas em relação ao direito à educação, destacando aspectos relevantes que justificam a necessidade de maior aprofundamento sobre esse debate, destacam ainda limites e desafios para o cumprimento dos princípios estabelecidos por alguns documentos normativos como por exemplo, a CF/1988, ECA/90 e outros que tem como base a CF/1988.

Nesse sentido, referenciais teóricos como é o caso de Felten (2015) sinalizam que a educação é um direito essencial para o processo formativo de todos os indivíduos. A educação básica para todos, e o seu acesso também é

apresentado pela autora como uma meta do projeto internacional *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000.

Para Felten (2015) considerando o processo de fixação de padrões internacionais para a educação básica, estabelecidos por agentes internacionais e amplamente difundidos em países em desenvolvimento, implementados e monitorados no Brasil, nota-se que há múltiplos desafios para a efetivação plena do direito à educação. Acrescenta que os impasses ao longo dos anos, estão relacionados principalmente aos aspectos – ao acesso, permanência e implementação de programas e políticas.

A autora considera que o acesso aos direitos fundamentais tem sido um dos principais desafios para a efetivação da CF/1988, pois a desigualdade social ainda é uma barreira a ser superada no país, isso afeta diretamente o acesso igualitário tanto à educação quanto à saúde, moradia e segurança. Essas barreiras socioeconômicas e geográficas para o acesso a serviços essenciais, em especial nas regiões mais remotas e desfavorecidas contribuem para a concretização plena do que preconiza a CF/1988.

No que tange a permanência, a autora explora que a continuidade dos alunos aos seus estudos, estar relacionada tanto a desigualdade socioeconômica no Brasil, em que muitos dos alunos com idade adequada trabalham para contribuir com a renda familiar, e em muitos dos casos não possuem tempo o suficiente para se dedicar aos estudos, também incluem a falta de investimentos adequados na área da educação, como por exemplo, infraestruturas precária, falta de incentivo do governo na profissão docente, e outros aspectos limita a permanência dos alunos no contexto escolar.

Em relação a implementação de programas e políticas, a autora afirma que embora a CF/1988 estabeleça uma série de diretrizes a serem seguidas pelo Estado na promoção dos direitos sociais, muitas vezes essas diretrizes não são efetivamente implementadas, por diversas razões, entre elas, dificuldades burocráticas, falta de recursos financeiros e políticas públicas inadequadas são alguns dos fatores que contribuem para essa falta de implementação.

De acordo com Felten (2015, p. 13) a educação é basilar para a emancipação do indivíduo em sua essência, como também “é considerada uma exigência política, pressuposto para o funcionamento de uma sociedade

verdadeiramente democrática, que só pode ser constituída de pessoas emancipadas”. A autora ainda acrescenta que,

Uma democracia sem pessoas emancipadas não seria uma democracia verdadeira. Apesar de existir de fato, como na sociedade atual, essa forma de democracia é apenas funcional, pois, essencialmente ela é predominantemente formal, reduzida aos seus mecanismos esvaziados de conteúdos tanto quanto possível. Uma democracia que se propõe não apenas a funcionar, mas proceder de acordo com seu conceito, exige homens emancipados (Felten, 2015, p. 13-14).

Contudo, se faz necessário destacar que a educação compreendida dentro do pressuposto da emancipação torna-se abstrata caso não seja “inserida social e historicamente no pensamento e na prática educacional” (FELTEN, 2015, p. 14). Desse modo, é possível dizer que a educação como direito de todos pode promover a formação do indivíduo, voltada para sua emancipação, conscientização sobre o seu direito e dever na sociedade bem como para sua atuação consciente – com repertórios construídos na sua experiência cotidiana, mas especialmente na sua aquisição de conhecimentos adquiridos no contexto educacional. Desse modo, a não garantia ou cumprimento do que preconiza a CF/1988 configura-se como uma violência dos direitos humanos, problema endêmico no país, que mina a confiança no sistema democrático e enfraquece a proteção dos direitos individuais e coletivos.

Do ponto de vista de Fernandes (2015) o direito à educação é considerado um dos direitos humanos essenciais, resultado de lutas sociais que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) em 1948. Entretanto, observa-se que esse direito não é assegurado de forma igualitária em todos os países e regiões do mundo.

Isso acontece porque persistem desafios que carecem ser analisados com maior atenção e, mais do que isso, que políticas públicas sejam fortalecidas visando a efetividade dos documentos normativos (Fernandes, 2015). O autor acentua que a verdadeira prática do direito à educação, compreende a resolutividade de diversos aspectos. Em primeiro lugar, o cumprimento legal do que assegura a CF/1988 e os outros documentos normativos que tem nessa legislação sua base. Que promova o acesso de todos os indivíduos, mas que

também garanta sua permanência, pois se trata de um dos desafios mais preocupantes socialmente.

De acordo com Fernandes (2015) essa permanência envolve diferentes aspectos, e podem estar relacionadas a questões como acesso equitativo, qualidade educacional, professores capacitados, infraestrutura inadequada, desigualdades sociais e econômicas, falta de inclusão – apoio pedagógico e ações inclusivas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, desafios culturais e linguísticos, financiamento insuficiente.

Em segundo lugar, as políticas e liderança, pois a falta de políticas e liderança eficazes no âmbito educacional dificultam a implementação efetiva do direito à educação. Segundo Fernandes (2015) há governos que muitas vezes enfrentam desafios na formulação e implementação de políticas consoantes ao que preconiza a legislação e não atendem as singularidades geográficas, sociais e culturais de cada contexto, essa falta de coerência soma-se a outros impasses que por muito tempo tem sido barreira para a promoção de uma educação de qualidade para todos.

Conforme aponta Coppe (2018) ao analisar a Proposta Pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos de 2007 do município de Chopinzinho/PR e o Plano Municipal de Educação de 2015, identificou que a complexidade de se efetivar a educação como direito inafiançável do cidadão encontra barreiras também nos documentos como Proposta Pedagógica e Plano Municipal de Educação inseridos no município de Chopinzinho/PR, ou seja, há problemas de natureza micro e macro que precisam de atenção, já que ambos os documentos entendem a educação numa perspectiva minimalista, principalmente porque:

[...] representam uma política que apenas cumpre com à legalidade das ações, dando aos sujeitos apenas o que a legislação garante, ao contrário do que se espera numa perspectiva emancipatória de educação, que é a garantia das necessidades reais dos cidadãos (Coppe, 2018, p. 11).

A autora considera que os fatores que dificultam a promoção de uma educação como um real direito a todos os cidadãos envolvem uma série de questões, os próprios documentos, como por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), Regimento escolar, Plano de aula, Plano de ensino, todos

criados pela LDB/96 para atender às realidades específicas de cada escola, em alguns casos e ambientes escolares já se constituem com marcas do autoritarismo, aliado à desregulamentação de direitos e à negação do acesso à educação como direito fundamental.

A educação é o pilar para construção de uma sociedade composta por indivíduos críticos e atuantes na sociedade, capazes de reconhecer situações desumanizadoras e sobre elas atuar conscientemente, além de ser um direito que deve ser posto em prática, contemplando todos, independentemente de qualquer marcador social, econômico, político, cultural. É fundamental que a construção dos primeiros passos para uma consciência crítica dos alunos inicia na educação básica, além disso, que a CF/1988 e todos os documentos derivados dela possam ser respeitados, numa perspectiva da educação como direito, superando, assim, a visão minimalista de direito à educação,

Sobre o aspecto de que a construção da consciência crítica inicia-se na educação básica como forma de preparar o indivíduo para os desafios que enfrentará socialmente como também para reivindicar seus direitos, a exemplo do direito à educação de qualidade, Guimarães (2019) defende que a educação desempenha papel crucial nesse processo, sendo responsável por fornecer as bases para que os indivíduos se torne um cidadão consciente, crítico e comprometido com os direitos humanos.

A autora sinaliza que a educação progressista, transformadora permite que os indivíduos reconheçam e denunciem qualquer violência de direitos humanos. Esse exercício crítico e ativo, deve começar na infância, etapa da vida em que a criança está construindo sua identidade e assimilando valores e princípios que a acompanharão ao longo de sua trajetória, o que justifica a necessidade da promoção de espaços de participação infantil, nos quais a criança possa exercer seu direito de expressão e contribuir ativamente na construção de um ambiente escolar e social mais inclusivo e respeitoso (Guimarães, 2019).

O direito à educação se dar em todas as etapas de ensino no Brasil, ou seja, faz parte de toda vida educacional e social da sociedade, direito esse marcado por importantes momentos históricos e pela participação de movimentos sociais, sindicatos, ativistas e organizações não governamentais, que se mobilizaram para garantir o acesso universal à educação.

Segundo Fontenelle (2019) por muitos anos tem se discutido o descompasso entre o que prevê a legislação e sua aplicabilidade, questão-problema que merece incitar uma discussão sobre quais os motivos que impedem a aplicação das normas constitucionais?, são vários os elementos que podem ser capazes de responder essa provocação, e assim conduzir a um processo reflexivo que finda nestes poucos parágrafos, mas que podem ser impulsionadores de outros debates.

Para Fontenelle (2019, p. 11) “um dos grandes motivos determinantes para o resultado negativo da aplicabilidade das normas constitucionais é a falta de conhecimento constitucional”. A autora acredita que o problema do desconhecimento da sociedade sobre esse e outros temas estão associados a dois pontos:

[...] o primeiro, a falta de interesse desta mesma sociedade, que, como ser participativo de um determinado meio social, obedece a regras de uma comunidade, regras não estatais, enquadradas por grupos sociais. O segundo ponto direciona a responsabilidade do Estado diante de uma sociedade necessitada de educação, ignorante de suas normas. Um Estado que deve cumprir direitos, mas não o faz (Fontenelle, 2019, p. 12).

Como uma das possíveis estratégias de reverter esse quadro, a autora trata que conhecer a CF/1988 e praticar a cultura constitucional são condições fundamentais para a efetivação de direitos e o pleno exercício da cidadania, para isso, é imprescindível a exigência do direito à educação capaz de transformar a realidade social. É significativo ressaltar que a concepção da autora sobre o porquê da inconsistência da aplicação da legislação vai muito além do que falta de conhecimento constitucional, porém é preciso considerar esse fator, uma vez que, quanto menor for o interesse da população sobre o tema em foco, maior serão os obstáculos a serem enfrentados, pois a população não reivindica seus direitos enquanto cidadãos.

No decorrer de sua pesquisa Fontenelle (2019), destaca que a participação da população sobre questões de natureza política, socioculturais e outros assuntos que fazem parte do contexto diário de todos, permitindo cobrar “eficiência da administração pública e exigido os seus direitos e garantias fundamentais” (Fontenelle, 2019, p. 12). Nessa linha de raciocínio, é válido

salientar que se faz necessário que a sociedade compreenda a relevância da carta constitucional para a vida de todos, pois trata-se de um documento único,

com regras estabelecidas, que limita a atuação de qualquer conduta arbitrária que viole direitos e princípios do cidadão. O desenvolvimento do constitucionalismo ainda não alcançou seu ponto ótimo e o Brasil enfrenta grandes problemas que acabam por prejudicar esse desenvolvimento. O pedido de socorro acontece por aqueles dispostos a transmitir o conhecimento necessário com fito de alcançar a supremacia da constituição (Fontenelle, 2019, p. 12).

Nessa perspectiva, inicialmente, para que haja uma efetivação do direito à educação mostra-se indispensável uma ação responsável e compromissada dos administradores públicos, acompanhada de uma atuação fiscalizatória do Poder Legislativo e da intervenção do Judiciário sempre que necessário, uma vez que, a CF/1988 garante direitos fundamentais que precisam ser respeitados e aplicados.

Na visão de Souza (2020) o ser humano cresce e se desenvolve com a concepção de que a educação é um direito de todos, e que através da educação é possível transformar a vida e alcançar a plena cidadania, mas como atingir esse princípio?, até que ponto a educação é para todos?, as respostas para essas perguntas implicam numa discussão necessária, para isso, alguns aspectos são apontados, não com a finalidade de se esgotar aqui a discussão, mas como uma possibilidade de provocar todos sobre a relevância da educação.

Atingir o direito à educação de forma plena requer uma abordagem holística, apoiada por políticas sólidas, investimentos apropriados e um compromisso coletivo de todas as partes interessadas. Além disso, é um esforço conjunto que envolve governos, instituições educacionais, comunidades, famílias e indivíduos, e que é fundamental para construir um futuro mais justo, inclusivo e próspero (Souza, 2020). No entanto, o acesso à educação como direito tem sido “irrelevante”, principalmente quando se trata do cumprimento da norma legal da “universalização do acesso, da inclusão e oferta de uma educação escolar com qualidade”. Lograr essas prerrogativas é ter o direito à educação verdadeiramente institucionalizado” (Souza, 2020, p. 8).

Nessa esteira, a autora defende que é através da educação que a sociedade pode se constituir como um espaço mais democrático, em que todos

tenham acesso à educação e permanência no ambiente escolar. A promoção da garantia do “direito à educação e a educação básica como direito, deve ser uma premissa de um compromisso social, político e econômico” (Souza, 2020, p. 92). A aplicabilidade dessa norma constitucional é essencial para construir uma sociedade brasileira dotada de indivíduos mais participativos nas questões sociais, políticas, educacionais, ou seja, permite que expressem seu protagonismo a partir de conhecimentos construídos em sala de aula somados aos que são produzidos no cotidiano de cada indivíduo.

Além de permitir a redução das desigualdades socioeconômicas ainda presente na sociedade brasileira e dos problemas sociais, o entendimento da sociedade sobre o direito à educação também “favorece a qualidade, não somente da aprendizagem ou do estudar e formar-se, mas do desenvolvimento da cidadania e de amor ao próximo” (Souza, 2020, p. 92). Sendo assim, a efetividade do direito à educação incide na formação integral do cidadão, de modo que possa constituir-se plenamente para o exercício da cidadania na sociedade.

Em consonância com esse pensamento, Brandão (2021) declara que o direito à educação precisa transcender as páginas da CF/1988 e ganhar materialidade, prática. Também se faz necessário compreender que esse direito “estende-se a todo ser humano e não está somente atrelado ao número de vagas suficientes nas escolas, professores bem remunerados, escolas equipadas, mas também na colaboração dos pais, a família, enfim, da sociedade” (Brandão, 2021, p. 67).

A CF/1988, reconhece o direito à educação nos artigos 5º e 6º, sendo intrínseco ao desenvolvimento e ao exercício dos demais direitos, tendo a educação função primordial para a emancipação socioeconômica e política do homem, presentes nos artigos 205 a 214 da constituição. Em contribuição ao exposto, é importante frisar que a educação como direito fundamental e social, deriva do direito à personalidade e do princípio da dignidade humana, faz parte de ordenamentos jurídicos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e nacionais – LDB/96 (Brandão, 2021).

Na visão de Daloia (2022) o direito à educação previsto na CF/1988 enquanto direito fundamental social tem relação estrita com o valor de igualdade,

com a inclusão de todos no ambiente escolar, negando qualquer discriminação ou preconceito. A promoção da educação enquanto direito intransferível é princípio basilar para erguer uma sociedade com diferentes atores participando, com diferentes vozes e sons, ou seja, com outras performances e maneiras de atuar e ler o mundo, é na constituição de uma educação qualificada, transformadora que isso é possível.

Para tanto, é imprescindível que as normas constitucionais sejam verdadeiramente aplicadas. Tendo em vista sua essência e importância que possui para dignidade humana, “o direito à educação se relaciona com processos inclusivos porquanto, a partir dele, é possível o acesso a espaços sociais e econômicos antes inacessíveis, bem como ao adequado gozo de outros direitos” (Daloia, 2022, p. 273).

A educação assume o papel de promotora da inclusão, do respeito a diferentes culturas, contextos e pessoas, dimensões que estão atreladas ao direito à educação, ou seja, em casos de não cumprimento da educação enquanto direito promove-se a violência do direito humano e, consequentemente a exclusão da população e de suas expressões socioculturais. Sobre essa questão Daloia (2020, p. 274) se posiciona que diversos fatores determinantes das exclusões que se apresentam, demandam “um plexo de frentes de atuação, a pautar os deveres inerentes ao regime jurídico do direito à educação, promovendo os necessários processos de inclusão”.

Nesse sentido, pela garantia do direito à educação é possível atravessar etapas necessárias à efetivação plena de outros direitos fundamentais, entre eles a inclusão escolar. Assim sendo, a materialização do direito à educação apenas se dará de forma constitucionalmente adequada quando for inclusiva e democrática.

Conforme Drummond (2019) a promoção da educação que compreende as diferentes expressões culturais, sociais e pessoas potencializa a construção de um espaço escolar de interação plural, multicultural, com diversos pensares e sentidos, isto é, constrói um ambiente múltiplo, inclusivo. A autora afirma que garantir esses princípios ainda se demonstra desafiador, tendo em vista o descompasso em se apresenta a CF/1988, o que torna ainda mais necessário provocar a sociedade brasileira a respeito da garantia da educação enquanto direito de todos, especialmente porque o direito à educação ainda tem se

desenvolvido por meio de tensões, interesses sociais, econômicos e culturais e disputas.

A garantia do direito à educação se configura como um marco histórico que não pode ser apagado, é resultado de muitas e significativas lutas ao longo da história no Brasil e no mundo, entender que esse direito é universal e que inclui todos os cidadãos é elemento primordial para manter os registros e movimentos que deram oportunidade da educação ser um direito (Drummond, 2019). por isso, é importante a promoção de debates, estudos e efetividade das normas constitucionais, principalmente porque quanto mais autônomo e crítico for a sociedade menores são as chances de se deixarem anular ou se submeter a condições de injustiça, opressão e negação de si em favor do outro.

3.2 Descritor – Direito à Educação (2015/2022) coletados no Google Acadêmico

Os resultados referentes aos artigos na base de dados Google Acadêmico que versam sobre o tema em questão e discorrem sobre o descritor Direito à Educação estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Google Acadêmico (2015 – 2022)

Autoria	Tema	Tipo de produção	Ano
SILVA, D. S. V.; SOUSA, F. C.	Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil.	Artigo	2020
SILVA, M. A.; SILVA, E. F.	Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia?.	Artigo	2020
REIS, R. C. P.; LIMA, V. F. P.	Direito à educação e pandemia: reflexões sobre um Estado para direitos no Brasil.	Artigo	2021

Fonte: Dados da autora (2024).

Tendo como pano de fundo os impactos provocados durante o contexto pandêmico nos diferentes setores da sociedade, com centralidade no campo educacional, referenciais teóricos como é o caso de Silva e Sousa (2020) consideram que a pandemia da Covid-19 se manifestou como um dos principais desafios para a efetividade do acesso ao direito à educação. Para os autores a situação emergencial global resultante da pandemia da Covid-19 além de impor

uma série medidas sanitárias como forma de contenção da propagação do vírus levou a uma rápida transição para o ensino remoto e online, isso implicou no direito à educação em todo o mundo, e problemas endêmicos como investimento e vagas insuficientes, degradação das escolas, evasão e repetência escolar no país se acentuaram.

De acordo com Silva e Sousa (2020, p. 961) a presença desse e de novos problemas “evidenciou a necessidade de investimento e remodelamento emergencial de sistemas e práticas educacionais para o fortalecimento de direitos e para a redução das desigualdades educacionais”, ou seja, a partir de uma abordagem equitativa e inclusiva na educação, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizado de qualidade, independentemente de suas circunstâncias.

Os autores consideram que direito à educação está intimamente relacionado com a efetivação da igualdade,

como instrumento de liberdade (autonomia, bem-estar e desenvolvimento pessoal); ou seja, trata-se de um dos *empowerment rights* em prol das liberdades individuais. Por conta disso, a educação deve ser adaptável às transformações sociais e apta a responder às necessidades dos estudantes dentro dos novos e diferenciados reclames sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais (Silva; Sousa, 2020, p. 964).

Nesse sentido, a aplicabilidade do direito à educação no país envolve a inclusão de todos os cidadãos, tornando-se o reforço em sua efetividade das políticas públicas responsáveis por promover a redução das desigualdades e práticas educacionais e tensionando a educação inclusiva. Por educação inclusiva entende-se a inserção de todos os indivíduos a educação, independentemente do marcador social, que no período pandêmico da Covid-19 ampliaram as disparidades educacionais, em razão da falta de acesso igualitário à tecnologia, internet de qualidade e ambientes adequados para o aprendizado, o que levou a uma preocupante exclusão digital.

Mesmo diante de uma série de programas e políticas públicas de inclusão digital executadas pelo Governo Federal no Brasil, aliadas no combate às desigualdades educacionais em tempos de pandemia, a exemplo do “Programa Casa Brasil, os Centros de Inclusão Digital, o Programa Computador Para Todos,

o Programa Estação Digital, o Observatório Nacional de Inclusão Digital e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)” (Silva; Sousa, 2020, p. 970), a efetiva educação enfrentou diversos desafios. Os autores também alertam que:

Seja aula presencial ou, em tempos de pandemia, aula on-line, os pais/responsáveis, o Poder Público, as escolas e os professores, devem levar em conta que a educação universal e igualitária deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis para que todos desenvolvam suas habilidades segundo suas características e necessidades de aprendizagem. E a utilização das TIC de forma educativa se mostra mais um espaço para a construção de saberes e de conhecimentos, devendo levar em conta as desigualdades existentes como elemento de construção da educação igualitária (Silva; Sousa, 2020, p. 974-975).

Dessa forma, a crise socioeconômica e educacional já enfrentada e que se ampliou durante a pandemia da Covid-19, ressalta a importância de garantir e preservar o direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Sobre o direito à educação em tempos de pandemia, Silva, M. e Silva, E. (2020) afirmam que diante a realidade complexa e desafiadora apresentada nacional e mundialmente nos mais variados campos da sociedade esse direito deve ser preservado, antes mesmo do período pandêmico a efetivação das normas constitucionais já enfrentava desafios, e com a chegada da Covid-19 reforçou a necessidade de assegurar que o direito à educação seja uma realidade na vida de todos.

Mesmo diante do contexto pandêmico enfrentado, gerador de crise socioeconômica, educacional, política e de combate a expansão do vírus, a excepcionalidade não muda o direito à educação, cláusula pétrea da CF/1988, “pois estamos no Estado Democrático de Direito” (Silva, M.; Silva, E., 2020, p. 198). A resposta aos desafios definirá não apenas o futuro da educação, mas também o futuro da sociedade como um todo.

Os referenciais teóricos Reis e Lima (2021) concordam que a pandemia da Covid-19 trouxe sérios problemas que afetaram o processo educacional de forma incalculável e que deixarão marcas. Os autores alertam que os desafios são múltiplos, e nesse contexto a participação social e o compromisso de todos

os cidadãos em preservar os seus direitos se destaca como fator primordial de toda sociedade.

O direito à educação, por exemplo, “apresenta-se enquanto um pré-requisito indispensável para que alguém possa ter condições de acesso e usufruto dos demais direitos civis, políticos e sociais” (Reis; Lima, 2021, p. 98). Desse modo, não sendo possível desconfigurar a sua função relevante enquanto componente elementar para os direitos humanos.

3.3 Descritor – Direito à Educação (2020/2022) coletados no Portal de Periódicos CAPES

Em relação ao direito à educação coletadas no Portal de Periódicos CAPES, a pesquisa obteve o seguinte resultado:

Quadro 5 – Portal de Periódicos CAPES (2020 – 2022)

Autoria	Tema	Tipo de produção	Ano
HAGE, S. A; SENA, I. P. F. S.	Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC.	Artigo	2021

Fonte: Dados da autora (2024).

