


Direito à educação em escola pública: acesso, permanência e qualidade em uma crise político-sanitária

Janaína da Cunha Silva²

 <https://orcid.org/0000-0002-6406-2230>

Jaciara de Sá Carvalho³

 <https://orcid.org/0000-0003-1497-3930>

Resumo

Recorrendo à reinvenção das categorias “acesso”, “permanência” e “qualidade” da educação durante a crise político-sanitária de 2020 e 2021 no Brasil, apresentam-se achados de um estudo de caso que analisou ações pedagógicas adotadas por uma escola pública em situação de vulnerabilidade para buscar assegurar o direito à educação dos estudantes, observando como tecnologias digitais foram consideradas. A metodologia envolveu aplicação de questionário, realização de entrevistas e anotações em Diário de Campo pela pesquisadora, docente da escola há mais de 20 anos. Ao fim dessa trajetória, a pesquisa aponta que o Direito à Educação exige condições socioeconômicas e, cada vez mais, tecnológicas para sua garantia.

Palavras-chave: Direito à Educação. Ensino Remoto Emergencial. Integração de Tecnologias. TDIC.

Right to education in public school: access, permanence, and quality in a political-sanitary