O cenário pandêmico, originário da Covid-19 marca a história nacional e mundial como um período desafiador e doloroso, sobretudo pelas inúmeras vidas que perderam a luta contra o vírus, além também da acentuada desigualdade socioeconômica e a crise educacional enfrentada. Nesse contexto, a defesa da vida se tornou central, muitas vezes contrastando com as prescrições curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Hage; Sena, 2021).

Porém isso não significa dizer que a educação foi ignorada, já que o direito preconizado nas normas constitucionais estava sendo discutida como forma de assegurar que todos os alunos, professores, pais e funcionários envolvidos com à educação fortalecerem seus conhecimentos de que sua aplicabilidade deve “saltar as páginas” da CF/1988 e ser implementada democraticamente. Como forma de incluir todos os alunos no processo educativo e formativo ao longo da pandemia da Covid-19 diferentes contextos educacionais adaptaram os

“currículos para atender às necessidades imediatas dos alunos e promover uma abordagem mais flexível” (Hage; Sena, 2021, p. 8).

Os autores reforçam que à medida que o Brasil e o mundo enfrentaram/enfrentam as complexidades da pandemia e de suas consequências, a defesa do direito à educação deve ser guiada por um profundo compromisso com a vida, a saúde e o bem-estar. E que esses direitos devem ser implementados em todas as realidades sociais e educacionais, sobretudo porque são responsáveis pela formação de cidadãos ativos/progressistas e conscientes.

3.4 Descritor – Políticas Educacionais na Pandemia (2020/2022) coletados no banco de dados BDTD

A presente seção considerou o descritor Políticas Educacionais na Pandemia coletadas no banco de dados da BDTD.

Quadro 6 – Biblioteca de Teses e Dissertações (2020 - 2022)

Autoria	Tema	Tipo de produção	Ano
ORNELAS, G. C.	O direito à educação e a justiça social em tempos pandêmicos: um diálogo com a teoria crítica.	Dissertação	2022
LIMA, D. G.	Trabalho, educação e serviço social: as interfaces da precarização no trabalho do professor no período de pandemia nordeste brasileiro.	Tese	2021

Fonte: Dados da autora (2024).

Segundo Ornelas (2022) o direito à educação é pilar fundamental para o desenvolvimento humano e a construção de sociedades justas e igualitárias. Em tempos pandêmicos, esse direito ganha ainda mais relevância e se entrelaça de maneira intrínseca com a busca pela justiça social. Nessa conjuntura complexa, emerge um diálogo profundo com a teoria crítica, que lança luz sobre as desigualdades estruturais acentuadas pela crise sanitária global.

Conforme Ornelas (2022) a teoria crítica, cunhadas por pensadores como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, destaca a análise das estruturas de poder, dominação e exploração presentes na sociedade, e

provocam a reflexão sobre as relações de poder subjacentes às instituições e práticas sociais, incluindo o sistema educacional. Em tempos pandêmicos, essa análise se torna necessária, principalmente quando analisadas as disparidades ampliadas pelo fechamento das instituições escolas e universidades e pela transição para o ensino remoto.

A pandemia afetou os indivíduos de maneiras singulares, o ponto de convergência está nos grupos já marginalizados e vulneráveis – comunidades de baixa renda, minorias étnicas enfrentaram desafios ainda maiores para acessar a educação. Nesse aspecto, a teoria crítica ressalta que essas desigualdades não surgem de maneira acidental, mas sim o resultado de estruturas sistêmicas que perpetuam a exclusão (Ornelas, 2022).

A justiça social, um dos princípios basilares da teoria crítica, considera o direito à educação inalienável que “não pode ser confundido como apenas linhas reguladoras de instrução para uma determinada população, contudo, em seu núcleo, evoca-se a urgência em instituir/proteger as políticas públicas que ali são sublinhadas” (Ornelas, 2022, p. 63). A teoria crítica também encoraja no questionamento dos próprios fundamentos do sistema educacional, desafiando a todos a repensar currículos, métodos de ensino e avaliação de maneira a propiciar uma educação crítica, emancipatória e inclusiva. Para tanto, é fundamental o diálogo entre o direito à educação e a teoria crítica, pois essa relação é capaz de promover uma ação transformadora, principalmente em tempos pandêmicos.

Na ótica de Lima (2021) as políticas educacionais na pandemia encararam desafios complexos e multidimensionais. A crise incitou a necessidade de abordagens flexíveis, inclusivas e focadas no aluno, com vistas à garantia do acesso à educação de todos, num cenário marcado por expressivas desigualdades socioeconômicas. Entretanto, o cumprimento das normas constitucionais se mostrou ainda mais desafiadora, tanto pela conjuntura quanto pelos problemas endêmicos já existentes, provocando assim o reforço de políticas públicas educacionais, especialmente para atender esse contexto, com o uso inteligente das tecnologias disponíveis, para acesso de professores e alunos, notadamente para os mais vulneráveis socioeconomicamente.

3.5 Descritor – Políticas Educacionais na Pandemia (2020/2022) coletados no Portal de Periódico CAPES

Esta seção traz a discussão das produções coletadas no Portal de Periódicos CAPES, considerando o descritor Políticas Educacionais na Pandemia compreendidas entre o período de 2020 a 2022.

Quadro 7 – Portal de Periódico CAPES (2020 – 2022)

Autoria	Tema	Tipo de produção	Ano
GALZERANO, L. S.	Políticas educacionais em tempos de pandemia.	Artigo	2021
NUNES, K. C. S.; RESENDE, V. M.	Perspectivas críticas sobre o direito à educação na pandemia: reflexões para além da crise sanitária e os desmandos da política educacional brasileira.	Artigo	2020
SILVA, A. R.; CRUZ, C. M. B.	Políticas educacionais no Brasil e seus desafios no contexto da pandemia da Covid-19.	Artigo	2020
RIBEIRO, R. M., <i>et al.</i>	Políticas públicas como forma de minimizar a desigualdade digital evidenciada pela pandemia.	Artigo	2020
MACEDO, R. M.	Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública.	Artigo	2021

Fonte: Dados da autora (2024).

Para Galzerano (2021, p. 124) as disputas envolvendo as políticas sociais no período de pandemia de Covid-19 foram intensas, em especial no âmbito educacional em razão do fechamento generalizado de escolas e a transição abrupta para o ensino remoto. Sobre esse aspecto, a autora alerta que não se pode compreender a pandemia, e seus impactos nas políticas sociais, “dissociada do contexto mais amplo de reprodução social, numa relação dialética entre as mudanças envolvendo a natureza e os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos”.

No campo das políticas educacionais e das disputas que as envolvem, a atuação estatal para o desenvolvimento educacional se mostrou complexo, pois em países de capitalismo dependente e periférico, como o território brasileiro,

as políticas educacionais das últimas décadas seguem reforçando os laços entre subdesenvolvimento e dependência que caracterizam nossa história. A burguesia nativa se alia aos interesses das burguesias de capitalismo central, do que resultam tentativas de impor tais interesses à sociedade brasileira, formas de adequação do campo educacional àquilo que é proposto por tais países e por organismos internacionais, distanciando-se das reais necessidades do povo brasileiro (Galzerano, 2021, p. 126).

A autora expressa ainda que no Brasil, as decisões relativas às políticas educacionais para o período da crise consideraram interesses privados de empresas, fundações e organizações nacionais e internacionais constituintes por supostos especialistas técnicos e neutros. A falta de diálogo com professores, alunos, funcionários e comunidade familiar, desconfiguraram o princípio de participação coletiva e de interesse público. Essa postura de negar e silenciar as vozes de pesquisadores de universidades públicas, representantes de associações científicas e sindicais da área e de coletivos de professores, traduz-se numa violência do direito.

A autora reflete ainda que nas políticas emergenciais adotadas, observa-se uma redução do sentido da educação e da instituição escolar, uma vez que, predominaram questões burocráticas, e “as justificativas para a adoção do ensino remoto foram expressas pela obrigação de se manter o calendário escolar, as avaliações de larga escala e os vestibulares, como se a escola fosse mera sucessão de dias letivos” (Galzerano, 2021, p. 131).

Do ponto de vista de Nunes e Resende (2021) a pandemia da Covid-9 foi um desalento em diversos momentos para a sociedade brasileira, que se justificam por vários motivos, alguns deles já descritos ao longo desse estudo, foi gerador de desafios como também despertou a necessidade da sociedade entender que muitas conquistas que prevê as normas constitucionais ainda caminham de forma lenta para sua garantia, há diversas críticas por parte de pesquisadores e grupos mais engajados na sociedade sobre o direito à educação na pandemia, as políticas públicas educacionais e seu cumprimento durante a pandemia.

Durante a pandemia da Covid-19 tem-se a ideia de que a legislação e os princípios previstos constitucionalmente passaram por uma fase de profundo silêncio e, em grande medida, inerte as causas sociais que mobilizam a

sociedade, isso se deve a inexpressividade dos documentos legais principalmente no cenário pandêmico. Nota-se que uma “fragilidade do sistema educacional brasileiro, através de políticas públicas incapazes de garantir o que está prescrito na legislação” (Nunes; Resende, 2021, p. 980). Outro problema que alia-se a essa realidade descrita, tem relação como a política que estava em curso no país, chancelada pelo financiamento da elite para o enfraquecimento e desmonte da educação, negando principalmente as camadas vulneráveis socioeconomicamente o acesso e a garantia do direito à educação.

Para Nunes e Resende (2021):

Isso se dá por meio do parasitismo da coisa pública, que consiste em um Estado mínimo para as políticas sociais e um Estado máximo para o trato do interesse privado. Uma minoria privilegiada de base econômica e privatista usa o Estado para usurpar os recursos do públicos, diminuindo os direitos da classe trabalhadora cada vez mais (Nunes; Resende, 2021, p. 981).

Com base nesses apontamentos é necessário forte atuação do Estado e de todos os organismos sociais para efetivar verdadeiramente o que prevê a CF/1988, que tanto a discussão sobre essa temática quanto sua materialização no sentido da aplicação do direito à educação sejam uma realidade vivenciada pela sociedade de forma plena e não no atendimento exclusivo de uma pequena parcela da sociedade que se beneficia dos direitos públicos em mecanismo de troca de interesses.

Segundo Silva e Cruz (2020) a promoção de políticas educacionais no período de pandemia da Covid-19 marcou a sociedade brasileira, tanto pela sua necessidade de fazer presente e efetiva quanto pela sua fragilidade em articular as estratégias adequadas que dialogassem com as necessidades basilares da sociedade, que incluem a garantia do direito à educação e de condições específicas para que os alunos pudessem permanecer em seus estudos, prática pedagógica significativa, materiais adequados, acesso à internet, capacitação dos professores para o manuseio de ferramentas tecnológicas e relação com o material didático.

Nesse sentido, é importante compreender que o “direito à educação passa pelo sentimento de igualdade, servindo de instrumento de liberdade. Assim, o pilar do ensino deve ser adequado e utilizado de acordo com as questões

sociais” (Silva; Cruz, 2020, p. 2), em especial, para os grupos vulneráveis socioeconomicamente, sendo estes, os mais afetados pela pandemia da covid-19.

Na concepção de Ribeiro *et al.*, (2020) a crise no globo promovido pela pandemia da Covid-19, é uma questão-problema que precisa ser analisada a partir de variados aspectos, seja o social, econômico, cultural e outras dimensões que envolvem a sociedade, especialmente porque foi responsável por trazer a luz muitas barreiras que precisam ser superadas, que mesmo com a promulgação da “Carta Magna” desde 1988 ainda não foi possível superá-las, isso chama atenção, porque há uma série de documentos normativos que garantem o direito aos indivíduos sob a perspectiva do intransferível, inalienável, mas até que ponto os direitos estão sendo postos em prática? Durante a pandemia várias políticas públicas se materializaram com diferentes objetivos, somando as normas constitucionais já existentes, mas ainda é possível notar disparidades (entre o que prevê e o que é aplicado).

A partir desse entendimento é significativo que a sociedade construa em coletivo a consciência crítica, a autonomia e fortaleçam suas bases para poder reivindicar direitos e atuação efetiva do Estado e de outros organismos para que as leis não sejam apenas vitrines, mas que tenham o real objetivo atingido, no caso da educação, por exemplo, que seja assegurado a todos e que estes cidadãos tenham condições dignas para continuar os estudos, que permaneçam em luta pela sua palavra, pelo seu ir e vir e pelo fortalecimento de sua expressão social (Ribeiro *et al.*, 2020).

De acordo com Macedo (2021) no contexto contemporâneo cada vez mais conectado alimentado por diferentes redes de acesso à tecnologia tem se tornado uma parte fundamental na vida acadêmica e pessoal dos indivíduos, permitindo o acesso a informações, oportunidades de aprendizado e interações sociais. Com o efeito da pandemia de Covid-19 essa realidade ficou mais evidente, o que trouxe à tona uma questão crucial: o acesso à tecnologia é um direito ou um privilégio? E, ainda mais, como essa questão afeta diretamente as escolas públicas e suas comunidades?

Para Macedo (2021) no contexto pandêmico as desigualdades digitais se acentuaram, provocando diversos obstáculos para a continuidade dos estudos de alunos em vulnerabilidade socioeconômica, atingindo diretamente em um dos

seus direitos constitucionais, o direito à educação, pois a educação é preconizada na legislação, porém os meios para mantê-los no ambiente educacional se tornou um entrave. Nas escolas e universidades públicas, essa desigualdade trouxe maior impacto, muitos alunos dependentes dos recursos fornecidos pelas instituições escolares e universidades públicas para acessar a tecnologia foram impedidos de se usufruir desta oportunidade, já que as instituições encerraram suas atividades presenciais em razão da proliferação do vírus.

Isso provoca a pensar sobre a equidade educacional e a capacidade das escolas e universidades públicas de fornecer educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de sua situação socioeconômica. Em termos específicos, o acesso à tecnologia e à educação digital não se trata apenas de uma questão de conveniência, mas um imperativo de justiça social, garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso às oportunidades educacionais é fundamental para construir uma sociedade verdadeiramente democrática, política, equitativa, inclusiva, multifacetada, aberta às novas possibilidades de aprendizagem, coletiva, ou seja, acessível a todos.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

O direito à educação no Brasil está preconizado na CF/1988 e em outros diversos instrumentos nacionais e internacionais. A educação é um organismo fundamental para o desenvolvimento humano, e para a construção de uma sociedade mais justa e a promoção da cidadania. Contudo, mesmo com significativos avanços conquistados ao longo dos anos, ainda persistem desafios a serem superados para garantir o pleno exercício desse direito a todos os cidadãos brasileiros.

Dentre as principais questões relacionadas ao direito à educação no Brasil está a desigualdade de acesso e qualidade. Apesar do país ter alcançado resultados positivos, como por exemplo, na ampliação do acesso à educação básica, ainda existem disparidades regionais e socioeconômicas que impactam diretamente no acesso e na permanência de crianças e adolescentes na escola. Outro aspecto que está relacionado a esse desafio é a falta de infraestrutura adequada, a carência de recursos financeiros e a ausência de profissionais qualificados enfrentados por muitas escolas, principalmente aquelas localizadas em regiões mais vulneráveis (Corrêa; Abreu, 2023).

Esse último aspecto nos últimos anos tem preocupado diferentes contextos escolares, já que afeta a qualidade do ensino. Os derivados deste problema incluem dificuldades na formação e valorização dos professores, na atualização dos currículos e na adoção de práticas pedagógicas significativas que considerem a realidade do aluno (Corrêa; Abreu, 2023; Trezzi, 2022). Sendo assim, é fundamental a participação ativa da sociedade na defesa do direito à educação para todos os cidadãos, a começar pela cobrança por políticas públicas efetivas como também a fiscalização da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação.

Essas são algumas das ações fundamentais para a promoção de um sistema educacional brasileiro mais diversificado, ético, crítico e permeado pelo protagonismo de alunos e professores autônomos, com práticas pautadas na consciência crítico-reflexiva e democrática.

4.1 Direito à Educação no Brasil: reflexões e aproximações com o tema

A desigualdade social no Brasil é a herança histórica dos direitos básicos negados à população em contexto de vulnerabilidade social. Refletindo sobre o processo histórico de democratização temos a promulgação da CF/1988, na qual expressa no Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto, Seção I – Educação, estabelece em seu artigo 205º, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 118).

Outro documento nesse viés do direito à educação, acesso e permanência na escola, tem-se o ECA/90, em seu capítulo IV, que trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, cita no artigo 53º, que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990, p. 18). Nesse sentido, o ECA/90, visa assegurar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, colocando a educação como prioridade. Entre os direitos estão:

Organograma 2 – Direitos fundamentais estabelecidos no Estatuto da Criança e Adolescente

	I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
	II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
	III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
	IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
	V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Fonte: Adaptado de Brasil (1990).

O Artigo 53º do ECA/90, estabelece um dos princípios fundamentais que norteiam as políticas de proteção e promoção da infância e adolescência no Brasil. O presente artigo assegura o direito inalienável à educação para todas as crianças e adolescentes, reconhecendo-a como um meio essencial para o pleno desenvolvimento de suas competências e habilidades, a preparação para a cidadania ativa e consciente, e a qualificação necessária para uma futura inserção no mundo do trabalho (Bellettato, 2019; Faria, 2020; Gonçalves; Silveira, 2021).

O artigo 53º do ECA/90 é dividido em 5 incisos, o inciso I, enfatiza a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Isso significa que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas origens sociais, econômicas ou culturais, têm o direito de frequentar uma instituição de ensino, recebendo um tratamento justo e igualitário (Faria, 2020; Brasil, 1990). Essa garantia não apenas amplia as oportunidades educacionais, mas também contribui para a produção de uma sociedade com a participação coletiva de todos os cidadãos, com oportunidades mais igualitárias e inclusivas onde a educação é um veículo de mobilidade social.

O inciso II, por sua vez, reforça a necessidade de os educadores serem respeitados. Esse direito reconhece a importância de um contexto educacional baseado no respeito mútuo e na dignidade, sobretudo na relação entre educadores e alunos, pautada pelo diálogo, pelo entendimento e valorização da individualidade de cada criança e adolescente (Brasil, 1990). De modo geral, esse princípio é essencial para a criação de um espaço de ensino e aprendizagem propício à construção do saber ser e estar no mundo e nas relações com o outro e ao desenvolvimento saudável.

O direito de contestar critérios avaliativos e recorrer às instâncias escolares superiores, mencionado no inciso III, estimula os alunos a se expressarem, apresentando suas opiniões e questionamentos em decisões relacionadas à sua educação. Isso não apenas reforça a importância da participação ativa dos alunos em seu próprio processo educacional, mas também promove a transparência e a responsabilidade por parte das instituições escolares (Brasil, 1990).

Em relação ao inciso IV, que reconhece o direito de organização e participação em entidades estudantis, proporciona aos alunos a oportunidade de

se envolverem ativamente na gestão de questões escolares, contribuindo para a construção de um espaço educacional mais democrático e participativo. A participação em entidades estudantis também fomenta o senso de responsabilidade cívica e a capacidade de liderança entre os jovens (Brasil, 1990).

No que se refere ao inciso V, que trata da garantia do acesso à escola pública e gratuita, próxima da residência do estudante, e assegura a prioridade de vagas para irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica, busca facilitar o acesso à educação e fortalecer os laços familiares, ao mesmo tempo em que valoriza a escola como um espaço comunitário (Brasil, 1990).

Esses direitos expressos no Organograma 2 demonstram a substancialidade do ECA/90 em relação à proteção dos direitos e desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Cabe destacar que esse conjunto de normas tem como base a CF/1988, garantindo-lhes condições adequadas para crescerem saudáveis, seguros e com acesso a oportunidades de desenvolvimento pleno.

Outro documento que assim como o ECA/90 reafirma o direito à educação no Brasil, é a LDB/96, que a partir do estabelecimento de normas e diretrizes para a organização da educação no país. A LDB/96 é um instrumento essencial para orientar as políticas educacionais, garantindo a oferta de uma educação de qualidade, inclusiva e democrática a todos os cidadãos brasileiros (Machado *et al.*, 2022). O ECA/90 e a LDB/96 reforçam a importância de uma abordagem integrada na garantia dos direitos das crianças e adolescentes no âmbito educacional. Essas leis trabalham em conjunto para assegurar uma educação que respeite a individualidade, a dignidade e o pleno desenvolvimento de cada aluno, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É significativo destacar que a LDB/96 tem como princípio norteador a promoção do desenvolvimento humano e a formação de cidadãos críticos-reflexivos e comprometidos com a sociedade, e que prevê o direito à educação como um dever do Estado e da família, assegurando o acesso universal e igualitário à educação em todos os níveis e modalidades (Machado *et al.*, 2022). Levando em consideração esses documentos legais acerca da garantia do direito à educação no Brasil, se faz necessário refletir sobre os variados desafios

enfrentados para sua efetivação, que refletem questões estruturais e sociais permeadas no sistema educacional do país.

Apesar do Brasil ter avançado em várias áreas da educação ao longo dos anos, ainda persistem obstáculos a serem superados para assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos os cidadãos, como por exemplo, desigualdades sociais e regionais, infraestrutura e recursos financeiros, formação e valorização dos profissionais da educação, educação inclusiva, alfabetização e desempenho escolar, tecnologia e educação a distância, enfrentamento do abandono e evasão escolar e gestão e governança educacional (Ribeiro; Costa, 2022).

Esses obstáculos tornaram-se ainda mais evidentes durante o período pandêmico, uma vez que, a desigualdade social no espaço escolar esteve ainda mais densa. Em meio ao caos promovido pela Covid-19 em escala global viu-se a necessidade reforçar a capacitação dos professores para o uso das tecnologias educacionais bem como o investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas. Essas ações devem ser consideradas não só no contexto pandêmico, sobretudo porque persistem no cenário pós-pandemia (Lins, 2023).

De acordo com Sorrentino e Costa Neto (2020) e Lins (2023), segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 29 de abril de 2020, uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Ainda conforme Sorrentino e Costa Neto (2020) os dados também revelaram que cerca de 46 milhões de brasileiros não acessam a rede. A necessidade de acesso atinge alunos, professores e equipe pedagógica no que se refere a falta de recursos tecnológicos para acompanhar e ministrar as aulas online em caráter excepcional.

Nessa dimensão, a pesquisa TIC Educação de 2019, apontou que no Brasil 39% dos alunos de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa, dado este preocupante, pois se considerarmos os efeitos da pandemia em 2020 na educação, é possível notar o desafio em promover a continuidade dos estudos dos alunos nesse cenário, ainda mais diante de uma expressiva crise socioeconômica (Santos; Rosa; Souza, 2020). Os autores acrescentam que no Brasil, 28% das escolas da área urbana já tinham ambiente ou plataforma de aprendizagem a distância, pelo menos é o que aponta a TIC

Educação de 2019, divulgada em 09 de junho pelo comitê gestor da Internet no Brasil (CGI.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

Para Santos, Rosa e Souza (2020) e Castro (2020) os dados ainda apontam que as plataformas voltadas para o ensino a distância estavam presentes em apenas 14% das escolas públicas urbanas e 64% dos particulares. Logo, sem recursos tecnológicos e conexão à internet, os alunos enfrentaram diversos obstáculos para acessar a educação. Sobre esse aspecto, uma das questões mais urgentes, é a necessidade do professor em não penalizar os alunos que não possuem acesso à internet e, ao mesmo tempo, buscar formas de beneficiar aqueles que têm acesso.

Para Dino e Costa (2021) a falta de acesso à internet e de dispositivos eletrônicos apropriados tem sido uma das barreiras para muitos alunos, notadamente para aqueles de comunidades mais vulneráveis. Essa desigualdade no acesso à tecnologia tem agravado as disparidades educacionais, ou seja, dificultado o processo de ensino e aprendizagem, justamente por não conseguir acompanhar as aulas online e as atividades virtuais. Assim, é fundamental que os professores compreendam as diferentes realidades de seus alunos, e adotem práticas pedagógicas que possam incluir todos no processo educativo, a partir de uma abordagem pedagógica sensível e individualizada.

Tendo como base essa breve discussão, é possível identificar que mesmo que a educação pública para todos seja preconizada na CF/1988, ainda é notório como os alunos com baixas condições socioeconômicas em grande medida enfrentam múltiplos desafios para a garantia da educação, mais do que isso, que estes indivíduos permaneçam no contexto escolar. De modo especial no cenário essa problemática é capaz de ser mais acentuada, por isso, se faz necessário o incentivo de políticas educacionais ainda mais efetivas, visando dirimir as barreiras para o acesso à educação das camadas populares.

4.2 Constituição Federal de 1988

A CF/1988, também conhecida como a "Constituição Cidadã", é um marco histórico na constituição do Brasil, de maneira especial no que diz respeito aos aspectos da educação. Promulgada após um longo período de ditadura militar,

a CF/1988 foi basilar para a redemocratização do país e para a garantia dos direitos e liberdades individuais, incluindo o direito à educação. Antes da CF/1988, o sistema educacional brasileiro era marcado por profundas desigualdades, com acesso restrito a uma educação de qualidade. A educação era tratada de forma desigual, não havia direcionamento claro para sua universalização.

O atendimento educacional era privilegiado, voltado à elite e a expansão da desigualdade social no país, sendo esta, uma herança histórica dos direitos básicos negados às camadas populares. Com a promulgação da CF/1988, a educação foi erguida à condição de direito social, garantindo o acesso de todos os cidadãos à educação em todos os níveis e modalidades. Sobre o direito à educação previsto na CF/1988, Bogossian (2020) se posiciona:

[...] há ampla delimitação do direito, da obrigação do Estado, da política educacional a ser desenvolvida, do financiamento do ensino, da educação obrigatória, da expansão do ensino, do compromisso com a oferta qualitativa do ensino e da responsabilidade solidária da sociedade. A regulamentação deste direito encontra-se por vários capítulos no texto constitucional. Assim, o direito à educação é definido como um direito social, “de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,” destinando-se ao pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para que possa exercer a cidadania e obter qualificação para o trabalho. A concretização social deste direito advém da natureza conferida a ele pela constituição, qual seja, a de direito público subjetivo (Bogossian, 2020, p. 1).

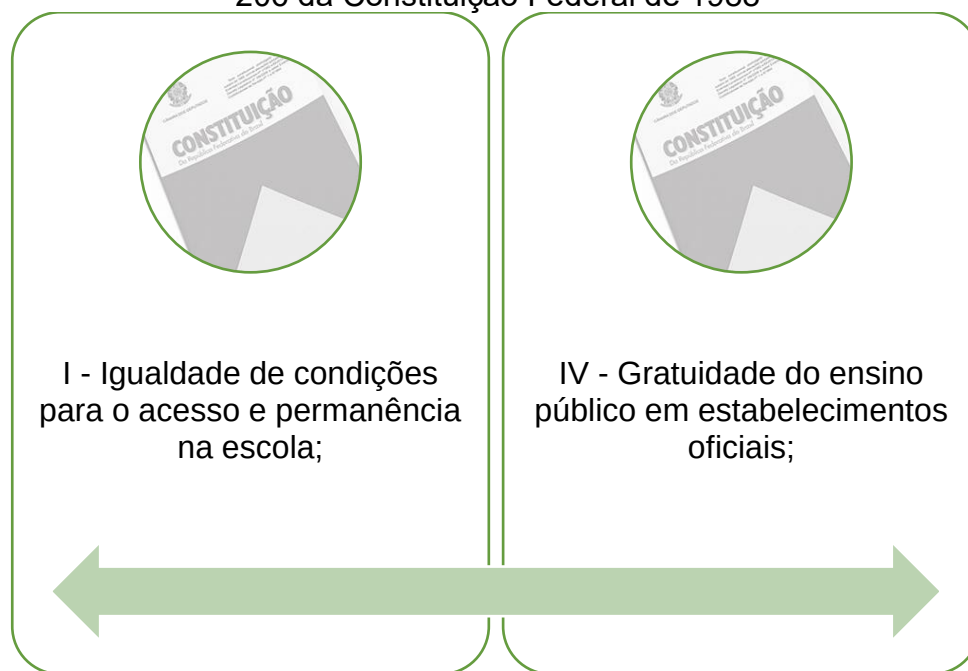
É importante ressaltar que este direito está orientado a partir dos seguintes princípios:

a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos docentes das redes públicas; f) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; g) garantia de padrão de qualidade; e h) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Cury, 2002, p. 73).

É possível notar, que a CF/1988 traz significativas contribuições para a educação como direito de todos, de forma digna, gratuita, pública e de qualidade. Ainda que o acesso à educação seja um direito público subjetivo, o não oferecimento pelo poder público, ou ainda sua oferta de forma insuficiente implicará como descumprimento da responsabilidade com autoridade competente. Portanto, sua efetivação se faz necessária, uma vez que, é base para o desenvolvimento sociocultural, sociopolítico, educacional e permite a transição de uma pedagogia da obediência para a pedagogia da autonomia.

A CF/1988 em seu artigo 206º estabelece que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, em seus § I e IV:

Organograma 3 – Alguns princípios referentes ao ensino contidos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988



Fonte: Adaptado de Brasil (1988).

O artigo 206º, ao estabelecer esses princípios, reafirma o compromisso do Estado brasileiro em promover uma educação de qualidade, independentemente de marcadores socioculturais, ou seja, democrática. Além disso, esses princípios também estão em consonância com os tratados internacionais de direitos humanos assinados pelo Brasil, que reconhecem a educação como um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento humano e atuação social.

Também se necessário destacar a relevância do artigo 208º da CF/1988, que nos faz perceber os avanços mais significativos relativos ao direito à educação, conforme preconiza que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988, p. 118-119).

Ao observar o artigo 208º da CF/1988, nota seu caráter ético sobre o dever do Estado em relação à Educação, como um direito fundamental, de papel necessário para construção plena do ser humano, se constituindo como serviço público essencial. Observa-se ainda, que o inciso I torna claro a obrigatoriedade e gratuidade no ensino no Brasil quanto ao Ensino Fundamental. Destaca-se também a importância da garantia do direito de acesso para os que não tiveram acesso na idade apropriada, porém, nota-se o estabelecimento da garantia de acesso sem ênfase à obrigação. Nessa dimensão, compreende-se que esse direito especifica o número de anos ou níveis de escolaridade que deve ser garantida a todos.

A educação Fundamental obrigatória citada, refere-se a um direito e a dupla obrigatoriedade. Nesse sentido, é dever do Estado de garantir a efetivação desse direito e o dever da família em prover, a essa não compete pensar se deve ou não levar aquele que está sobre sua tutela a escola, uma vez que, é um direito subjetivo e o compete participar fazendo cumprir. Conforme preconiza a lei, o

direito à educação se expande por toda a vida da pessoa, para dignificação humana, já que sem educação não se faz cumprir os demais direitos legais.

4.3 Estatuto da Criança e Adolescente – ECA-8069/1990

O ECA, instituído pela Lei nº 8.069/1990, é um marco fundamental na legislação brasileira ao estabelecer direitos e garantias às crianças e adolescentes, como por exemplo, o direito à educação. Com o objetivo primordial de proteger e promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, o ECA/90 emerge como uma peça normativa que reconhece a importância de assegurar a dignidade, a saúde, a educação e a participação ativa desses indivíduos na sociedade.

De acordo com Bonin *et al.*, (2020) o ECA/90 reconhece a educação como um direito intransferível de todas as crianças e adolescentes, garantindo o acesso à escola e o desenvolvimento de uma educação apropriada à faixa etária e às necessidades de cada indivíduo. O ECA/90, a partir de seus princípios, direitos e responsabilidades possibilita a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, em consonância com os valores de equidade, respeito e justiça que fundamentam a sociedade.

Como foi descrito na seção anterior que trata da CF/1988, percebe-se que o artigo 53º do ECA/90 além de estabelecer que a criança e ao adolescente tenham direito à educação bem como o seu pleno desenvolvimento, também visa prepará-los para a participação ativa na sociedade, e consequentemente sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1990). Apesar dos avanços trazidos pelo ECA/90, ainda existem desafios na efetivação do direito à educação para todas as crianças e adolescentes no Brasil, há disparidades regionais e socioeconômicas que afetam o acesso à educação de qualidade, especialmente para aqueles que vivem em condições de vulnerabilidade social.

Conforme expressa Sobral *et al.*, (2021) diversas barreiras têm se apresentado ao longo dos anos em torno da plena efetivação do estatuto e a promoção de uma infância e adolescência dignas e protegidas. O Brasil enfrenta desafios complexos que requerem um esforço conjunto da sociedade, do governo e das instituições para garantir que esses direitos sejam respeitados e que as gerações futuras possam crescer em um ambiente seguro, saudável e

propício ao seu pleno desenvolvimento. A Tabela 2 apresenta alguns dos principais desafios em relação à proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente:

Tabela 2 – Principais desafios em relação à proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente

Falta de investimentos e recursos	A implementação apropriada do ECA exige investimentos financeiros substanciais em áreas como – educação, saúde, assistência social e infraestrutura. A carência desses recursos, muitas vezes, impacta diretamente na qualidade dos serviços públicos oferecidos às crianças e adolescentes.
Desigualdades regionais e sociais	O Brasil é marcado por intensas desigualdades regionais e sociais, o que afeta diretamente o acesso a serviços básicos e a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, especialmente as regiões mais carentes e as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
Fragilidade dos órgãos de fiscalização e monitoramento	A existência de órgãos responsáveis por fiscalizar e monitorar o cumprimento do ECA é basilar para a sua efetivação. Entretanto, muitas vezes, esses órgãos necessitam de recursos e estrutura adequada para realizar seu papel de forma eficiente.
Falta de conhecimento e informação	Mesmo com toda informação publicada na internet e variados estudos científicos, ainda há um déficit de conhecimento e compreensão sobre o ECA, incluindo gestores públicos, profissionais da área e até mesmo os próprios pais e responsáveis. Podendo assim, resultar em negligência ou desconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes, afetando sua proteção e desenvolvimento.
Violência e exploração infantil	Infelizmente, a violência e a exploração de crianças e adolescentes ainda é uma realidade no Brasil, contrariando o que preconiza o ECA. Essas situações, muitas vezes acontecem no campo familiar, tornando ainda mais desafiador identificar e combater essas práticas.
Adoção de políticas públicas integradas	A implementação efetiva do ECA requer a adoção de políticas públicas integradas, setores governamentais, organizações não governamentais, instituições de ensino, entre outros atores. A desarticulação e descoordenação entre esses atores dificultam o alcance dos objetivos propostos pelo estatuto.
Resistência a mudanças culturais e estruturais	Determinadas modificações culturais e estruturais são imprescindíveis para garantir a realização do ECA, isso inclui a promoção de uma cultura de respeito e proteção aos direitos da criança e adolescente, assim

como a revisão de práticas e estruturas que possam anular a plena realização desses direitos.

Fonte: Dados da autora (2024).

A implementação integral do ECA/90, especialmente no que se refere à educação, requer o comprometimento do poder público, da sociedade civil e de toda a comunidade escolar. De acordo com Monteiro (2021):

Apesar dos direitos reservados às crianças e adolescentes serem considerados infraconstitucionais, ou seja, impede que qualquer mudança que não seja para aumentar os direitos da criança e do adolescente não possa ocorrer, ainda é necessário muita luta e perseverança dos sujeitos envolvidos na garantia destes direitos. [...] defendemos aqui o posicionamento férreo na promoção, garantia e defesa dos direitos infraconstitucionais de crianças e adolescentes, procurando colocá-los a salvo de qualquer forma de violência (Monteiro, 2021, p. 66-67).

É fundamental investir em políticas públicas que garantam a qualidade da educação, a formação adequada dos profissionais da educação, a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais e a participação ativa dos jovens na vida escolar. Nesse sentido, é indispensável o esforço conjunto e articulado de diversos atores sociais, governamentais e não governamentais. Para assegurar que esses direitos sejam fortalecidos e concretos em suas ações e processos incumbidos por cada artigo presente no ECA/90.

Segundo Souza e Santos (2022) da mesma forma que há desafios e barreiras que muitas das vezes dificultam a execução dos direitos da criança e do adolescente também existem estratégias ou meios que podem ajudar na implementação da proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente, tornando uma realidade concreta em termos de políticas públicas que incluem ações nas áreas de saúde, educação, cultura, lazer, esporte, segurança e assistência social, garantindo uma abordagem abrangente e multidisciplinar.

Em termos específicos, algumas das principais estratégias para a efetivação desses direitos podem estar relacionados à conscientização e educação, capacitação de profissionais, fortalecimento das redes de proteção, políticas públicas integradas, participação ativa, monitoramento e avaliação, parcerias e mobilização social, orçamento e investimento. Isso significa dizer que

o trabalho coletivo na sociedade é fundamental para o cumprimento dos princípios, diretrizes ou metas preconizadas nos documentos normativos regentes no Brasil.

4.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 9394/1996

A LDB/96, de ordem normativa estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira e regulamenta o sistema educacional, seja este público ou privado, em seu Título II, artigo 2º, retrata que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 1).

Nessa perspectiva, a educação tem o papel de dignificar o homem através da formação para cidadania, garantindo exercer seus direitos, através da democracia estabelecida como Estado Democrático de Direito, pautada no ideal de enfrentamento à desigualdade social de uma educação para vida. Compete destacar ainda que a LDB/96 seguindo o que também estabelece a CF/1988, entre as finalidades da educação básica a lei estabelece em seu artigo 22º “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1988, p. 15).

Há que se considerar a relevância reguladora como garantia do direito à educação ainda sobre LDB/96, nos possibilitando perceber que o direito à educação como espaço que permanece atualizado, no contexto em que o marco legal indica os direitos, deveres e proibições, possibilidades de atuação e regras. A LDB/96, entre outras definições, se caracteriza como instrumento de realização dos direitos em uma perspectiva de dignificação da condição humana, possibilitando acesso e permanência dos alunos à escola. Conforme Cury (2002):

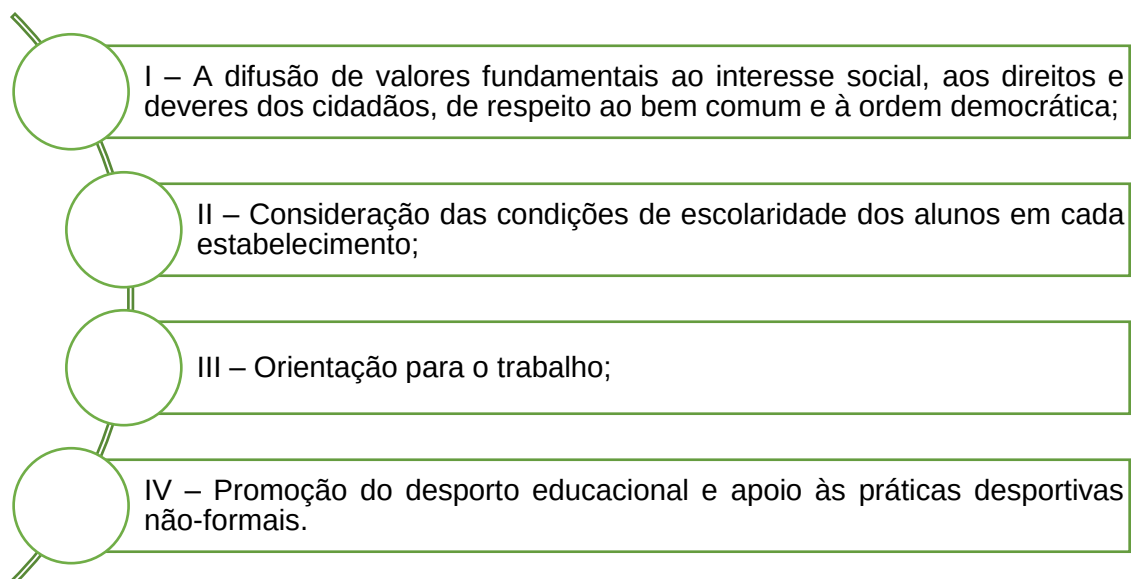
Daí a instrução se torna pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, afim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres. A importância do ensino primário

tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos (Cury, 2002, p. 248).

No que se refere a uma perspectiva conceitual, esses direitos vão sendo concebidos de forma lenta como “herança dos tesouros da civilização” (CURY, 2002, p. 249), uma vez que, oferecida educação escolar primária gratuita, o Estado assegura aos sujeitos condição universal para sua efetivação. É possível compreender ainda que o direito à educação escolar e a democracia sempre terão como um de seus fundamentos o Estado como provedor dessa garantia e da promoção da igualdade de acesso de todos os indivíduos socioculturais.

Também se faz necessário refletir acerca do currículo como canal de apoio para promoção de uma educação como prática para liberdade. Sobre esse aspecto, o artigo 27º da LDB/96, que trata dos conteúdos curriculares da educação básica, estabelece diretrizes sobre as áreas de conhecimento que devem compor o currículo do ensino fundamental e médio, colaborando para a construção de uma formação integral e abrangente para os alunos. O Organograma 4 destaca as seguintes diretrizes:

Organograma 4 – Diretrizes referente aos conteúdos curriculares da educação básica



Fonte: Adaptado de Brasil (1996).

Nota-se que o artigo 27 da LDB/96, desempenha um papel fundamental na definição dos conteúdos curriculares da educação básica no Brasil, especialmente porque estabelece que o conteúdo curricular da educação básica deve abranger uma base nacional comum e uma parte diversificada, conforme os princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, respeito à diversidade cultural e regional, além de garantir a formação cidadã dos alunos.

Em relação ao ensino fundamental, o artigo 27 define que a base nacional comum deve abranger, pelo menos, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, com ênfase na Educação Ambiental – pilares essenciais para a formação básica dos alunos, fornecendo ferramentas para a compreensão do mundo, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de habilidades de comunicação e raciocínio (Cury, 2002; Cury, 2008).

Além da base nacional comum, o artigo 27º estabelece que o currículo do ensino fundamental deve ser complementado por uma parte diversificada, que incluirá conteúdos relacionados à realidade social, cultural e econômica do país, bem como o estudo da língua inglesa e de pelo menos uma língua estrangeira moderna, além da educação física e da arte (Cury, 2002; Cury, 2008; Silva; Selbach, 2019).

No ensino médio, a LDB/96 reforça a importância da base nacional comum, que deve incluir as áreas de conhecimento de Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, ou seja, áreas fundamentais para a promoção de uma formação ampla e sólida, preparando os alunos para a continuidade dos estudos, para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade (Cury, 2002; Cury, 2008; Silva; Selbach, 2019). O artigo 27º da LDB também enfatiza a relevância da educação ambiental em todos os níveis de ensino, reforçando a importância de abordar questões relacionadas ao meio ambiente de maneira transversal em todas as disciplinas.

Pode-se dizer que a LDB/96 sinaliza para os valores fundamentais, interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, o bem comum e à ordem democrática, considerando os diversos contextos para promoção da educação. A relação entre direitos humanos e educação básica presentes na LDB/96, traduz-se num diálogo profícuo entre direito à igualdade e o direito à educação. Sobre esse entendimento, Cury (2002) reflete que:

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (Cury, 2002, p. 255).

Portanto, pensar em igualdade nos remete ao princípio da não discriminação. Essa igualdade corresponde a direitos, respeito e promoção de uma educação de qualidade, considerando a individualidade e processos de cada pessoa. Nesse sentido, pensar a efetivação dos documentos legais que até aqui foram discutidos, permite compreender que se faz necessário a construção de uma sociedade ainda mais justa em direito e com deveres, com visibilidade e consciência crítico-reflexiva

Esses movimentos, exigem uma constante luta contra a continuidade ou reestruturação de uma sociedade desigual, autoritária, antidemocrática e negligente quanto a participação das diferentes expressões culturais e dos diversos cidadãos. Do ponto de vista de Nascimento *et al.*, (2023, p. 28) “para uma efetividade de ações que tragam qualidade ao ensino, é imprescindível que as políticas públicas sejam constantemente revisadas, aprimoradas e implementadas”.

Ao refletir sobre esses aspectos mencionados, nos remetemos ao Título III da LDB/96, que corresponde – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no artigo 4º, que trata que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 1996, p. 2). Considerando esse artigo, é relevante destacar que a promulgação da Lei de nº 11.274 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos: 29º, 30º, 32º e 87º da LDB/96, como apresenta a Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 – A Lei nº 11.274/2006, altera a redação dos artigos: 29, 30, 32 e 87 da LDB/96

Artigo 29º.	A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Artigo 30º.	A educação infantil será oferecida em: I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
Artigo 32º.	O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
Artigo 87º.	É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei: § 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

Fonte: Adaptado de Brasil (2006a).

Assim, a Lei nº 11.274/2006, estabelece em suas linhas as diretrizes e bases da educação nacional, na qual dispõe sobre o ensino fundamental passar a ter 9 (nove) anos para ensino fundamental, a matrícula instituída obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Os princípios que assim faz a política educacional, passam a ser conforme se estabelecem mais coerentes com a noção do direito de todos à educação básica.

4.5 Plano Nacional de Educação (PNE) – 13.005/2014 – 2024

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, tem vigência de 20 anos, e conta com objetivos, 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, para assegurar que os objetivos sejam cumpridos em todo os níveis da educação, com vistas a garantir acesso e permanência de qualidade até 2024.

O PNE/2014 é fundamentado e assegurado de forma legal na CF/1988, conforme aponta em seu artigo 214º.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos

poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III – Melhoria da qualidade do ensino; IV – Formação para o trabalho; V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 2014, p. 1).

Também é significativo acrescentar ao exposto, que consta no documento da LDB/96, especialmente o Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, e seus arts. 9º, 10º e 11º a incumbência de cada ente da federação no campo educacional, o que justifica o sistema de colaboração para garantia e efetivação do PNE/2014, assim, a LDB/96 define,

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Art. 9º A União incumbir-se-á de: I – Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II – Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III – Prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de: I – Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II – Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de: I – Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (Brasil, 1996, p. 4-5)

Seguindo a base legal, nos compete citar a Resolução nº 1 de 23 de janeiro de 2012, que dispõe acerca da implementação do regime de colaboração mediante o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE),

como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Ainda, sobre o direito a uma

educação escolar diferenciada para os povos indígenas, a resolução do CNE, nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012a, p. 1).

É importante sublinhar que o sistema de colaboração assim efetivado para garantia da execução do PNE, assegura à educação em todos os níveis e modalidades, desde a Educação Infantil até a pós-graduação. Também merece acrescentar a essa discussão, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, dá algumas providências, como por exemplo, a se expressa no artigo 7º:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”, e os parágrafos 1º ao 7º, em especial os parágrafos a seguir: § 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca; § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade; e § 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (Brasil, 2014, p. 2)

Outro aspecto que merece destaque e, que se soma a esse exposto, é que o PNE/2014 em vigência até 2024, com o objetivo de promover melhorias na qualidade e na abrangência da educação em todas as etapas e modalidades de ensino, estabeleceu 7 metas estratégicas que abordam uma variedade de desafios e necessidades do sistema educacional brasileiro. Com vistas a uma melhor compreensão e detalhamento do que estabelece cada meta, a Tabela 4 descreve cada uma.

Essas metas representam compromissos assumidos pelo país para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e voltada para o desenvolvimento integral dos cidadãos. A implementação bem-sucedida dessas metas requer o engajamento de todos os setores da sociedade, bem como o compromisso contínuo dos governos e das instituições educacionais.

Tabela 4 – Metas estabelecidas pelo PNE 13.005/2014

META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
META 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)
META 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
META 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.
META 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica
META 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

Nesse sentido, as metas do PNE/2014, trata-se de um marco para enfrentar as barreiras para o acesso à educação e, sobretudo, a permanência no contexto da sala de aula. Com base nas metas estabelecidas, nota-se que aquelas específicas para universalização de acesso à educação básica no Brasil, garantem redução da desigualdade, qualidade e valorização docente. Ainda como forma de garantir o direito à educação, o PNE/2014 traz a necessidade de investir em recursos pedagógicos, infraestrutura, formação docente, currículos, políticas de inclusão para alunos que pertencem a grupos vulneráveis.

Portanto, o PNE/2014, ao estabelecer metas e estratégias para a educação, busca garantir a promoção do exercício do direito à educação para

todos os brasileiros, redução da desigualdade e discriminação, acesso e permanência de todos os cidadãos a educação e ao contexto escolar, objetivando uma sociedade mais democrática.

4.6 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A BNCC, foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC/2017 estabelece diretrizes e objetivos para a construção de um currículo nacional comum a todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ou seja, esse documento é de caráter normativo, cuja finalidade é orientar os currículos da educação básica e estabelecer conhecimentos, competências e habilidades, no campo da educação escolar no Brasil.

A criação da BNCC/2017 se deu em um amplo processo de consulta pública e envolvimento de diversos atores da área educacional, como professores, pesquisadores, gestores, representantes de associações e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), todos solicitados pelo Ministério da Educação (MEC), para organizarem o documento e, posteriormente foi apresentado para as secretarias de Educação e aos professores que trataram da proposta (Costa, 2023).

Seu objetivo central é garantir uma educação mais equitativa e de qualidade, possibilitando o desenvolvimento pleno dos alunos, sua formação cidadã e seu preparo para a vida pessoal e profissional. A BNCC/2017 define,

[...] o conjunto orgânico e progressivo: de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 7).

Em contribuição ao exposto, também se faz necessário mencionar que a BNCC/2017 direciona a atenção para o desenvolvimento de capacidades e aptidões que habilitam os alunos a cultivar habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz, colaboração e criatividade. O documento é organizado em torno de competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante sua trajetória educacional. Essas competências estão divididas em dez áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ensino Religioso, Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Infantil (Brasil, 2017).

Sobre as competências e habilidades presentes na BNCC/2017 e que estão divididas nas dez áreas de conhecimentos citados acima, Oliveira e Neiman (2020) declaram:

[...] existe um grande compromisso da BNCC com a educação integral, ou seja, que seu conhecimento deva ser global, capaz de formar pessoas autônomas, preocupadas com os desafios da sociedade. Para isso, a aprendizagem do aluno deve estar sintonizada com suas necessidades, possibilidades e interesses. Dessa forma o aluno deve ser protagonista no seu ensino, aplicar seu conhecimento na vida real, solucionar problemas, e contextualizar o conteúdo escolar com seu dia-a-dia. Assim a BNCC adota dez competências gerais, ligando conhecimento, habilidades, atitudes e valores dos alunos ao longo do período escolar. É possível observar que das competências que a BNCC aborda, existe uma especial preocupação com a cidadania, autonomia, saúde física e emocional e resolução de conflitos de diversas naturezas, buscando tornar o aluno uma pessoa mais justa, democrática e inclusiva (Oliveira; Neiman, 2020, p. 42).

É possível identificar que a BNCC/2017 compreende uma diversidade de direcionamentos ou princípios focados no desenvolvimento do aluno e na sua atuação social. Para tanto, a BNCC/2017, fundamenta-se nas dez áreas do conhecimento, na qual estabelece diretrizes claras que norteiam o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios e oportunidades. A Tabela 5 discorre a respeito de cada área e seus direcionamentos.

Tabela 5 – Competências e habilidades organizadas na BNCC/2017 estão divididas em dez áreas do conhecimento

Linguagens e suas Tecnologias	A BNCC/2017 enfatiza a importância da leitura, da interpretação de diferentes linguagens e do domínio da comunicação escrita e oral. Além disso, destaca a habilidade de compreender e usar as tecnologias de informação e comunicação de forma crítica e ética.
Matemática e suas Tecnologias	A ênfase está na resolução de problemas, no desenvolvimento do raciocínio lógico e na interpretação de dados e informações. A BNCC/2017 reconhece a matemática como ferramenta essencial para a compreensão e a atuação no mundo contemporâneo.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Busca promover a compreensão dos fenômenos naturais e a relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Os alunos são estimulados a investigar, experimentar e analisar questões científicas e tecnológicas relevantes.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Proporcionam uma visão abrangente das questões sociais, culturais e históricas. A BNCC/2017 enfatiza a compreensão da diversidade e a formação de cidadãos críticos e participativos.
Ensino Religioso	Valoriza o respeito à diversidade religiosa e ao pensamento crítico, promovendo a compreensão das diferentes crenças e práticas religiosas.
Educação Física	Busca o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da prática esportiva, da promoção da saúde e da consciência corporal.
Arte	É vista como fundamental para a expressão, a criatividade e a apreciação estética. A BNCC destaca a importância das linguagens artísticas na formação cultural dos alunos.
Língua Portuguesa	É considerada uma ferramenta essencial para a participação social e a construção do conhecimento. A BNCC enfatiza a compreensão, a produção e a análise de textos.
Matemática	Como disciplina autônoma, é voltada para aprofundar o estudo dos conteúdos matemáticos de maneira mais específica e aprofundada.
Educação Infantil	As competências e habilidades estão voltadas para a formação integral da criança, valorizando suas múltiplas linguagens e formas de expressão, bem como seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo.

Fonte: adaptado de Brasil (2017).

Em conjunto, essas áreas do conhecimento abordadas na BNCC/2017 refletem a necessidade de uma formação educacional abrangente, que nega a mera transmissão de informações e se concentra no desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e éticos. As competências e habilidades descritas na BNCC/2017 buscam preparar os alunos para sua participação ativa na

sociedade, que pode se traduzir na resolução de problemas complexos como também na construção de uma sociedade com maior atuação dos diferentes indivíduos e classes sociais, como uma perspectiva mais democrática.

Além disso, o documento contempla temas transversais necessários de serem abordados em todas as etapas da Educação Básica, como por exemplo, Educação Ambiental, Educação para a Saúde, Educação para a Cidadania, entre outros. Enfatiza a importância da educação integral, que vai além do currículo tradicional e procura contemplar aspectos emocionais, sociais e culturais dos alunos (Brasil, 2017). Com vistas a promover a equidade na educação, reduzindo as desigualdades educacionais existentes no país, a BNCC/2017 busca garantir um conjunto mínimo de aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, localização geográfica ou condição de vida.

A BNCC/2017 rege até o contexto contemporâneo, tendo como base a CF/1988, que reforça o atendimento das finalidades no âmbito da educação escolar, aspecto esse, sinalizado no artigo 210º que diz, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2017, p. 119). Cabe destacar ainda que a LDB/96, no Inciso IV de seu artigo 9º, afirma que cabe à União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, p. 4).

Essa diretriz reflete o compromisso do sistema educacional brasileiro em garantir que cada criança, adolescente, jovem ou adulto em idade escolar tenha a oportunidade de acessar a educação fundamental. O recenseamento da população em idade escolar é uma ferramenta estratégica para mapear e compreender as demandas educacionais em cada localidade, permitindo que sejam desenvolvidas políticas e ações específicas para atender às necessidades individuais e coletivas.

O inciso IV do artigo 9º da LDB/96 também aborda a questão da educação ao longo da vida. Isso reconhece a necessidade de oferecer oportunidades de

aprendizado e formação contínua, independentemente da idade, contribuindo para a erradicação do analfabetismo e para uma sociedade mais igualitária e preparada. Além disso, o recenseamento da população em idade escolar também desempenha papel crucial na formulação e implementação de políticas públicas educacionais (Brasil, 1996; Cerqueira; Lyra-Silva, 2022).

Através desse levantamento de dados, é possível planejar a expansão de escolas, a alocação de recursos, a formação de professores e a criação de estratégias específicas para garantir o acesso universal à educação fundamental. Em diálogo com esse exposto, a PNE/2014, reitera o imperativo de Diretrizes e uma Base Nacional Comum, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

A Meta 7 do PNE/2014, por exemplo, reforça a relevância de uma base nacional comum curricular para educação básica no Brasil, visando a qualidade da educação, fundamentada em direitos e objetivos, para garantia do direito à educação em todas etapas e modalidades compreendendo assim ainda os diversos contextos para promoção de acesso e permanência. Considerando a importância da finalidade da educação, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 traz significativas alterações na LDB/96, em especial nos artigos. 35º e 36º. Sendo assim, o artigo 3º da LDB/96, passa a vigorar acrescida do seguinte artigo 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas. O art. 36º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36º. § 1º: A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017, p. 1-2).

Nesse sentido, essas mudanças buscam estar em consenso com o que apresenta a BNCC/2017 em relação ao que os alunos devem desenvolver, aprender e relacionar durante a educação básica. Importa acrescentar a discussão, que ao fazer cumprir a CF/1988, LDB/96, PNE/2014-2024, a

BNCC/2017 traz em suas linhas seis *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento* na Educação Infantil (Tabela 6), que asseguram “as condições para que as crianças aprendem em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (Brasil, 2017, p. 35). Essas condições permitem que a criança possa construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Tabela 6 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil presente na BNCC/2017

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

A delineação dos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento pela BNCC/2017, no contexto da Educação Infantil, são fundamentais para guiar o planejamento pedagógico e a prática educativa nessa etapa crucial da formação das crianças. Esses direitos representam um conjunto de objetivos a serem alcançados pelas crianças durante a Educação Infantil, visando ao seu pleno desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Cada um dos seis direitos

é interdependente e contribui para a formação integral das crianças, respeitando suas singularidades e características individuais.

No entanto, para sua garantia, se faz necessário que a etapa da Educação Infantil seja dividida em campos de experiências, a saber: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimento; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017). Cada uma dessas experiências possui expressividades singulares, por isso, os professores devem ter um olhar atencioso durante toda experiência, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança.

No entendimento de Westrup e Camargo (2021) os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, presentes na BNCC/2017, constituem uma base sólida para a construção de práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Direcionam o planejamento e a implementação de atividades que respeitem a natureza singular e multifacetada da infância, contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, criativos e participativos.

A BNCC/2017 em sua estrutura também acrescenta que a garantia do acesso e permanência de todos os cidadãos a educação ocorre a partir de alguns aspectos, entre eles, universalidade – acesso a uma educação comum a todos os alunos, equidade – redução das desigualdades educacionais, garantindo desenvolvimento da aprendizagem comum e inclusão, integralidade – garante a formação integral do aluno, possibilitando seu desenvolvimento pleno, flexibilidade e adaptação contexto regional – considera os diversos contextos locais, organizando o currículo de acordo com suas especificidades e participação contextualizada – protagonismo dos alunos, compreendendo seu nível de aprendizagem para promoção da autonomia e interação e construção do conhecimento de forma participativa.

4.7 Direitos Humanos

O direito à educação responde ainda a valores da cidadania sociopolítica, onde se encontram além do direito à educação, igualdade de oportunidade e o acesso à escola. Esses aspectos estão presentes na DUDH/1948, adotada e

proclamada pela AGNU em Paris, em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, um marco na história dos direitos humanos. Sua elaboração contou com a participação de representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo.

A DUDH/1948 tem como objetivo de que:

[...] cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 2)

Nesse sentido, a DUDH/1948 desde sua proclamação vem buscando estabelecer um conjunto de princípios universais que protejam a dignidade e os direitos fundamentais de todos os seres humanos. Por isso, que sua elaboração conta com 30 artigos, os quais reconhecem que todos os indivíduos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, independentemente de raça, cor, gênero, religião, origem nacional ou social. Abrange uma série de direitos, como por exemplo, os direitos civis e políticos, o direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei e a não submissão à tortura, bem como os direitos econômicos, sociais e culturais, o direito à educação, ao trabalho digno, à alimentação, à moradia e à saúde.

A DUDH/1948 tornou-se uma importante referência no campo dos direitos humanos, influenciando a criação de distintas legislações nacionais e regionais em todo o mundo, também inspirou a criação de tratados e convenções internacionais de direitos humanos, traduzindo-se num um sistema normativo forte e abrangente para a proteção e promoção dos direitos humanos em escala global. Além disso, a DUDH/1948 caracteriza-se como peça-chave para a constante reflexão de sua importância para estabelecimento dos direitos humanos e como base para uma sociedade justa e igualitária (Nascimento; Matoso; Oliveira, 2022).

Desse modo, reforça e garante o respeito a dignidade de cada indivíduo, garantido que todos tenham acesso a condições de vida dignas e ao pleno exercício de seus direitos como também exige a responsabilidade dos governos,

instituições e de toda a sociedade em promover e proteger os direitos humanos em todos os contextos.

Assim como a DUDH/1948, a Declaração de Jomtien, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, também foi criada com o objetivo de contribuir para garantia de direitos dos indivíduos, mais precisamente no campo da educação, uma vez que, seu objetivo principal era garantir que todas as crianças, jovens e adultos tivessem acesso à educação básica de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica (Souza; Kerbauy, 2018).

Isso porque, a Declaração de Jomtien entende que a educação como um direito humano fundamental e como um meio essencial para o desenvolvimento individual e coletivo. Além disso, defende a importância de uma educação inclusiva e equitativa, que seja capaz de promover a igualdade de oportunidades para todos (Souza; Kerbauy, 2018). Para tanto, a Declaração de Jomtien fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, a partir do estabelecimento de compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos imprescindíveis a uma vida digna, direcionando para uma sociedade mais humana e mais justa.

Segundo Cury (2002) e Costa (2016) a promoção da educação para todos é um desafio global, que exige esforço conjunto de governos, sociedade civil, organizações internacionais e comunidades locais para constituição de um futuro mais justo e igualitário, onde a educação seja um pilar fundamental para o desenvolvimento sustentável e para a realização plena dos direitos humanos. Toda lei que garante o acesso e permanência à educação faz-se como um instrumento viável de luta. Na visão de Cury (2002) é necessário refletir que,

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. Essa intervenção, posteriormente, se fará no âmbito da liberdade de presença da iniciativa privada na educação escolar,

de modo a autorizar seu funcionamento e pô-la sub lege (Cury, 2002, p. 249).

Portanto, a legislação e o papel do Estado são cruciais para garantir que o direito à educação seja efetivamente assegurado, já que seu desenvolvimento com ética e qualidade possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em diálogo com esse exposto, a DUDH/1948 estabelece em seu artigo 26º três partes essenciais a respeito do direito à educação:

Organograma 5 – Três partes essenciais a respeito do direito à educação presentes no artigo 26º da DUDH

a) Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

b) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

c) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Fonte: Adaptado da ONU (1948).

Neste artigo, que faz parte do documento adotado pela AGNU em 1948, delinea a importância e o alcance do direito à educação. Nota-se que na primeira parte do artigo 26º há o destaque da universalidade desse direito, independentemente de fatores como origem étnica, gênero, nacionalidade, status social ou qualquer outro marcador. Igualmente reafirma a noção de que a educação é um bem acessível a todas as pessoas, sem discriminação.

A segunda parte do artigo 26º trata do propósito e natureza da educação bem como salienta que o compromisso da educação compreende o pleno desenvolvimento da personalidade humana o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Nesse sentido, reconhece que o processo de ensino e aprendizagem não se resume a transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas ao processo de construção do conhecimento, considerando as diferentes realidades, experiências socioculturais, sociopolíticas, cuja finalidade é o crescimento integral das pessoas como seres humanos conscientes, responsáveis e capazes de contribuir para a sociedade (Martin; Oliveira; 2019; Lapa; Gusso; Souza, 2018).

Já a terceira parte do artigo 26º reforça que a educação incumbe-se de promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos. Essa incumbência se destaca como um papel fundamental na promoção da paz, da convivência pacífica e do respeito mútuo em um mundo diversificado e interconectado (Martin; Oliveira; 2019; Lapa; Gusso; Souza, 2018). Ao ressaltar a relevância da educação na construção de sociedades mais justas e harmoniosas, essa parte do artigo 26º também traz à luz do debate o compromisso da DUDH/1948 com valores humanitários universais.

Essas três partes do artigo 26º da DUDH/1948, em conjunto, estabelecem as bases do direito à educação como um direito humano universal e abrangente, principalmente porque a educação envolve além da construção do conhecimento outros valores indispensáveis à vida humana como o respeito pelos direitos humanos, respeito ao outro em suas diferentes expressões socioculturais, a consciência crítica e a promoção da compreensão global (Martin; Oliveira; 2019; Lapa; Gusso; Souza, 2018).

Em termos mais abrangentes, a garantia do direito à educação a todos os indivíduos se materializa como um instrumento de luta, a nível nacional e internacional. Toda essa conjuntura envolvendo a educação se dá pela sua essencialidade na garantia de um direito substancial na vida pessoal e profissional de toda pessoa e para a construção e consolidação da democracia.

5 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE: EDUCAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

A Crise Sanitária vivenciada no período pandêmico Covid-19 foi devastadora, sobretudo porque acentuou a crise política no momento. Ao observar os dados de óbitos durante a pandemia, é possível identificar mais de cem mil óbitos no país, mesmo possuindo um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo. Outro aspecto que cabe ressaltar é que o governo Bolsonaro se mostrou omissos e indiferente a respeito do caos que o país estava enfrentando, sendo classificado como genocida por desconsiderar a relevância da aplicação dos recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate da Coronavírus, contribuindo assim para o atraso da vacina.

Nesse contexto, a negação por parte do governo e a disseminação de informações inverídicas sobre a vacina impactou negativamente tanto no âmbito da saúde quanto na educação, sendo responsável por colaborar para a precarização da saúde pública como também para questões políticas e sociais. Com isso, a falta de acesso à vacina elevou a propagação da Covid-19 em escolas, universidades e Centros Educacionais, resultando na paralisação do ensino presencial.

Do ponto de vista de Bernardo (2022, p. 271) o “negacionismo bolsonarista e a sua postura anteciência são caracterizadas por crenças e posicionamentos político-ideológicos colocados em antagonismos”. O autor ainda reforça que “A indiferença desse governo no período pandêmico fere a vida, a participação da sociedade no exercício de sua cidadania, autonomia e democracia” (Bernardo, 2022, p. 272).

Essa discussão nos possibilita compreender ainda que a negação da vacina se fez de forma polarizada, política e ideológica, resultando em negação do fazer científico, na ciência e autoridades da saúde, o que gerou debates políticos sobre medidas de segurança. Desafios reais da luta pela vida ameaçada por um vírus, recomposição do Sistema Único de Saúde (SUS) e político através da responsabilização de um Governo que não assumiu uma crise sanitária.

Outro aspecto que merece destaque quanto ao cenário pandêmico, foi a regulamentação violenta do Estado em decidir quem deveria viver e quem deveria morrer, seguindo fundamento em austeridade fiscal, retirada de direitos

sociais e permanência de manutenção de privilégios de propriedade. Nesse sentido, como elemento estrutural no capitalismo neoliberal faz-se o Necropoder, poder esse de morte, atuando assim por meio de práticas e tecnologias de gerenciamento de morte de grupos considerados como minorias.

Segundo Mbembe (2017) e Ribeiro, Souza e Brega Filho (2022), tal realidade vivenciada traduz-se na necropolítica, essa abordagem se concentra no estudo do poder político em relação à vida e à morte, explorando como certas políticas e práticas governamentais moldam não apenas a vida dos cidadãos, mas também sua morte. A necropolítica envolve a instrumentalização da violência estatal e das estruturas de poder para eliminar ou marginalizar certos grupos sociais, sejam minorias étnicas, migrantes, dissidentes políticos ou outras categorias consideradas indesejáveis pelo Estado ou pelo sistema dominante.

O advento da Covid-19 obrigou todos os cidadãos ao isolamento, contexto difícil, após o início do ano letivo, no qual as atividades presenciais foram suspensas. Conforme os dados divulgados pelo DataSenado, a respeito da complexidade dessa realidade alarmante:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020, p. 2).

Além disso, deve-se considerar os diversos fatores que influenciam o “ensino remoto”, que se manifestam como: Interesses privatistas, exclusão tecnológica, interesses políticos, privação da democracia nos processos decisórios em um mesmo contexto que seguiu a precarização do trabalho docente. Assim, observa-se que o ensino remoto não se trata de falta de opção, mas de imposição política. Nesse contexto, o ensino remoto afetou profundamente várias comunidades ao redor do mundo, mas alguns grupos foram particularmente impactados de maneira desproporcional, entre os mais afetados estão: estudantes de baixa renda, alunos com necessidades especiais, alunos de comunidades rurais ou remotas e outros.

Dessa forma, nota-se que o acesso à educação brasileira ainda se mostra precária, deficitária e em vários casos excludente, especialmente para as

camadas sociais vulneráveis. Considerando o exposto, referente a vulnerabilidade social, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em sua publicação intitulada Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios e Regiões Metropolitanas Brasileiras, aponta:

As noções de “necessidades básicas insatisfeitas”, “pobreza multidimensional” e “desenvolvimento humano”, exclusão e vulnerabilidade social são noções antes de tudo políticas (ainda que nem sempre sejam percebidas como tal), que introduzem novos recursos interpretativos sobre os processos de desenvolvimento social, para além de sua dimensão monetária (Brasil, 2020c, p. 2)

Ou seja, a vulnerabilidade social vai além do ponto de vista econômico, marcado pela violação de direitos, exclusão social e econômica, política negada aos sujeitos inseridos em um contexto empobrecido, expandindo assim a desigualdade social. Assim, pensar nessa desigualdade social implica pensar na desigualdade do acesso à educação, em meio a pandemia do novo coronavírus. A realidade expressa a partir do contexto pandêmico descortinou a dificuldade das escolas em contexto de vulnerabilidade, e que a educação pública, democrática e de qualidade, como assegura a CF/1988 ainda se mostra um desafio a ser superado.

Sendo assim, se faz necessário observar a necessidade de uma política pública que atenda a realidade dos alunos em vulnerabilidade, contexto esse marcado pela falta de computadores, tablets, internet, espaço para estudar, lanche e condições básicas para continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

5.1 Considerações sobre as Políticas Públicas Educacionais no Período da Pandemia da Covid-19

O contexto global pandêmico vivenciado entre 2020/2021, trouxe à tona de maneira mais evidente e pronunciada a negação de direitos fundamentais em várias partes do mundo. Durante esse período, a crise de saúde pública motivada pela propagação do novo coronavírus desencadeou uma série de impactos sociais, econômicos e políticos, expondo e exacerbando desigualdades existentes e negando direitos básicos de diferentes populações.

Nesse sentido, viu-se a necessidade de rever a importância de pensar a educação em uma perspectiva de garantia do direito à educação conforme preconiza a CF/1988 e outros documentos normativos. Em caráter de urgência a educação vivenciou a necessidade de reorganização do ensino para atender a todos (Farias, 2023). Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) destacou-se por mobilizar a necessidade de reorganização dos sistemas de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a importância de promover ações preventivas referente a Covid-19.

Por essa razão, foi publicada a portaria nº 343, no dia 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), suspendendo as aulas presenciais nas instituições de ensino, e substituindo temporariamente pelo ensino remoto, com o apoio de plataformas digitais durante o período de pandemia. Assim, no dia 18 de março de 2020,

o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19 (Brasil, 2020a, p. 1).

É importante destacar que a reorganização do calendário apontada pelos Conselhos, emitiram pareceres e resoluções destacando a necessidade de readequação para as instituições de ensino. Além disso, em 1º de abril de 2020 o governo federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece regras excepcionais para o ano letivo de 2020 na educação básica e ensino superior com diversas informações sobre medidas de enfrentamento ao novo coronavírus. Em meio a esse contexto caótico, o MEC enviou uma série de medidas, focado em minimizar os impactos da pandemia na educação, como expõe Brasil:

1	Criação do Comitê Operativo de Emergência (COE)
2	Implantação de sistema de monitoramento de casos de coronavírus nas instituições de ensino
3	Destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes
4	Disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
5	Disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender
6	Reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas a serem utilizados na volta às aulas
7	Concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus
8	Ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais
9	Ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EaD pelo programa Novos Caminhos
10	Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual

Fonte: Adaptado de Brasil (2020).

No que se refere às medidas em nível federal pelo MEC e em nível Estadual e Municipal pelos Conselhos de Educação, foram realizadas diversas consultas ao CNE onde existiram solicitações de orientações em nível nacional a respeito da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de contagem de atividades remotas para cumprimento de carga horária mínima anual para os níveis de educação (Brasil, 2020d).

Compete citar ainda, que o CNE realizou em 17 de abril de 2020, consulta pública, onde todos os sujeitos educacionais envolvidos com o fazer pedagógico foram convidados conforme o parecer da reorganização do calendário escolar e atividades pedagógicas de forma remota durante a pandemia de Covid-19. O parecer ainda destaca que foram recebidas em torno de 400 contribuições de diversas instituições de ensino, envolvendo estudantes, educadores, pais, realizados webinários com dirigentes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e outros sujeitos educacionais.

Contudo, é importante refletir que a qualidade da educação e dos processos educativos desenvolvidos no período da Covid-19 não pôde ser alcançado de forma mais efetiva, uma vez que o cancelamento das aulas, seja no âmbito público ou privado e as atividades desenvolvidas em prol da igualdade e outros princípios, não atenderam aos interesses políticos, econômicos e sociais, contribuindo assim, para o aumento desenfreado da desigualdade social.

5.2 Políticas Públicas para Formação de Professores do Ensino Fundamental I no Período da Pandemia da Covid-19

Pensar em política pública para formação de professores nos motiva a buscar a base normativa, como vem sendo fomentada. Nesse contexto, o CNE vem estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, descrevendo onde os(as) licenciados(as) no curso de Pedagogia podem atuar nas etapas da Educação Básica, o documento normativo cita:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006b, p. 1).

Em contribuição ao exposto, conforme o CNE/2006, prevê que o curso de Pedagogia se designa a formar sujeitos aptos a através de estudos teórico-práticos, considerando a importância da investigação e reflexão crítica. Nesse contexto, é importante considerar que a resolução CNE/CP nº 1/2006, traz que os respectivos profissionais sejam capazes para dominar as Tecnologias da informação e Comunicação, assim preconiza:

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (Brasil, 2006b, p. 2).

Há que se considerar ainda concordância com a resolução CNE/CP nº 1/2006 e a resolução CNE/CP nº 2 de 2015, trazendo domínio de professores com as tecnologias ampliando a atuação (Brasil, 2006b). Esse documento prevê a formação inicial e continuada de professores(as), cita:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015, p. 3).

A Resolução 02/2015 se deu de forma coletiva, a partir da elaboração com/de diversas entidades/comunidades educacionais do Brasil, compreendida por especialistas em políticas educacionais e educadores como importante documento de ordem normativa que em sua essência norteando as políticas nacionais de formação de professores, trazendo as lutas marcadas no processo histórico. Sua relevância trouxe apoio das entidades representantes dos educadores no Brasil.

Referenciais teóricos como é o caso de Scheibe (2020), nos propõe pensar sobre a CNE/CP nº 2 de 2015, destacando:

Em síntese, o texto da Resolução 02/2015, em suas dezesseis densas páginas, é um convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os/as professores/as, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam uma base comum nacional para uma sólida formação para o magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a temática. Apresenta, também, significativamente, defesa forte e urgente dos/as profissionais da escola, deixando claras as suas reivindicações por melhores condições de trabalho e de remuneração, considerada a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, que deve ser assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho (Scheibe, 2020, p. 286).

É válido acrescentar ao exposto, que a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, por sua vez define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Nesse contexto que institui a Base Nacional Comum, para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), define:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019, p. 2).

Também merece destaque que as orientações para a formação de professores, durante o período pandêmico 2020-2022 viu-se a necessidade de verificar se essas diretrizes atendem uma formação para uma educação emancipadora e de participação social, sobretudo porque a referida normatização estabelecidas para formação docente no Brasil retira dos docentes e das instituições escolares a autonomia no que se refere ao que deve ser ensinado e como deve acontecer, controle esse governamental que nos motiva a pensar sobre o interesse desse controle educacional nas linhas do currículo. Sobre a BNC-Formação, Scheibe (2020) afirma:

O que temos hoje, portanto, é um conjunto de regulamentações que buscam impor a implementação de uma política de formação de professores/as de caráter tecnocrático, que amplia o controle sobre o trabalho pedagógico, tendo como referência explícita a BNCC-EB, compatível com o projeto ideológico neoliberal em implantação no país. A partir destas referências, de forma bastante objetiva, podemos considerar o quadro de disputa existente entre duas concepções educacionais opostas, vinculadas a projetos sociais diferenciados, aos quais desejam servir (Scheibe, 2020, p. 287).

É possível observar o quadro de disputa de interesse, exercendo controle de ensino, disputas sociais, econômicas, políticas e ideológicas que

fundamentam entre linhas de um controle exercido em um projeto para atender a padronização da BNCC da Educação Básica, estabelecendo um padrão no Brasil. As políticas públicas no período pandêmico, acendeu para a necessidade de compreender e fortalecer a importância de políticas educacionais brasileiras para a formação de professores.

Porém, essas políticas públicas educacionais devem estar apartadas de interesses pessoais e políticos de determinado governo, já que os interesses impressos pelas políticas públicas no período da pandemia, trouxeram a precarização da formação docente, e a atuação governamental tem relação direta na forma como a educação é desenvolvida e lida socialmente. Com isso, determinadas políticas educacionais podem variar conforme o governo. Na concepção de Freitas e Molina (2020):

Analisar as orientações para a formação de professores vigentes na atual Resolução CNE/CP n. 2/2019, contribui para a compreensão de que são mudanças recentes e aligeiradas. Portanto, deve-se ter cuidado com estas orientações, as quais, em muitos momentos, não possibilitam uma assimilação dos encaminhamentos que o Estado vem empregando na educação, que ocorre justamente por meio de orientações, legislação e documentos que passam pela ação dos professores. Vale lembrar que, estes são os sujeitos que estão em contato direto com os educandos, preparando-os para o convívio em sociedade e, sobretudo, para o mercado de trabalho. Logo, as políticas para a formação de professores revelam muito sobre um projeto de sociedade, que sofre modificações de acordo com o tempo histórico (Freitas; Molina, 2020, p. 63-64).

O contexto histórico pandêmico 2020-2021 nos permite ver como um Governo pode se utilizar de interesses meramente políticos assumindo uma postura negacionista e culposa de um governo que pouco mostrou interesse em intervir para proteger e orientar a população quanto aos cuidados de higiene e proteção contra o vírus.

Durante a pandemia de Covid-19, a educação foi profundamente impactada em todo o mundo, e as políticas para formação de professores se tornaram ainda mais cruciais para garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos. No entanto, em muitos países, as políticas adotadas pelo governo em curso revelaram um projeto de sociedade que, ao invés de priorizar a qualidade

e equidade da educação, parecia moldado para atender a interesses políticos e econômicos específicos (Oliveira, 2023).

Um dos aspectos mais evidentes dessas políticas foi a falta de investimento adequado na formação e suporte aos professores durante a transição para o ensino remoto ou híbrido. Muitos educadores foram deixados sem recursos, treinamento ou orientação adequada para adaptar suas práticas de ensino ao ambiente virtual, o que afetou negativamente a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Além disso, em alguns casos, as políticas governamentais para formação de professores durante a pandemia foram marcadas por uma abordagem unilateral e autoritária, sem considerar as necessidades e perspectivas dos próprios educadores. Decisões importantes foram tomadas sem consulta aos professores, resultando em falta de confiança e colaboração entre o governo e a comunidade educacional (Schermack, 2023).

Outro aspecto preocupante foi a desvalorização da profissão docente e seu papel fundamental na sociedade. Salários baixos, condições precárias de trabalho e falta de incentivos para o desenvolvimento profissional foram características comuns das políticas governamentais em relação aos professores durante a pandemia, o que levou a forte desmotivação e êxodo de diversos profissionais docentes da área da educação.

Além disso, em alguns casos, as políticas para formação de professores durante a pandemia foram utilizadas como instrumento de controle político, com o governo interferindo na autonomia curricular das escolas e impondo agendas ideológicas aos professores. Isso minou a liberdade acadêmica e comprometeu a qualidade da educação oferecida aos alunos, além de gerar tensões e conflitos dentro das comunidades escolares (Schermack, 2023).

Dentro dessa perspectiva, é interessante refletir sobre o ensaio do teor das normatizações para a formação dos professores(as) do governo no período pandêmico da Covid-19, as resoluções de origem das DCNs que tramitaram e foram aprovadas ainda no governo no período pandêmico, como por exemplo, a Resolução 02/2019 e a Resolução 01/2020, trouxe a separação entre formação inicial e continuada, focados em uma “agenda global”, que traz na essência padronização que a BNCC da Educação Básica propõe, um currículo único, limitando a autonomia dos professores.

5.3 Formação Docente: Incertezas e Pressupostos do Poder Público com a Educação Pública

Para contextualizar o poder público e a educação pública no cenário da pandemia Covid-19, se faz necessário analisar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que traz em números o impacto da pandemia covid-19 na educação, sendo a educação umas das áreas que mais sofreu com a crise econômica e sanitária. Nesse contexto de readequação o Brasil pontuou:

[...] 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. [...] A pesquisa, denominada Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, aponta que pouco mais de 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original no ano passado. No ensino privado, cerca de 70% das escolas conseguiram manter a previsão inalterada. O levantamento foi realizado entre fevereiro e maio de 2021, com a segunda etapa do Censo Escolar 2020. Segundo o Inep, os dados aferidos serão fundamentais para a compreensão das consequências da pandemia no sistema educacional brasileiro. Para isso, o Inep desenvolveu um formulário específico para coletar informações sobre a situação e as estratégias adotadas pelas escolas durante o ano letivo. Ao todo, 94% das escolas responderam ao questionário aplicado pelo Inep como complementação do Censo Escolar. O percentual corresponde a 97,2% e 83,2% das redes pública e privada, respectivamente (Brasil, 2021, p. 1-2).

Considerando os respectivos dados, é possível notar como o contexto educacional se mostrou frágil, por várias razões, alguns dos principais impactos e desafios sem precedentes durante a pandemia no âmbito educacional no Brasil inclui: ensino remoto e evasão escolar, desigualdade educacional, impacto na saúde mental dos alunos e professores, desafios para os professores, acesso à alimentação escolar, desafios para a avaliação e recuperação da aprendizagem, readaptação curricular.

Também foi possível identificar que mesmo o Art. 205 da CF/88 preconizar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, ainda há vários desafios a serem superados, notadamente quando se trata da educação como *um direito de todos*, pois além de garantir a educação é preciso fortalecer a promover efetivamente a permanência dos alunos.

O ensino remoto, por exemplo, evidenciou como a permanência dos alunos é um aspecto fundamental a ser considerado. O cenário remoto foi marcado por desafios, desde a falta de internet até a aquisição das ferramentas ao manuseio desses recursos tecnológicos e plataformas. Igualmente, o aumento do trabalho docente, que incluem:

Escrever/responder e-mail/WhatsApp/SMS 91,4%. Planejar aulas com novos recursos/ferramentas 80,1%. Ministrar aulas com novos recursos/ferramentas 79,8%. Assistir/participar de cursos a distância 77,4%. Participar de reuniões pedagógicas a distância é de 73,2%. Apoio/ relacionamento/suporte às famílias dos alunos 68,3% (FCC, 2020, p. 1).

Outro desdobramento desse período foi o desafio das escolas e família manterem os alunos participativos no processo educativo, pois a articulação entre os professores e comunidade familiar ficou ainda mais difícil. Dessa forma, entende-se que o fortalecimento da relação entre família e escola, especialmente no período pós-crise pandêmica deve ser uma das questões prioritárias para o desenvolvimento de um processo educativo democrático e participativo.

Outro fator interessante é que a desigualdade social acentuada nesse contexto expõe que tanto os alunos quanto os professores não possuíam recursos básicos para preparar e acompanhar as atividades, o que se traduziu na dificuldade de preparar as aulas como também manusear os materiais (plataformas). A rápida mudança e o impacto que o cenário exigiu tornou o processo educacional ainda mais desafiador.

As dificuldades na adaptação ao modelo de ensino remoto, podem ser ainda mais pronunciadas no Brasil, considerando as reflexões e desafios enfrentados pelas novas práticas docentes durante a pandemia. Isso se deve ao fato de que o uso consistente de tecnologias ainda é pouco comum nas redes de ensino do país (Ferreira; Santos, 2021). Alguns exemplos de obstáculos incluem a falta de conhecimento sobre a qualidade da maioria das soluções disponíveis, a baixa familiaridade dos alunos e profissionais com as ferramentas de ensino a distância e a ausência de um ambiente familiar favorável que apoie e estimule o aprendizado online.

É válido considerar também a importância de uma formação continuada de professores, tanto no sentido de aprender novas estratégias pedagógicas

quanto na necessidade de ampliar o seu olhar sobre o papel fundamental na família na produção do conhecimento dos alunos. Embora a grande maioria dos professores (76%) em 2020 tenha buscado maneiras de desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso de tecnologias para auxiliar nas aulas, apenas 42% afirmaram ter cursado alguma disciplina sobre esse tema durante a graduação, e apenas 22% participaram de algum curso de formação continuada relacionado ao uso de computadores e internet nas atividades de ensino (Rogério, 2020).

Diante das questões apresentadas, faz-se necessário atuar de forma constante por políticas que garantam formação continuada de professores, com apoio adequado – investimento em recursos tecnológicos e acesso para todos e demais aspectos que envolvem a qualidade da educação e a promoção de uma sociedade que enxergue a educação como base fundamental para o seu desenvolvimento e não como moeda de troca apenas em períodos de campanha eleitoral.

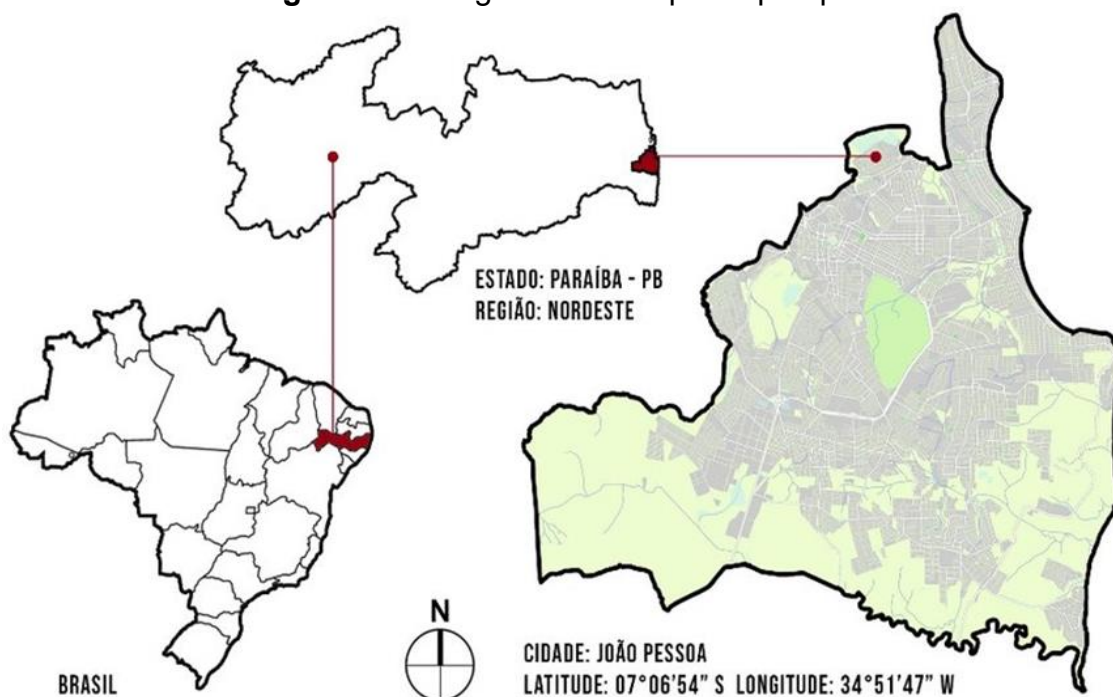
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA COLETA DE DADOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

O presente capítulo visa explicitar alguns dados adquiridos por meio de um significativo e cuidadoso processo de análise, cuja finalidade é compreender como foi garantido a efetivação do direito à educação no cenário de “educação remota” no período da pandemia covid-19 em escolas públicas municipais situadas em contexto de vulnerabilidade social em João Pessoa-PB.

6.1 Caracterização das Escolas X e Y

A pesquisa foi realizada na cidade de João Pessoa localizada no estado da Paraíba, contando com a escola X no Pólo 2, e a escola Y no Polo 9, localizadas no bairro Cristo Redentor na Zona Sul da cidade, tendo seu contexto social e geográfico como bairro periférico, enfrentando índices altos de criminalidade. Sendo ainda referência educacional para população local uma vez que cumpre com o atendimento educacional.

Figura 2 – Geografia do campo de pesquisa



Fonte: Dados da autora (2024)

Figura 3 – Polos no Cristo Redentor

6.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa Escola X

A pesquisa na Escola X ocorreu com professores, alunos e família, que atuavam ou estavam envolvidos no ensino fundamental I. Participaram 15 pessoas, sendo 5 professores, 5 alunos e 5 pais ou responsáveis. Em vista disso, iniciou-se a pesquisa com um levantamento dos perfis dos participantes, caracterizando os professores com relação à idade, gênero, raça, profissão, títulos e quantidades de anos que exerceram a profissão, enquanto os alunos e os responsáveis com relação à idade, gênero, raça e nível de escolaridade. Como pode-se observar nos quadros a seguir:

Quadro 8 – Professores entrevistados

Professor	Idade	Gênero	Raça	Profissão	Títulos	Exercício da profissão
P1x	53	Feminino	Branca	Pedagoga linc. história	Graduação; especialização;	25
P2x	56	Feminino	Parda	Pedagoga	Graduação; especialização;	28
P3x	40	Feminino	Branca	Pedagoga	Graduação; especialização;	22
P4x	35	Feminino	Negra	Pedagoga	Graduação; especialização;	08
P5x	57	Feminino	Branca	Pedagoga	Graduação; especialização;	20

Fonte: Dados da autora (2024).

Quadro 9 – Alunos entrevistados

Aluno	Idade	Gênero	Raça	Escolaridade
A1x	10	Feminino	Parda	5° ano
A2x	11	Feminino	Parda	5° ano
A3x	11	Masculino	Branco	4° ano
A4x	9	Feminino	Parda	4° ano
A5x	10	Feminino	Parda	5° ano

Fonte: Dados da autora (2024).

Quadro 10 – Pais ou responsáveis entrevistados

Pais/responsáveis	Idade	Gênero	Raça	Nível de escolaridade
P/R1x	57	Feminino	Parda	Ensino médio completo
P/R2x	52	Feminino	Negra	Fundamental incompleto
P/R3x	46	Feminino	Parda	Fundamental incompleto
P/R4x	29	Masculino	Negro	Fundamental incompleto
P/R5x	40	Masculino	Pardo	Ensino médio incompleto

Fonte: Dados da autora (2024).

Em relação aos professores, observa-se no Quadro 8, a média das idades foi de 48,2 anos, com prevalência de 100% do sexo feminino, 60% da raça branca, como profissão 80% relataram ser apenas pedagogas e 20% pedagoga e licenciada em história, todas relataram ter graduação e especialização como títulos, com uma média de 20,6 anos de atuação profissional.

No Quadro 9, os alunos tiveram uma média de idade de 10,2 anos, sendo 80% do sexo feminino, 80% da raça parda e 60% do quinto ano do fundamental. No que se refere aos responsáveis, no Quadro 10, a média das idades foi de

44,8 anos, 60% eram do sexo feminino, 60% eram da raça parda e 60% possuíam fundamental incompleto.

Na Escola Y a pesquisa ocorreu assim como na Escola X, com professores, alunos e família, que atuavam ou estavam envolvidos no Ensino Fundamental I. Participaram 15 pessoas, sendo 5 professores, 5 alunos e 5 pais ou responsáveis.

Realizando a mesma análise em relação aos dados iniciais da pesquisa com um levantamento dos perfis dos participantes na Escola Y, caracterizando os professores com relação à idade, gênero, raça, profissão, títulos e quantidades de anos que exerceram a profissão; enquanto os alunos e os responsáveis com relação à idade, gênero, raça e nível de escolaridade. Como pode-se observar nos quadros a seguir:

Quadro 11 – Professores entrevistados

Professor	Idade	Gênero	Raça	Profissão	Títulos	Exercício da profissão
P1y	40	Feminino	Parda	Pedagogo	Graduação; especialização;	21
P2y	49	Feminino	Parda	Pedagogo	Graduação; especialização;	10
P3y	58	Feminino	Branca	Pedagogo	Graduação; especialização;	8
P4y	59	Feminino	Parda	Pedagogo	Graduação; especialização;	24
P5y	63	Feminino	Parda	Pedagogo	Graduação; especialização;	23

Fonte: Dados da autora (2024).

Quadro 12 – Alunos entrevistados

Alunos	Idade	Gênero	Raça	Nível de escolaridade
A1y	11	Feminino	Parda	5° ano
A2y	10	Feminino	Parda	5° ano
A3y	9	Feminino	Negra	4° ano
A4y	10	Masculino	Pardo	4° ano
A5y	9	Masculino	Branco	4° ano

Fonte: Dados da autora (2024).

Quadro 13 – Pais ou responsáveis entrevistados

Pais/ responsáveis	Idade	Gênero	Raça	Nível de escolaridade
P/R1y	24	Feminino	Negra	Ensino médio incompleto
P/R2y	39	Feminino	Branca	Ensino médio incompleto
P/R3y	30	Feminino	Parda	Fundamental completo
P/R4y	36	Feminino	Parda	Ensino médio incompleto
P/R5y	32	Feminino	Parda	Ensino médio completo

Fonte: Dados da autora (2024).

No que se refere aos professores, observa-se no Quadro 11, a média das idades foi de 53,8 anos, com prevalência de 100% do sexo feminino e 60% da raça parda, como profissão todas relataram ser pedagogas e ter graduação e especialização como títulos, com uma média de 17,2 anos de atuação profissional.

No Quadro 12, os alunos tiveram uma média de idade de 9,8 anos, sendo 60% do sexo feminino, 60% da raça parda e 60% do quarto ano do fundamental. Em relação aos responsáveis, no Quadro 13, a média das idades foi de 32,2 anos, todas eram do sexo feminino, 60% eram da raça parda e 60% possuíam ensino médio incompleto.

Percebe-se que os profissionais possuem formação, tempo de exercício na profissão e áreas de atuação que atendem a nossa proposta de amostragem. Todos responderam as entrevistas de maneira voluntária, e também entregaram o TCLE devidamente assinado, cumprindo assim essa etapa da pesquisa. Por conseguinte, passamos para a etapa de análise dos dados utilizando a análise de conteúdo.

6.3 Questões Norteadoras e Respostas dos Professores – Alunos e Pais ou Responsáveis das Escolas X e Y

PROFESSORES

Questão 1: Atuou na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, no período da pandemia Covid-19?

ESCOLA X:

P1x = SIM

P2x = SIM

P3x = SIM

P4x = SIM

P5x = SIM

ESCOLA Y:

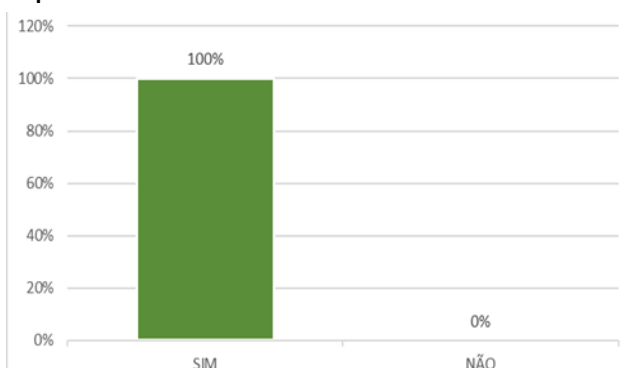
P1y = SIM

P2y = SIM

P3y = SIM

P4y = SIM

P5y = SIM

Gráfico 2 – Professores das escolas X e Y**Fonte:** Dados da autora (2024).

Conforme o gráfico 2 acima é notável que todos os professores entrevistados das escolas X e Y responderam que atuaram na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, no período da pandemia Covid-19, constando assim 100% dos entrevistados.

Faz-se necessário constar que ao analisar o contexto da pandemia Covid-19 em 2020, viu-se que houve uma exacerbação de problemas já existentes na sociedade, e tornou visível a problemática de que há uma expressiva desigualdade social, econômica e educacionais remotas ou não (SANTOS, 2020).

Questão 2: A escola onde lecionou no período da pandemia Covid-19 ofertou aulas?

Respostas das professoras entrevistadas das escolas X e Y:

ESCOLA X:

P1x = SIM

P2x = SIM

P3x = SIM

P4x = SIM

P5x = SIM

ESCOLA Y:

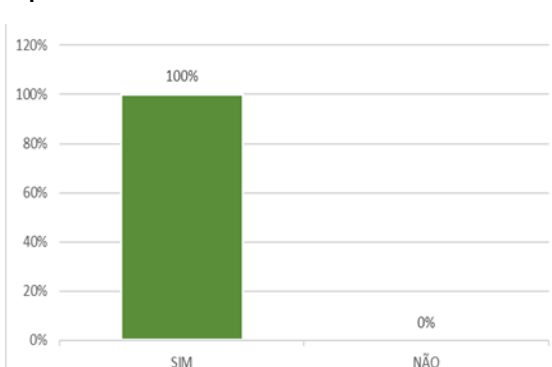
P1y = SIM

P2y = SIM

P3y = SIM

P4y = SIM

P5y = SIM

Gráfico 3 – Professores das escolas X e Y**Fonte:** Dados da autora (2024).

Todos os professores entrevistados das escolas X e Y responderam que a escola onde lecionam na rede municipal de João Pessoa PB no período da pandemia Covid-19 ofereceram aulas, em cumprimento da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Em meio a um cenário caótico, impondo uma educação remota sem oferecer a esses recursos, pensando assim que estavam oferecendo aos estudantes e a suas famílias o direito à educação.

Questão 3: Você tinha acesso a computador, tablet ou smartphone com acesso à internet para ministrar as aulas remotas no período da pandemia covid-19?

Respostas das professoras entrevistadas das escolas X e Y:

ESCOLA X:

P1x = Sim, computador bem desgastado.

P2x = Sim, do meu uso pessoal.

P3x = Sim.

P4x = Sim, um computador em casa para toda família.

P5x = Sim, um bem lento.

ESCOLA Y:

P1y = Sim, não era de ministrar aulas, mas coloquei para isso.

P2y = Sim.

P3y = Sim, para minhas coisas, não dava aula com ele.

P4y = Sim, só vi muito trabalho em dobro.

P5y = Sim.

Os professores das escolas das escolas X e Y quando perguntado se esses tinham acesso a computador, tablet ou smartphone com acesso à internet para ministrar as aulas remotas no período da pandemia covid-19, responderam que possuíam acesso, mas uma maioria deixou evidente conforme respostas que era para uso pessoal e o aparelho utilizado não era uma tecnologia para atender ao uso cotidiano para ministrar aulas, uma vez que, não foram adquiridos para essa finalidade.

O novo cenário de pandemia covid-19 destacou uma nova configuração ao trabalho docente como destaca professor P4y. Sobre essa afirmação, Galvão e Saviani (2021, p. 42), dizem que se faz necessário refletir, que durante a pandemia os docentes foram “abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mail e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta”.

Realidade vivenciada por vários docentes, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Questão 4: Adquiriu com o poder público todos os materiais necessários para realizar aulas no ensino a distância no período da pandemia Covid-19?

ESCOLA X:

P1x = Não, nós trabalhávamos nas aulas online com as crianças e era cada um com o seu material pessoal.

P2x = Não, era tudo meu, tudo foi do meu bolso. Vim conseguir da prefeitura disponibilizar o notebook em janeiro de 2022, antes era tudo meu, o telefone, computador, e meu celular não era compatível, tive que comprar um compatível, para que os meus meninos (alunos) não ficasse sem as aulas, mas nem todos compareciam na online. Então esses que não compareceu a online, eu deixava atividade na escola, para os pais ir pegar.

P3x = Não, foi com meus recursos, a gente teve uma mínima dos alunos na aula, até porque os alunos não tinham os equipamentos, né. Os celulares muito deles eram dos pais, os pais tinham que trabalhar, então chegava de noite e a gente tava dando expediente de manhã, de tarde, de noite, de madrugada, tirando dúvida deles, né.

Nós estávamos lá porque a gente se preparou, a gente teve que trocar de celular, quem não tinha computador, teve que comprar e aí a gente estava lá dando nossas aulas, mas os alunos não estavam, né, pouquíssimos, numa sala com 30 alunos que eu tinha, 15 participavam.

P4x = A gente ganhou o notebook no final da pandemia. Não foi no início do período da pandemia, no período da pandemia, não tinha nada, dava seu jeito com o aparelho celular que tinha, quem não tinha notebook. É, e graças a Deus eu tinha ainda um, não era muito bom, mas eu usava o notebook e o celular, principalmente o celular. Mas, aí sobrecarrega bastante a memória, e a gente estava aprendendo a lidar com as tecnologias, né? Porque por mais que a gente saiba usar um celular, fazer uma aula usando PowerPoint usando 11 apresentação de slides não é a mesma coisa que dá aula 100% nisso, é diferente,

P5x = Não. Era a nossa internet, era nosso celular, muito difícil, né!

ESCOLA Y:

P1y = Não, a gente utilizou a princípio nosso material, foi tudo nosso, porque assim era uma adequação, ninguém estava preparado, então assim, até eles também estavam sem saber muito como a gente ia proceder, né, então, assim, a princípio foi material nosso.

P2y = Não, era meu material, tudo adquirido com os meus recursos financeiros, internet da minha casa. A gente sofreu o impacto do distanciamento das crianças nas suas casas, sem identificar também o que estava acontecendo com suas famílias,

sem saber o que estava acontecendo, e, na sequência, a gente tentando fazer com que essas crianças retomassem, vamos dizer, um trem fora do trilho, tentando colocá-lo no trilho.

P3y = Não, usava minha internet da minha casa mesmo. Eu tinha 30 e poucos alunos e eu vejo que eles ainda estão na fase do aprendizado, isso aí é consequência da pandemia, há uma lacuna e muitas famílias eram analfabetas que não sabia como nem lidar e isso aí foi tudo muito difícil, tanto pra gente como principalmente para os pais.

P4y = Era tudo meu, na minha casa, os materiais, muitas coisas feitas por mim, improvisando aulas. As famílias não tinham internet, então se a gente tinha uma sala com 20 alunos, nem a metade participava, tanto que a gente fazia atividades em xerox aqui na escola e as famílias tinham que pegar aqui na escola. Eu ficava sem internet no meu telefone e ele não pegava.

P5y = Não, eu mesmo financeiei todos os recursos. Eu vejo assim como professora, a grande dificuldade se estava sendo difícil para mim, você então imagina você passando por isso, imagina para uma família que um celular era pro pai e pra mãe, E muitas vezes elas diziam para mim, professora, o meu celular é pra 5 filhos que tem aí na escola, então, não vai te atender nesse momento agora, por esse motivo.

Conforme a resposta dos professores das escolas X e Y é notável que o poder público negligenciou a educação, impondo a esses sujeitos o dever de educar e aos alunos de acompanhar aulas sem a destinação de recursos para compra de recursos tecnológicos e acesso à internet de qualidade no período da pandemia Covid-19. Nesse contexto, a fala de professores e professoras traz emoções carregadas de um cenário de imposição sem política pública para garantir não só o acesso, mas também a permanência, falas que configuram a realidade de grupos sociais desfavorecidos, carentes de recursos para a promoção de ensino e aprendizagem.

Assim, o desafio envolto a educação em tempos de pandemia evidenciou a necessidade efetiva de uma política de enfrentamento à desigualdade social. Era necessário compreender o contexto da pandemia Covid-19, para assim, tomar decisões para selecionar e aprovar ações e impacto social, político e econômico. Entender a vasta gama de responsabilidades dos Estados e os diferentes tipos de intervenções na sociedade, seja na esfera econômica ou na prestação de serviços públicos, é fundamental (Madeira *et al.*, 2020).

A crise mundial tem destacado a importância dos modelos de Estado de bem-estar e suas diversas formas de cobertura, influenciando significativamente as estratégias adotadas pelos governos para lidar com e reduzir os impactos da

pandemia (Madeira *et al.*, 2020). Assim, o foco deve ser considerado como mais importante a forma e como será conduzida essa política pelo governo, considerando essa de ordem social e política, avaliando ainda que são multidisciplinares, com o objetivo único no enfrentamento da desigualdade social no período da pandemia covid-19.

Esse contexto, que deveria ter garantido propostas para qualidade de vida e educação, efetivadas através de programas e ações que deveriam ter promovido políticas para garantia de direitos, solucionando demandas, problemáticas em meio a uma pandemia.

Questão 5: Você recebeu formação para ministrar aulas no período da pandemia Covid-19?

ESCOLA X:

P1x = Não, foi tudo muito rápido, né, inclusive não só eu como algumas amigas, colegas de trabalho aprenderam coisas que a gente não sabia. Tem que ser muito sincera, não é? A gente teve realmente que colocar a mão na massa para saber lidar com tudo aquilo para todos. Um equipamento que era nosso, mas a gente também tinha que aprender para passar as aulas online para as crianças.

P2x = Não recebi.

P3x = Não.

P4x = Não teve, a gente não estava preparado para usar as tecnologias e os alunos não tinham acesso também. Se lá no início da pandemia eles tivessem ganhado os tablets que eles ganharam bem depois no final, eu acredito que as aulas teriam sido mais interessantes. Eles teriam participação melhor, porque por mais que ela estava em reforma recentemente a gente teve aula remota e eles participavam.

P5x = Não, a gente teve que aprender na hora. a gente aí teve que aprender muita coisa, trabalhar com aulas pelo meet que a gente não tem esse costume.

ESCOLA Y:

P1y = Não, eu tive que buscar, né mais conhecimentos e sem saber um pouco da realidade deles. Eu me deparei com muitas situações né, uma delas era um celular que era pra duas, três, quatro crianças. Nas aulas era gravado áudio e muitas vezes em horários noturno, porque os pais trabalhavam, então assim, eu acho que ficou faltando um pouquinho, como eu falei no início, a gente estava nos adequando a situação.

P2y = Não, era meu material, tudo adquirido com os meus recursos financeiros, internet da minha casa. A gente sofreu o impacto do distanciamento das crianças nas suas casas, sem identificar também o que estava acontecendo com suas famílias, sem saber o que estava acontecendo, e, na sequência, a gente tentando fazer com que essas crianças retomassem, vamos dizer, um trem fora do trilho, tentando colocá-lo no trilho.

P3y = Não, para mim, o meu maior desafio foi trabalhar com a tecnologia, porque eu não tinha muita prática. Em geral, ainda assim, eu me senti assim totalmente leiga, porque na época era gravando os vídeos. Quem me ajudava muito era meu esposo. Eu preparava aula na minha sala, preparava aula com os cartazes e ele ficava gravando e depois da gravação, eu observava tudinho e mandava no grupo das crianças.

P4y = Não, eu fui atrás, eu busquei a tecnologia, para mim foi muito difícil, porque eu nunca tinha me deparado com uma situação como essa.

P5y = Não, não ofereceu nada, porque se eles tivessem oferecido, lógico, o sistema do ensino nosso teria sido melhor, você tinha que correr atrás de material também para fazer tudo como se fosse realmente uma sala de aula.

As respostas dos professores e professoras evidenciou que o cenário da pandemia da Covid-19 surpreendeu a todos, em particular porque tratava-se de uma situação-problema atípica. Inicialmente não houve formação para docentes, em se tratando das aulas remotas impostas pelo Governo Federal, assim viram de perto como:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (Galvão; Saviani, 2021, p. 42).

Nesse cenário educacional no período pandêmico, os professores foram impactados pela necessidade de buscarem novas estratégias pedagógicas, ferramentas e outros mecanismos para se adaptarem a nova modalidade aderida. Para Silva (2023), na ocasião, a utilização de plataformas digitais, equipamentos tecnológicos no cotidiano para ministrar aulas, aumento significativo de e-mails para responder e acompanhar atividades online tornou-se algo cada vez mais frequente.

Além disso, essas falas dos entrevistados retratam o desespero da falta de preparo com as ferramentas tecnológicas e seus recursos como meio de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, exigindo do poder público não só disponibilizar ferramentas adequadas, mas também capacitá-los para o

uso diário em sala de aula. Iniciativa pouco realizada no cenário caótico provocado pela pandemia, e ainda considerado como uma questão secundária em diversos ambientes escolares.

Questão 6: O direito à educação foi preconizado conforme a legislação educacional garante?

ESCOLA X

P1x = Não aconteceu.

P2x = Tive que comprar um celular compatível, para que eles tivessem esse direito de educação.

P3x = Olha, eu acho que não foi garantido, né, o direito à educação, acho que foi mais um faz de conta, não tinha, a gente teve que se preparar sozinha.

P4x = eu acho que faltou mesmo. A educação, ela aconteceu em parte quem tinha mais acesso era as crianças que tinham condições, que tinha internet em casa, elas conseguiram desde o início acompanhar, mas a grande maioria não acompanhou por falta de internet de aparelho eletrônico também.

P5x = E a educação não aconteceu não, porque primeiro as crianças não tinham internet, não tinha celular, era o celular do pai, muitas vezes o pai chegava do trabalho ou a mãe chegava do trabalho 22h da noite, 23h30 da noite, aí quando chegava do trabalho é que olhava o celular, muitas vezes a mãe escrevia o conteúdo no caderno para o filho ver no outro dia, porque também ela saía para vir trabalhar e levava o celular, ficava com a atividade no caderno. Tinha deles que tinha um celular para dois ou três irmãos, tinha criança aqui que motivo assim dessas desistências foi a falta de aparelho, né.

ESCOLA Y

P1y = Eu acho que ficou faltando um pouquinho, a gente talvez não estivéssemos preparados pra começar, a gente foi tentando e como eles eram pequenos foi mais complicado para eles.

P2y = Não, como professor na sala de aula do ensino remoto meu maior desafio foi tentar fazer com que eles conseguissem avançar na aprendizagem e nós não tínhamos isso como realidade.

P3y = Eu acho assim que no meu ver, houve um pouco de negligência, não foi só para as crianças, mas muitas famílias analfabetas que não sabia como nem lidar.

P4y = Ele não foi garantido como um todo por conta da falta dos recursos né, a gente se doou ao máximo, mas, como eu já falei anteriormente é a questão das famílias também que não tinham acesso.

P5y = Então, a dificuldade maior na pandemia foi a falta de celular, porque eles não tinham outro recurso. Teve muita desistência, você combinava como fosse aula normal, quando você abria, tinha pouca criança, na rede pública foi muito difícil, e tinha dia que eu chorava, porque você tem o seu plano pronto, e não tinha criança para entrar na aula remota. A educação foi negada a criança, que hoje tá o resultado chega no quinto ano ainda não conhece nem o alfabeto. Porque temos crianças aqui

que a mãe tem três a quatro filhos, cada professor, no horário da manhã, que deveria estar na aula. Não teria condições. A maior dificuldade foi realmente que nós não tivemos o apoio. Eu tenho várias crianças, uma sala com 25. Entender que entrava três ou quatro. O mais emocionante foi o pai chorando, dizendo que não tinha um celular e nem tinha internet, foi para a casa de uma vizinha para pedir a internet dela para poder falar comigo chorando, professora, eu não tenho um aparelho, o que é que eu faço, pelo amor de Deus? Então, toda vez que ele queria ouvir a minha voz e colocar o filho, era longe que ele disse para mim para poder conseguir o aparelho, o celular da vizinha e a internet. Que nem todo mundo faz isso, né? Então você vê o pai querer e ele não tem condições de dar aquilo que é um direito do filho dele. Todo professor ficou bem assim, acho que doente por querer dar sua aula e não poder dar do modo que ela queria dar.

No que diz respeito ao direito à educação as respostas dos professores e professoras deixam claro que não foi preconizado conforme a legislação educacional garante. As respostas trazem emoções, lágrimas, respiração profunda e silêncio da negação de um direito de todos. Uma realidade dolente enfrentada pelo docente que se viu atribulado, uma vez que, o financiamento de recursos não dependia desses, viram o direito à vida ser negado bem como o direito à educação, uma realidade árdua expressada em palavras ao fazerem a escuta de pais ou responsáveis.

Impor aulas através de medida provisória, e não garantir recursos para todos acompanharem e ministrar aulas não garante o direito à educação. Nesse sentido, negar o acesso comum ao estudo a distância é omissão e negligência em relação aos sujeitos em contexto escolar de vulnerabilidade social, além de violar a DUDH/1948, a CF/88, afronta o ECA/90 e a LDB/96, que preconiza educação para todos.

ALUNOS

As respostas dos participantes foram transcritas das entrevistas gravadas e demonstradas também em gráfico, quando necessário, para melhor compreensão:

Questão 1: Estava matriculado na Rede Pública Municipal de João Pessoa-PB no Ensino Fundamental no Período da Pandemia Covid – 19?

Respostas à questão 1:

ESCOLA X:

A1x = SIM

A2x = SIM

A3x = SIM

A4x = SIM

A5x = SIM

ESCOLA Y:

A1y = SIM

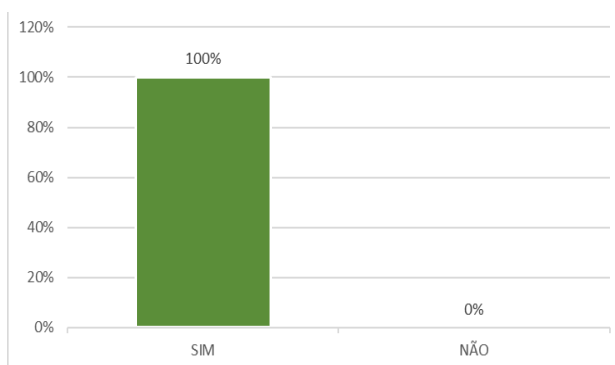
A2y = SIM

A3y = SIM

A4y = SIM

A5y = SIM

Gráfico 4 – Alunos das escolas X e Y



Fonte: Dados da autora (2024).

Nota-se que os alunos entrevistados das escolas X e Y, estavam matriculados na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB no período da pandemia Covid-19, com 100% matrículas. Conforme a LDB/96, no que se refere ao direito à educação:

TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar Art. 4º:O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (Brasil, 1996, p. 1).

Cumprindo a obrigatoriedade da legislação educacional brasileira, observa-se que os pais e/ou responsáveis efetuaram a matrícula dos seus filhos na educação básica, compreendendo a importância da obrigatoriedade e da educação

Nesse contexto, reafirma-se a importância da educação como direito de todos e de abrangência universal, em consonância com o que preconiza a DUDH/48.

Questão 2: Você teve acesso à educação desde o início da pandemia?

Gráfico 5 – Alunos das escolas X e Y**ESCOLA X:**

A1x = SIM

A2x = SIM

A3x = SIM

A4x = SIM

A5x = SIM

ESCOLA Y:

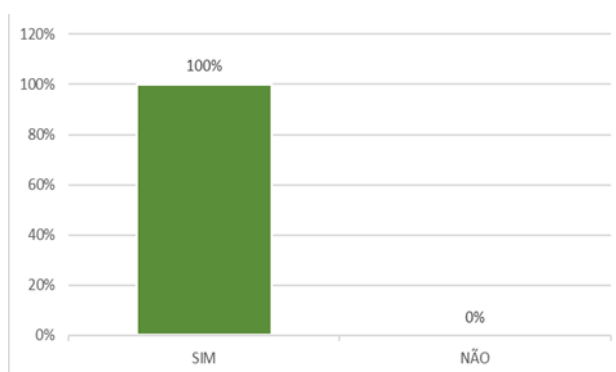
A1y = SIM

A2y = SIM

A3y = SIM

A4y = SIM

A5y = SIM

**Fonte:** Dados da autora (2024).

Todos os alunos entrevistados, sendo estes das Escolas X e da Escola Y, responderam que tiveram acesso à educação desde o início da pandemia. Faz-se necessário destacar que a educação remota só aconteceu de fato após Portaria do Ministério da Educação. Uma primeira das primeiras medidas tomadas pelo Governo no início da pandemia Covid-19, em março de 2020 foi o fechamento das escolas e consequentemente a suspensão das aulas.

Nesse contexto, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 fez cumprir a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, a partir de ferramentas tecnológicas variadas durante o período pandêmico (Brasil, 2020b).

Questão 3: Você permaneceu matriculado tendo aula na rede Pública de Ensino Municipal de João Pessoa-PB no Período da Pandemia Covid – 19?

Gráfico 6 – Alunos das escolas X e Y**ESCOLA X:**

A1x = SIM

A2x = SIM

A3x = SIM

A4x = SIM

A5x = SIM

ESCOLA Y:

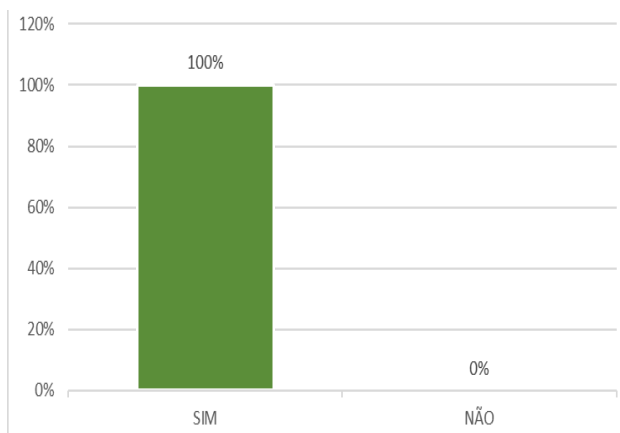
A1y = SIM

A2y = SIM

A3y = SIM

A4y = SIM

A5y = SIM

**Fonte:** Dados da autora (2024).

Os alunos destacam que durante a pandemia Covid – 19 permaneceram matriculados e tendo aula na rede Pública de Ensino Municipal de João Pessoa-PB no Período da Pandemia Covid – 19. Nesse sentido, mesmo diante dos desafios impostos pela crise sanitária, os alunos demonstraram comprometimento com seus estudos, dessa vez no ensino remoto. Mesmo enfrentando dificuldades de acesso à internet e dispositivos tecnológicos adequados, muitos alunos buscaram participar das aulas remotas, demonstrando resiliência e determinação em continuar aprendendo.

Esse engajamento dos alunos durante o período da pandemia ressalta a importância da educação e do esforço conjunto de alunos, professores e famílias para superar os desafios e garantir a continuidade do processo educacional mesmo em tempos adversos.

Questão 4: Você teve acesso a computadores, tablet ou smartphone com acesso à internet para acompanhar aulas remotas no período da pandemia?

Respostas dos alunos participantes da entrevista:

ESCOLA X:

A1x = Só celular.

A2x = Celular, Era dos meus pais!

A3x = Eu já tinha celular.

A4x = Sim, não que a escola teria me dado, já tinha em casa.

A5x = Sim

ESCOLA Y:

A1y = Sim, já acessava a internet de casa pelo celular.

A2y = Sim, o celular, minha mãe comprou, internet também.

A3y = Sim, tinha em casa, o celular era da minha mãe.

A4y = Tinha só o celular da minha mãe.

A5y = Só pelo celular da minha mãe.

As respostas dos alunos entrevistados de ambas as escolas nos permitem compreender que o único equipamento utilizado para acessar as aulas remotas era o celular dos pais, adquirido com recursos próprios, assim como a internet para acessar. Os celulares adquiridos pela família não foram comprados com o intuito de atender às necessidades educacionais, o que indica que já eram recursos utilizados há algum tempo.

No entanto, esses dispositivos não garantiam uma boa qualidade de áudio e tela adequada para visualização dos alunos. Diante desse contexto, a família da aluna A2y da Escola Y optou por adquirir, com recursos próprios, um celular e acesso à internet para acompanhar as aulas remotas, uma vez que não possuíam equipamento nem acesso à internet devido à pandemia de Covid-19.

Essa decisão foi influenciada pela urgência estabelecida pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que determinou a adoção de aulas remotas sem, no entanto, garantir os recursos tecnológicos necessários para tal.

Questão 5: Fale sobre o apoio da escola no período da pandemia – Covid - 19 para permanecer na escola matriculado e assistindo aula?

Respostas dos alunos entrevistados:

ESCOLA X:

A1x = Claro que sim.

A2x = Deu apoio.

A3x = A escola deu apoio.

A4x = A escola deu apoio, eu acho.

A5x = Deu apoio.

ESCOLA Y:

A1y = O apoio foi me ajudou nas tarefas, consegui me adaptar bastante, a escola ficou sempre do meu lado até acabar o ano. Me ajudaram como podiam.

A2y = Eu achei muito bom porque eu tenho uma professora muito boa.

A3y = A escola deu apoio. Tinha dias que não dava pra ter aula porque a pandemia estava forte a internet ruim.

A4y = Sim, deu

A5y = Sim, minha mãe ligava para pegar as tarefas.

É notável através das respostas obtidas, que a escola precisou se adaptar imediatamente a uma realidade totalmente embaraçosa e complexa, como a pandemia da Covid-19. O apoio aos alunos e família no período da pandemia elevou os desafios já enfrentados. A escola não tinha recursos para comprar de aparelhos tecnológicos e nem financiar uma internet de qualidade para todos.

Sobre esse exposto, é importante esclarecer que o trabalho na educação é compromisso de todos, escola, família e sociedade, ou seja, da tríade, dependem também de políticas públicas e não só daqueles que instrumentalizam a educação escolar. Assim, “o pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do

princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica” (Cury, 2002, p. 256).

Questão 6: Quais os desafios dificultaram sua aprendizagem na educação do ensino remoto na rede pública municipal de João Pessoa - PB no período Covid-19?

Respostas dos alunos das Escolas X e Y:

ESCOLA X:

A1x = . Eu tinha um irmão, ele não era muito com paciência. Às vezes ele demorava muito para ajudar, então eu não podia forçar ele a me ajudar na tarefa, eu não sabia ler, tinha que me virar com ajuda do meu irmão. E quase todos os dias eu deixava minhas atividades acumulando. Eu não tinha muito tempo, o celular não prestava.

A2x = Foi que eu não sabia ler, tinha dificuldade em acompanhar as aulas online, celular era pequeno e ruim.

A3x = Foi a covid e também, algumas vezes Wi-Fi ficava caindo, ficava sem muita internet, sabe.

A4x = A leitura, porque não era presencial, e algumas coisas pegou na minha alfabetização, as aulas eram online.

A5x = Só assim às vezes eu participava da aula, o telefone ele ficava travando, aí eu não participava.

ESCOLA Y:

A1y = Foi a minha tarefa de matemática que eu não conseguia aprender pelo celular.

A2y = Eu acho que era que muitas vezes caiu a internet e tive que sair, eu ficava muito preocupada.

A3y = Porque eu não conseguia ligar pra escola e tinha vez, né, que a internet não pegava, aí não dava pra entender muito o que a professora estava falando.

A4y = Eu não prestava atenção, eu não conseguia ler direito, era difícil prestar atenção na aula online.

A5y = Pelo celular não deu pra prestar muita atenção, porque a pessoa não poderia ver de olho nu por que tinha que ficar vendo pelo celular e era muito ruim.

No que se refere aos desafios que dificultaram a aprendizagem dos alunos do ensino remoto na rede pública municipal de João Pessoa-PB no período Covid-19, observa-se que todas as respostas estão associadas à falta de qualidade dos recursos tecnológicos e provedor de internet utilizados durante a pandemia, sendo este, um dos recursos fundamentais no período. Tal realidade poderia ser evitada com investimento público em recursos tecnológicos e apoio mais efetivo em capacitação de professores quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, em particular na rede pública de ensino.

Do ponto de vista de Galvão e Saviani (2021):

[...] conhecemos as múltiplas determinações do ‘ensino remoto’ entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para a adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições (Galvão; Saviani, 2021, p. 38).

Assim, a adesão se deu de forma impositiva ao ensino remoto, motivada por interesse meramente político, resultando numa maior visibilidade às diferenças sociais existentes, a acentuada desigualdade social no Brasil e a necessidade de investimentos no sistema educacional brasileiro.

Questão 7: Como se deu o apoio da sua família para sua educação no período da pandemia Covid-19?

ESCOLA X:

A1x = Meu irmão, ele não gostou muito, ele gostaria que fosse na escola mesmo, mas depois foi melhorando. Ele tem 23 anos. Mas ele aprovou alguns dias depois e minha família aprovou.
 A2x = Minha família ajudava e me acompanhava nas tarefas.
 A3x = minha mãe me acompanhava e ligava pra escola.
 A4x = Ajudou.
 A5x = Ajudavam quando ela sabia.

ESCOLA Y:

A1y = Me ajudando a fazer a tarefa.
 A2y = A minha família me apoiou.
 A3y = Sim, minha mãe me ajudou muito, ela nos ensinava mais ou menos como ela fazia.
 A4y = Era às vezes, já minha mãe me ajudava e ficava do meu lado.
 A5y = Minha mãe e as vezes minha irmã.

Com base nas respostas dos alunos entrevistados referente ao apoio da sua família com a educação no período da pandemia Covid-19, nota-se que os pais e responsáveis buscaram apoiar seus filhos, acompanhando-os nas atividades, mesmo diante de algumas limitações conforme expressam os alunos A5x e A3y. Enquanto que os alunos A1 da escola X e A5 da escola Y, relataram que pelo fato dos pais apresentarem limitações em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem e manusear alguns equipamentos tecnológicos os pais

delegam a outros membros familiares essa função, como por exemplo, aos filhos mais experientes e/ou mais velhos.

Dessa forma, as famílias e os alunos se encontraram com pouco tempo para gerenciar o ensino em casa. As atividades que normalmente seriam realizadas na sala de aula agora precisavam ser feitas em casa, e as tarefas que normalmente seriam feitas em casa acabaram sendo realizadas em um ambiente já sobrecarregado. Isso resultou em uma sobrecarga tanto para os alunos quanto para as famílias, que foram forçados a se adaptar rapidamente a essa nova dinâmica.

Na visão de Galvão e Saviani (2020, p. 4), “do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser ‘autônomos’ e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.”. No entanto, essa autonomia nem sempre é acompanhada de orientação adequada ou estruturação curricular. Os alunos podem se sentir sobrecarregados diante da quantidade de informações disponíveis, sem saber por onde começar ou como discernir entre fontes confiáveis e não confiáveis.

Além disso, a necessidade de gerenciar seu próprio tempo e escolher entre uma infinidade de recursos pode ser desafiadora e confusa para alguns estudantes. Por outro lado, essa autonomia também pode ser encarada como uma oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades de autodidatismo, pensamento crítico e aprendizado independente. Isso porque tem a liberdade de explorar tópicos de interesse pessoal e a flexibilidade para adaptar seu processo de aprendizagem às suas necessidades individuais (Tébar, 2023).

Contudo, é importante que os educadores reconheçam os desafios enfrentados pelos alunos nesse ambiente de aprendizagem autônoma e ofereçam apoio e orientação adequados. Isso pode incluir fornecer diretrizes claras, ensinar habilidades de avaliação de fontes e promover o desenvolvimento de estratégias eficazes de organização e gestão do tempo. Ao fazer isso, os educadores podem ajudar os alunos a aproveitarem ao máximo as oportunidades oferecidas pela autonomia no aprendizado, ao mesmo tempo em que os auxiliam a superar os obstáculos e desafios que possam surgir.

PAÍS OU RESPONSÁVEIS

Questão 1: Seu(s) filhos(as) tiveram acesso à educação desde o início da pandemia?

Gráfico 7 – Pais e responsáveis das escolas X e Y

ESCOLA X:

P/R1x = SIM

P/R2x = SIM

P/R3x = SIM

P/R4x = SIM

P/R5x = SIM

ESCOLA Y:

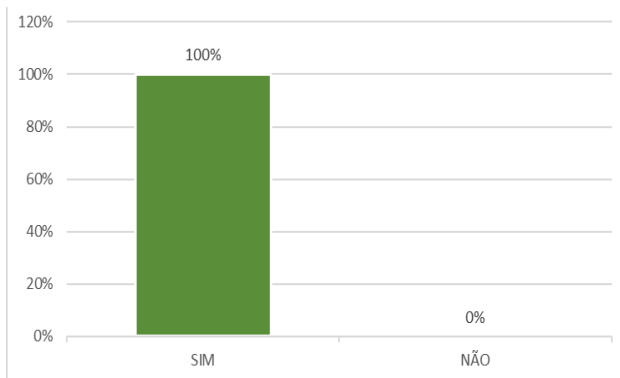
P/R1y = SIM

P/R2y = SIM

P/R3y = SIM

P/R4y = SIM

P/R5y = SIM



Fonte: Dados da autora (2024).

Conforme o respectivo gráfico, todos os entrevistados (pais ou responsáveis) afirmaram que seus filhos tiveram acesso à educação desde o início da pandemia. Apesar da implementação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que assegurava o acesso à educação durante a pandemia, é importante ressaltar que a mesma não incluía a garantia de recursos necessários para fins educacionais. Esse acesso não garante qualidade nem continuidade.

Questão 2: Você adquiriu com apoio do poder público todos os materiais necessários para seu filho(s) para esses acompanharem aulas no ensino a distância no período da pandemia Covid-19?

ESCOLA X:

P/R1x = Também não.

P/R2x = Não, só meu celular.

P/R3x = Não.

P/R4x = Não.

P/R5x = Só depois da pandemia.

ESCOLA Y:

P/R1y = Não, só tarefa mesmo.

P/R2y = Não, foi pelo celular que já tinha, aí ele estudava pelo meu celular.

P/R3y = Foi o meu celular, mas, tipo, como é pequenininho, na escola ganhei todo o material em uma cartela para cada um (uma apostila de atividades).

P/R4y = Não, não deu nada, tive que comprar um celular para essas aulas.

P/R5y= Não, foi muito difícil porque era somente um celular só lá em casa, eu tinha que me dobrar porque um estudava de manhã e outro à tarde e eu também trabalho com ele, difícil pra mim dividir o horário deles do estudo e o meu trabalho.

Referente à questão 2, os pais e responsáveis responderam com convicção que não receberam materiais necessários para seu filho(s) acompanharem aulas no ensino a distância no período da pandemia Covid-19, utilizaram os recursos que já possuíam – celular de uso pessoal e outros como o P/R4y destaca, “Não, não deu nada, tive que comprar um celular para essas aulas”. Ou seja, as famílias não estavam preparadas para mais esse investimento que surgiu de forma inesperada e preocupante, investir em um recurso que estava além de seus orçamentos em um período que todos estavam tentando sobreviver foi desafiador.

A adaptação de alunos, professores e instituições quanto a modalidade de ensino que se apresentou representou um novo olhar sobre as variadas possibilidades de promover o aprendizado, aliado a condições seguras, eficazes e a recursos que estejam disponíveis a todos, ou seja, não excluindo ninguém do processo de ensino e aprendizagem. As experiências com a educação em tempos de pandemia certamente terão um impacto duradouro na definição do que é educação (Campos, 2023).

As comunidades escolares tiveram que adquirir novas habilidades e familiarizar-se com formatos educacionais que permitissem a comunicação e a interação por meio de aplicativos, que se transformaram em verdadeiras salas de aula virtuais. Outro aspecto interessante, é que se faz necessário reconsiderar a concepção de aprendizagem, a prática pedagógica, o currículo e o papel dos indivíduos envolvidos no processo educacional.

Questão 3: Conseguiu acompanhar as aulas e ajudar os filhos nas atividades no período da pandemia Covid-19?

ESCOLA X:

P/R1x = Não.

P/R2x = Difícil, né, a gente acompanha porque o professor é um profissional, ele tem aquele jeito para ensinar e a gente em casa não tem, as vezes nem sabe, muitos pais nem sabem.

P/R3x = Eu não tinha tempo, queria era sobreviver.

P/R4x = Sim.

P/R5x = Sim.

ESCOLA Y:

P/R1y = Nem todas, porque temos deveres também de casa e não tem como estar direto no celular.

P/R2y = Mais ou menos, algumas partes, sim, outras não.

P/R3y = Assim, né, 100% não.

P/R4y = Foi complicado, né, não teve educação porque muitas crianças, principalmente os meus, eu não tinha tempo, não tinha internet, aí foi ruim.

P/R5y = Em uma parte, sim.

A respeito do acompanhamento das aulas e ajuda dos filhos nas atividades no período da pandemia Covid-19 apenas dois pais ou responsáveis responderam que sim, os demais tornaram suas respostas ambíguas sobre não terem condições de se dedicar de forma exclusiva esse papel, pois como destacou o P/R3x: Eu não tinha tempo, queria era sobreviver. Uma descrição carregada de emoção, revolta e resistência a um período marcado pela desigualdade.

Essa declaração ressalta a realidade enfrentada por muitas famílias durante esse período desafiador. A prioridade era garantir a sobrevivência diante das adversidades provocadas pela pandemia, o que muitas vezes limitava a capacidade de dedicar tempo e recursos para o acompanhamento escolar dos filhos. Essa situação reforça que as disparidades sociais são imensas e que os impactos da pandemia atingiram de forma mais acentuada as camadas sociais mais precárias.

Para Saviani (2008), combater a marginalidade através da escola implica em participar ativamente do esforço para proporcionar aos trabalhadores o ensino da mais alta qualidade possível, dadas as condições históricas atuais.

Questão 4: Como você avalia a educação remota na pandemia Covid-19

Respostas dos pais ou responsáveis as entrevistas:

ESCOLA X:

P/R1x = Bom, para o meu filho foi horrível, né, principalmente porque ele é autista e ele não teve como acompanhar as aulas por celular.

P/R2x = É muito ruim em casa, não tinha todo o material para ele estar em casa na pandemia.

P/R3x = Mais ou menos.

P/R4x = Foi um período muito dificultoso para nosso filho ficar estudando on-line, principalmente crianças.

P/R5x = Mais ou menos, foi um período difícil, porque estava tudo parado também, mas o governo poderia ter feito melhor.

ESCOLA Y:

P/R1y = Não tem apoio, só professor online, não tem apoio de ninguém, é só a mãe e o filho, não tem como a pessoa ensinar uma coisa que às vezes a pessoa também não sabe.

P/R2y = Não tão boa, porque assim a presencial é melhor do que remota, um menino aprende mais na presencial do que na remota.

P/R3y = Não foi boa.

P/R4y = Complicado, né. (respirou fundo)

P/R5y = Foi bem complicado, bem complicado mesmo, o tranco é difícil porque ele não aprendeu praticamente quase nada.

As vozes de pais e responsáveis que vivenciaram a pandemia Covid-19 e a aflição de educar em dias caóticos demonstra a falta de apoio de políticas que garantisse a aquisição dos recursos tecnológicos para acesso e permanência, bem como meios para sobrevivência e falta de compromisso do governo que se posicionava de forma “negacionista” a ciência, ignorando a crise política e sanitária instalada.

Refletindo ainda a desigualdade, as falas marcadas de emoção de alguns pais ao falar do seu nível de escolaridade, expressam a ideia de que muitos familiares ou responsáveis em situação de vulnerabilidade não conseguiram acompanhar os filhos além de outros motivos já mencionados anteriormente, pelo fato de não possuírem escolaridade que pudessem contribuir no processo formativo de seus filhos. Nesse contexto Cury (2002), aponta:

[...] o enorme número de pessoas que sequer possui educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide a distribuição da renda e da riqueza (Cury, 2002, p. 258).

Em contribuição ao exposto, o P/R1, ao avaliar a educação remota na pandemia Covid-19, descreveu, “não tem apoio, só professor online, não tem apoio de ninguém, é só a mãe e o filho, não tem como a pessoa ensinar uma coisa que às vezes a pessoa também não sabe”, e P/R5y “Foi bem complicado,

bem complicado mesmo, o tranco é difícil porque ele não aprendeu praticamente quase nada”.

Durante a pandemia viu-se as diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas de forma ainda mais evidente. Pais trabalhando em home office, cumprindo horário em casa, outros se expondo ao vírus para garantir a renda mensal e altas estatísticas de desempregados. Isso significou uma transformação na rotina de muitos pais, que passaram a desempenhar suas atividades profissionais de casa, muitas vezes conciliando o trabalho com as responsabilidades familiares.

As jornadas de trabalho em home office durante a pandemia apresentaram desafios únicos para os pais. Lidar com as demandas do trabalho enquanto cuidam dos filhos em casa, muitas vezes sem apoio externo, tornou-se uma realidade para muitas famílias. O equilíbrio entre o trabalho e as responsabilidades familiares tornou-se uma tarefa árdua, exigindo flexibilidade, organização e adaptação por parte dos pais (Bukowitz, 2023).

Além disso, a pandemia também teve impacto no mercado de trabalho, resultando em um aumento do desemprego em diversas famílias. Muitos pais enfrentaram a incerteza e a instabilidade financeira devido à perda de emprego ou à redução de horas de trabalho. Essa situação trouxe dificuldades adicionais para essas famílias, que precisaram lidar não apenas com os desafios do trabalho em casa, mas também com a preocupação com o sustento financeiro e o futuro.

Questão 5: Como foi sua adaptação na utilização de ferramentas digitais no ensino remoto para ajudar os filhos no período da pandemia Covid-19?

Respostas dos pais ou responsáveis as entrevistas:

ESCOLA X:

P/R1x = Não foi legal, eu não sabia mexer muito, ele não conseguiu acompanhar.

P/R2x = Muito difícil.

P/R3x = Muito ruim, tinha dificuldade, não sabia mexer e nem ensinar a eles.

P/R4x = Meio complicado, porque não sou muito acostumado a mexer.

P/R5x = Já utilizava.

ESCOLA Y:

P/R1y = No começo foi difícil, mas depois eu fui pegando na prática, mas era difícil.

P/R2y = Normal, já assim já tinha acesso a isso.

P/R3y= Não foi boa, por conta que tinha que parar pra estar dando celular a eles, porque era tudo pelo meu celular.

P/R4y = Muito difícil, fui aprendendo, principalmente aquele aplicativo do meet, fui aprendendo aos poucos, e no caso, só tinha um celular para três meninos.

P/R5y= Nunca tinha usado, eu tive que dar uma pesquisada em umas, baixar algumas coisas pra poder ajudar eles.

Com relação a adaptação dos pais e/ou responsáveis na utilização de ferramentas digitais no ensino remoto para ajudar os filhos no período da pandemia Covid-19, esses foram transparentes, a maioria expressou as dificuldades para acessar, manuseio e adaptação. O contexto vulnerável e desigual assim se fez marcado nas falas, P/R4y relatou que sua adaptação foi “Muito difícil, fui aprendendo, principalmente aquele aplicativo do meet, fui aprendendo aos poucos, e no caso, só tinha um celular para três meninos”. E o P/R1x também sinalizou que “não foi legal, eu não sabia mexer muito, ele não conseguiu acompanhar”.

Diante da rápida e complexa mudança exigida pelo cenário atual, a tarefa de adaptação ao modelo de ensino remoto se tornou ainda mais desafiadora. No Brasil, em particular, as dificuldades enfrentadas nesse processo foram ainda mais acentuadas (Campos, 2023). Essas dificuldades foram amplificadas por uma série de fatores, como já foi apresentado nas análises anteriores (desigualdade de acesso à tecnologia e à internet; falta de preparo e capacitação dos professores para o ensino remoto; falta de políticas públicas claras e eficazes para orientar a transição para o ensino remoto; ausência de diretrizes consistentes por parte do governo).

De acordo com um dos entrevistados, como é o caso do P/R3x sua adaptação na utilização de ferramentas digitais no ensino remoto para ajudar os filhos no período da pandemia Covid-19 foi “Muito ruim, tinha dificuldade, não sabia mexer e nem ensinar a eles”. Sendo esses alguns dos dilemas dos contextos de vulnerabilidade social.

Questão 6: O direito à educação foi preconizado conforme a legislação educacional garante?

Respostas dos pais ou responsáveis as entrevistas:

ESCOLA X:

P/R1x = Não, de jeito nenhum, foi muito falha, muito mesmo, meu filho está prejudicado até hoje.

P/R2x = Deixou a desejar, seria necessário melhorar, com certeza.

P/R3x = Não, na sala era melhor.

P/R4x = Mais ou menos.

P/R5x = Não.

ESCOLA Y:

P/R1y = Ele foi negado nesse período, não deu certo.”

P/R2y = Assim, foi em parte.

P/R3y = De fato, não, não chegou.

P/R4y = Não como um todo, não é, foi um pouco difícil.

P/R5y = Foi negado, porque teve coisas que até hoje ainda está meio se desenvolvendo, porque ele agora que está começando a conhecer as letras, mesmo ensinando em casa.

Os pais e responsáveis das escolas X e Y destacaram que o direito à educação conforme preconiza a legislação se mostrou ainda mais frágil em sua efetivação. Os pais e/ou responsáveis demonstraram em suas respostas frustração e insegurança acerca da garantia do direito à educação preconizado pela legislação educacional, o P/R1x, por exemplo, afirma que “Não, de jeito nenhum, foi muito falha, muito mesmo, meu filho está prejudicado até hoje”. Para P/R2x esse direito “Deixou a desejar, seria necessário melhorar, com certeza”. Os entrevistados de forma unânime expressaram que seus filhos e agregados foram prejudicados por uma medida impositiva (ensino remoto) através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Diante desses desafios, é evidente que a educação remota no Brasil expôs e agravou as desigualdades sociais, econômicas e estruturais existentes no sistema educacional. Para mitigar esses impactos e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, é fundamental investir em infraestrutura digital, fornecer suporte adequado aos professores, promover a inclusão digital e abordar as necessidades psicossociais dos alunos de forma holística. Somente assim será possível construir um sistema educacional mais equitativo e resiliente para o futuro (Bittencourt; Trindade; Nardes, 2023).

O cenário da pandemia Covid-19 evidenciou de maneira incontestável a urgência de uma abordagem global e coordenada em relação à educação para garantir que todos os alunos possam ter acesso a oportunidades de aprendizado significativas e de qualidade. As medidas de distanciamento social e o fechamento de escolas em todo o mundo expuseram as desigualdades

existentes no acesso à educação e destacaram a importância de uma abordagem inclusiva e equitativa para garantir que nenhum aluno seja excluído do processo formativo.

Diante desse contexto, é fundamental que os governos, instituições educacionais e organizações internacionais trabalhem em conjunto para desenvolver e implementar políticas globais de educação que garantam que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica, origem socioeconômica ou outras características pessoais (Cunha; Silva; Silva, 2020).

Uma política global de educação deve abordar não apenas a infraestrutura tecnológica e as necessidades básicas de conectividade, mas também questões relacionadas à formação de professores, desenvolvimento curricular, acesso a recursos educacionais adequados e suporte emocional e social para os alunos. Além disso, é essencial que essa política global seja sensível às necessidades específicas de grupos marginalizados e vulneráveis, incluindo crianças com deficiência, refugiados, comunidades rurais e povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa no Mestrado nos move com prazos curtos e a busca incessante pelo conhecimento, nos faz pesquisadores buscando conhecer, desconstruir, elaborar e reelaborar o conhecimento, além de pensar conduzindo um fio condutor de forma epistemológica, crítica e filosófica sobre princípios, hipóteses e resultados, ampliando o fazer pesquisa.

Na apropriação da palavra professor/pesquisador nos compete refletir em uma explicação epistemológica. Assim, como expressa Freire (2004), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Essas atividades estão intrinsecamente ligadas uma à outra. Enquanto ensino, continuo buscando e investigando. Ensino porque busco, porque questione, porque questiono e me questiono. Pesquiso para descobrir, e ao descobrir, intervenho; ao intervir, educo e me educo. Pesquiso para adquirir conhecimento sobre o que ainda não sei e compartilhar ou divulgar novas descobertas.

Nesse sentido, o pesquisador se move enquanto pesquisador do seu meio, analisando, formulando hipóteses e pensando em possíveis soluções para contribuir com o seu meio, colaborando socialmente no processo que pensa, aprende e aprende a pensar possibilidades de forma crítica e política. O que me move como pesquisadora a trazer a escrita e assim tornar público a desigualdade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade, no contexto escolar como ato político e pedagógico. São sujeitos reais, negligenciados no processo de visibilidade do contexto pandêmico Covid-19, que afronta o direito à educação sendo negado acesso, permanência e qualidade.

A investigação foi pautada na análise no cenário da caracterização do direito à educação no contexto do “ensino remoto”, visando constatar se as políticas para garantia do direito à educação foram efetivadas promovendo permanência e qualidade. Nesse contexto, a pesquisa constata o descaso e omissão com a educação no período da pandemia Covid-19. Esse descaso foi possível ser identificado através das respostas dos entrevistados da pesquisa, são vozes que vivenciaram a educação ou o que restou, expressam a vivência em um período não previsto, marcado pela crise sanitária e política que trazem a negligência por parte de um governo negacionista.

Pesquisar o contexto educacional no período da pandemia Covid-19 demonstra como o direito à educação foi afrontado, resultando em uma educação, com base no imediatismo experienciado, o que nos fez perceber a importância de pensar e tecer considerações sobre o momento crítico que resultou em desafios para professores, alunos e pais e/ou responsáveis.

O direito à educação se faz fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito, garante o exercício da cidadania e qualidade de vida, uma vez que o sujeito se coloca em situação de aprendizagem, através da aquisição de conhecimento, habilidades, competências que são fundamentais para sua vida em sociedade, promove igualdade de oportunidades e contribui assim para o desenvolvimento político, econômico e social do país, faz-se como direito indispensável para o enfrentamento da desigualdade social.

No período pandêmico, a maior parte dos sujeitos que estudaram em escolas em contexto de vulnerabilidade social conforme demonstra a pesquisa, não possuíam acesso ao ensino remoto por diversos motivos e os que tinham era com barreiras estruturais do contexto: falta de recursos tecnológicos, acesso à internet com velocidade compatível às plataformas, espaço e alimentação. Traduzindo-se em sujeitos invisíveis ao Estado como classe desfavorecida.

É necessário destacarmos ainda, por força da importância social no que preconiza o direito à educação, que negar o acesso comum ao estudo, por meio do ensino remoto é omissão e negligência em relação aos sujeitos em contexto escolar de vulnerabilidade social, viola a CF/88, afronta a DUDH/48, o ECA/90 e a LDB/96, que preconiza educação para todos entre outros normativos. Garantir o acesso à educação é promover cidadania e dignificar o homem, propondo-os a pensar e fazer exercer seus direitos.

Assim, estimulando-os a conhecer e fazer exigir do Estado cumprimento de seus direitos conforme garante a legislação. O direito à educação é inafiançável, devendo ser plenamente efetivado. Portanto, é fundamental para o desenvolvimento humano, exercício da cidadania, acesso aos direitos políticos e enfrentamento às desigualdades sociais.

Refletindo os estudos realizados e as falas dos professores, alunos e pais e/ou responsáveis entrevistados sobre o direito à educação na pandemia Covid-19, foi possível identificar uma série de desafios e necessidades urgentes que exigem uma resposta eficaz por parte das políticas públicas educacionais. Com

base nessa análise, foram elaboradas algumas sugestões visando a construção de uma política pública para a educação em uma perspectiva de garantia do direito à educação pautada na igualdade.

Uma das sugestões centrais é a implementação de medidas para garantir o acesso equitativo à educação remota, especialmente para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso inclui a distribuição de dispositivos eletrônicos e acesso à internet subsidiada para famílias de baixa renda, bem como o desenvolvimento de conteúdos educacionais acessíveis e adaptados para diferentes necessidades e contextos.

Além disso, é fundamental investir na formação continuada de professores para o ensino remoto, fornecendo recursos e capacitação adequados para que possam enfrentar os desafios específicos desse novo ambiente de ensino. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades digitais, pedagógicas e emocionais necessárias para apoiar os alunos de maneira eficaz durante a pandemia.

Outra sugestão importante é o fortalecimento dos canais de comunicação entre escolas, famílias e comunidades, promovendo uma maior participação e engajamento dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. Isso pode ser feito por meio de iniciativas como reuniões virtuais, grupos de apoio online e programas de capacitação para os pais sobre estratégias de apoio à aprendizagem em casa. Além disso, é essencial adotar medidas para mitigar os impactos psicossociais da pandemia na comunidade escolar, fornecendo apoio emocional e psicológico para alunos, professores e famílias.

Isso pode incluir a disponibilização de serviços de aconselhamento online, programas de apoio à saúde mental e ações de promoção do bem-estar emocional e social. Assim, pode-se vislumbrar a importância da respectiva pesquisa, pois apresenta um campo fértil de discussão e possibilidades para o enfrentamento da desigualdade social na área de políticas educacionais, onde as considerações tecidas no decorrer deste estudo corroboram para a reflexão e compreensão do direito à educação para todos, porém o que se observa, é que sua efetivação ainda é bastante deficitária, principalmente para as camadas populares – alunos em contexto escolar de vulnerabilidade.

Isso porque há uma expressiva negação do acesso comum ao ensino remoto, omissão e negligência de direito à garantia ao acesso, permanência e qualidade da educação a crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. M.; SCHMIDT, E. B.; MONTIEL, F. C.; ZITZKE, V. A. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, p. e150120-e150120, 2020.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BELLETTATO, D. **A governança aplicada ao Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes: um instrumento de acesso à ordem jurídica justa**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2019.
- BERNARDO, K. F. **Extensão comunitária: analisando alternativas e desafios para o aprofundamento da participação da comunidade na gestão de projetos de extensão popular da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2022.
- BITTENCOURT, A. C. R.; TRINDADE, A. J. P.; NARDES, A. M. M. Covid-19 e os impactos do ensino remoto na qualidade do ensino: uma revisão bibliográfica. **Scientific Electronic Archives**, v. 16, n. 11, 2023.
- BOGOSSIAN, T. As políticas públicas e educação brasileira: um desafio moderno. **Glob Acad Nurs**. v. 1, n. 3. p. 55-62. 2020.
- BONIN, J. C. SILVA, M. P.; LIMA, L. C.; FERNANDES, A. M.; MENDES, L. M. F. C. Educar na infância para o desenvolvimento integral. **Revista Plurais-Virtual**, v. 10, n. 2, p. 234-256, 2020.
- BUKOWITZ, J. F. A. **Teletrabalho: do sonho ao caos-vivências de pais e mães na pandemia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2023.
- BRANDÃO, D. M. L. **O conhecimento do direito e o direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2021.
- BRASIL. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020d**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade

de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450_11-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020b.

BRASIL. **Atlas da Vulnerabilidade Social no Município e Regiões Metropolitanas**. 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Aceso em 29 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília (DF): Casa Civil, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário oficial da União**, v. 143, n. 27, p. 1-3, 2006a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006b.

BRASIL. Resolução n. 1 de 23 de janeiro de 2012. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Entenda como a pandemia impactou a educação no Brasil. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012b**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 mar. 2021.

BONIN, J. A. Pesquisa exploratória. *In*: MALDONADO, A. E. *et al.* **Metodologias de Pesquisa em Comunicação**. 2ª. ed. Porto Alegre: Meridional, 2011.

CAMPOS, F. A. **Os impactos da pandemia da covid-19 e do ensino remoto no processo educativo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Educação da Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2023.

CASTRO, S. R. A infoexclusão escancarada pela COVID-19 e as atitudes professorais na perspectiva da sociologia das ausências e emergências. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, p. e155020-e155020, 2020.

CERQUEIRA, M. R. C. A.; LYRA-SILVA, G. M. V. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um projeto educativo, a serviço de quem?. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 22, p. 122-135, 2022.

COPPE, M. R. **Da educação como direito ao direito à educação**: a não regulamentação e a improvisação como prática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR, 2018.

CORRÊA, P. S. A.; ABREU, J. V. Exigibilidade do direito à educação em face aos princípios constitucionais da igualdade e da diferença. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, v. 28, n. 1, p. 197-226, 2023.

COSTA, O. B. R. Conhecimento e percepção de professores do ensino médio sobre o projeto de vida, competências e habilidades (BNCC): Revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 1, p. 1162-1174, 2023.

COSTA, L. Q. **Educação em direitos humanos**: um desafio global em uma perspectiva local. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2016.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A.; P. 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**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, p. 293-303, 2008.

CHAGAS, E. **DataSenado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia Fonte: Agência Senado. Agência Senado, 12 ago. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DALOIA, L. A. P. **Princípio republicano, inclusão e o direito fundamental à educação**. Dissertação (Mestrado em direito constitucional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2022.

DINO, L. A.; COSTA, D. Uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: dinâmicas e desafios. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 4, n. 1, p. 25-41, 2021.

DRUMMOND, R. C. R. **Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem**: a escola sub judice. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

FARIA, C. M. A importância da família diante da evasão escolar na educação básica. **BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 18, n. 12, p. 1-10, 2020.

FARIAS, I. M. S. **Ensino remoto emergencial e as implicações no trabalho docente**: um estudo de caso em escolas de Maceió. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2023.

FELTEN, M. A. **Educação básica para todos**: o acesso à educação como uma meta internacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.

FERNANDES, Y. S. **“Direito à educação? Pergunta complicada (...)”. O que pensam os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2015.

FERREIRA, S. F.; SANTOS, A. G. M. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas–PB. **Revista científica semana acadêmica**, v. 9, n. 207, 2021.

FONTENELLE, T. F. **O direito à educação como pressuposto da cultura constitucional**: em busca do pleno exercício da cidadania. Dissertação (Mestrado em Direito Público) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, p. 29-47, 2004.

FREITAS, S. C.; MOLINA, A. A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

FCC – Fundação Carlos Chagas. **Pesquisa**: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacaopesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 04 out. 2023.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**, v. 13, n. 1, p. 123-138, 2021.

GALVÃO, A. C.; SAVIANI, D. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional**. v. 31, n. 67, p. 36-49. 2021.

GONÇALVES, A. B. V.; SILVEIRA, A. A. D. A exigibilidade do direito à educação básica no Brasil: estado da arte das teses e dissertações de 1988 a 2018. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 936-954, mai./ago. 2021.

GUIMARÃES, C. F. **Infância, educação em e para direitos humanos**: a criança como sujeito de direitos. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

GUTIERRES, H. **Mapa de localização do Município de João Pessoa**. Site, 19 jun. 2019. Researchgate. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-do-Municipio-de-Joao-Pessoa_fig11_334107348. Acesso em: 6 jul. 2023.

HAGE, S. A.; SENA, I. P. F. S. Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama do Censo**, João Pessoa/PB, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal.

LAPA, F. B.; GUSSO, L. C. S.; SOUZA, S. Direito humano à educação (art. 26 na DUDH): os desafios para implementar uma educação em Direitos Humanos no Brasil. **Diálogo**, n. 39, p. 119-132, 2018.

LIMA, D. G. **Trabalho, Educação e Serviço Social**: as interfaces da precarização no trabalho do professor substituto no Nordeste brasileiro. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2021.

LINS, R. O. Função social do direito digital em tempos de pandemia. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 38, p. 184-202, 2023.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 262-280, 2021.

MACHADO, B.; RAMOS, A. P. P.; FONSECA, L. B.; CARVALHO FILHO, J. J. A educação como direito social: uma análise a partir do marco histórico legal. **Revista de Ciência e Tecnologia da Região Norte**, v. 8, n. 1, p. 107-114, 2022.

MADEIRA, L.; PAPI, L.; GELISKI, L.; ROSA, T. **Os estudos de políticas públicas em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-os-estudos-de-politicas-publicas-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MARTIN, J. A. P.; OLIVEIRA, E. A. A declaração universal dos direitos humanos e a educação brasileira. **Revista Eletrônica da Educação**, v. 2, n. 1, p. 35-46, 2019.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, M. L. A. **Análise dos impactos no acolhimento institucional no Lar São Vicente de Paulo a partir da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Trabalho Conclusão do Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis/SC, 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte e Ensaios**, v. 32, n. 2, 2017.

NASCIMENTO, L.; MATOSO, R. B.; OLIVEIRA, M. M. F. O direito à educação e a necessidade de formação de professores em direitos humanos—uma perspectiva. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 3, p. 19324-19335, 2022.

NASCIMENTO, E. A. S.; SANTOS, G. V.; CRUVINEL, S. P.; SILVA, J. M. Políticas públicas educacionais: educação básica e de qualidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 15-30, 2023.

NUNES, K. C. S.; REZENDE, V. M. Perspectivas críticas sobre o direito à educação na Pandemia: reflexões para além da crise sanitária e os desmandos da Política Educacional Brasileira. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 3, p. 980-987, set./dez. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, I. S. Conectando alunos e educadores em tempos de isolamento: experiências e barreiras no ensino à distância durante a pandemia. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 1-24, 2023.

OLIVEIRA, L.; NEIMAN, Z. Educação Ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ORNELAS, G. C. **O direito à educação e a justiça social em tempos pandêmicos**: um diálogo com a teoria crítica. Dissertação (Mestre em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2022.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Análise de conteúdo como contribuição metodológica para a pesquisa no campo da política e gestão da educação. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 3, p. 146-171, 2022.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

REIS, R. C. P.; LIMA, V. F. P. Direito à educação e pandemia: reflexões sobre um estado para direitos no Brasil. **Revista de Direitos Sociais, Seguridade e Previdência Social**, v. 7, n. 1, p. 95-113, 2021.

RIBEIRO, E. B. V.; COSTA, S. K. H. T. Reflexões acerca dos desafios do trabalho remoto nas salas de recursos multifuncionais durante a pandemia de Covid-19. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 26, n. 2, p. 55-71, 2022.

RIBEIRO, D. F.; SOUZA, L. F. G.; BREGA FILHO, V. A necropolítica no Brasil: um reflexo da crise da democracia brasileira em tempos de Covid-10. **Intertemas**, v. 27, n. 1, 2022.

RIBEIRO, R. M.; LORÊDO, M. B.; PIAU, D. B.; ARAÚJO, L. P. M. Políticas públicas como forma de minimizar a desigualdade digital evidenciada pela pandemia. In: **[anais...] VII CONEDU-[Edição Online]**, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID7309_01102020184941.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

ROGÉRIO, F. J. T. **Acompanhamento familiar das atividades escolares de crianças durante a pandemia de Covid-19 sob a representação de docentes**. Monografia (Licenciada em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/PB, 2020.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020.

SANTOS, J. E. B.; ROSA, M. C.; SOUZA, D. S. O ensino de matemática online: um cenário de reformulação e superação. **Revista Interações**, v. 16, n. 55, p. 165-185, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa, Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, N. S. P.; SELBACH, P. T. S. Política Pública em Educação: trilhando os caminhos da contemporaneidade até a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.

SILVA, D. S. V.; SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020.

SILVA, M. A.; SILVA, E. F. Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia?. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 4, p. 185-203, 2020.

SILVA, A. A. **As tecnologias digitais e seus impactos na docência no período da pandemia COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Educação) - a Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/RJ, 2023.

SILVA, A. R.; CRUZ, C. M. B. Políticas educacionais no Brasil e seus desafios no contexto da pandemia da Covid-19. *In: [anais...] IV Congresso Nacional em Educação, Sergipe. 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-36b15b554e1b9c8c0afee14f84daef59c9a540e2-arquivo.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.*

SOBRAL, E. H. B.; MORAIS, A. S.; RAMOS, B. T. A.; DINIZ, M. R. A. MACÊDO, L. C. O ECA no currículo escolar: a garantia e proteção dos direitos das crianças e adolescentes e seus desafios. *In: [anais....] Congresso Internacional de Educação e Inclusão – CINTEDI, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-do-iv-congresso-internacional-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 4 jun. 2023.*

SORRENTINO, L. Y.; COSTA NETO, R. S. **O Acesso digital à Justiça - A imagem do Judiciário Brasileiro e a prestação jurisdicional nos novos tempos**. Artigo Científico Digital. 2020. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-eprodutos/artigos-discursos-e-entrevistas/artigos/2020/o-acesso-2013-digital-2013-a-justica-a-imagem-do-judiciario-brasileiro-e-a-prestacao-jurisdicional-nos-novos-tempos>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 667-681, 2018.

SOUZA, A. G. S.; SANTOS, C. B. A retextualização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ensino fundamental do sistema de ensino municipal de Alagoinhas, Bahia, 2018-2021. **Seminário Interlinhas**, v. 1, n. 1, 2022.

SOUZA, Y. A. A. **A transcendência do direito à educação face a educação básica como direito**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2020.

SCHERMACK, L. V. **Criação e Implementação de uma Política Nacional de Alfabetização (PNA): uma análise pela Perspectiva Bioecológico-Sistêmica e Teoria da Atuação**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2023.

SCHEIBE, L. Formação de Professores: Políticas em Construção, Concepção em Disputa. *In: PNE, Políticas e Gestão da Educação: Novas Formas de Organização e Privatização. Anpae, D739pn. p. 281-294, 2020.*

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Editora Senac São Paulo, 2023.

TREZZI, C. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 942-959, 2022.

WESTRUP, B. F.; CAMARGO, G. A alfabetização na educação infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 2, 2021.

Apêndice A – Aplicação de questionário com os alunos

PESQUISA: Estudo sobre políticas educacionais no cenário da “educação remota” em caráter excepcional em tempos de pandemia em escolas públicas municipais de João Pessoa-PB

RESPONSÁVEL: Professora Dra/PHD. Janine Marta Coelho Rodrigues

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus João Pessoa-PB

INSTRUMENTO – ENTREVISTA COM ALUNOS

DADOS IDENTIFICATÓRIO

IDADE?

GÊNERO

RAÇA?

NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

- 1) Estava matriculado na rede pública municipal de João Pessoa-PB no ensino fundamental i no período da pandemia Covid-19?
- 2) Você teve acesso à educação desde o início da pandemia?
- 3) Você permaneceu matriculado tendo aula na rede pública de ensino no período da pandemia?
- 4) Você teve acesso a computador, tablet ou smartphone com acesso a internet para acompanhar aulas remotas no período da pandemia?
- 5) Fale sobre o apoio da escola no período pandêmico para permanecer na escola matriculado e assistindo aula.
- 6) Quais os desafios que dificultaram sua aprendizagem na educação do ensino remoto?
- 7) Como se deu o apoio da sua família para sua educação no período da pandemia?

Apêndice B – Aplicação de questionário com professores

PESQUISA: estudo sobre políticas educacionais no cenário da “educação remota” em caráter excepcional em tempos de pandemia em escolas públicas municipais de João Pessoa-PB

RESPONSÁVEL: Professora Dra/PHD. Janine Marta Coelho Rodrigues

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus João Pessoa-PB

INSTRUMENTO - ENTREVISTA COM PROFESSORES

DADOS IDENTIFICATÓRIOS

IDADE?

GÊNERO?

QUAL SUA RAÇA?

ESTADO CIVIL?

FORMAÇÃO?

QUANTO TEMPO DE DOCÊNCIA?

- 1 Atuou na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, no período da pandemia Covid-19?
- 2 A escola onde lecionou no período da pandemia Covid-19 ofertou aulas?
- 3 Você tinha acesso à computador, tablet ou smartphone com acesso à internet para ministrar as aulas remotas no período da pandemia Covid-19?
- 4 Adquiriu com o poder público todos os materiais necessários para realizar aulas no ensino a distância no período da pandemia?
- 5 Questão 5: Você recebeu formação para ministrar aulas no período da pandemia Covid-19?
- 6 O direito à educação foi preconizado conforme a legislação educacional vigente?

Apêndice C – Aplicação de questionário com pais ou responsáveis

PESQUISA: estudo sobre políticas educacionais no cenário da “educação remota” em caráter excepcional em tempos de pandemia em escolas públicas municipais de João Pessoa-PB

RESPONSÁVEL: Professora Dra/PHD. Janine Marta Coelho Rodrigues

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus João Pessoa-PB

INSTRUMENTO – ENTREVISTA COM PAÍS OU RESPONSÁVEIS

DADOS IDENTIFICATÓRIOS

IDADE?

GÊNERO?

RAÇA?

NÍVEL DE ESCOLARIDADE?

- 1) Seu(s) filhos(as) tiveram acesso à educação desde o início da pandemia?
- 2) Você adquiriu com apoio do poder público todos os materiais necessários para seu filho(s) para esses acompanharem aulas no ensino a distância no período da pandemia?
- 3) Conseguiu acompanhar as aulas e ajudar os filhos nas atividades?
- 4) Como você avalia a educação remota na pandemia?
- 5) Como foi sua adaptação na utilização de ferramentas digitais no ensino remoto?
- 6) O direito à educação foi preconizado conforme a legislação educacional garante?

Apêndice D – Aplicação de questionário com professores

PESQUISA: Estudo sobre políticas educacionais no cenário da “educação remota” em caráter excepcional em tempos de pandemia em escolas públicas municipais de João Pessoa-PB

RESPONSÁVEL: Professora Dra/PHD. Janine Marta Coelho Rodrigues

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus João Pessoa -PB

Aplicação de questionário com professores: objetiva compreender a caracterização do direito à educação no cenário de “ensino remoto” visando constatar se as políticas para garantia do direito à educação foram efetivadas promovendo acesso, permanência e qualidade, para alunos matriculados em escolas da rede pública municipal de João Pessoa-PB no ensino fundamental i localizadas na área sul. as entrevistas serão realizadas de forma semiestruturada, espontânea e gravadas.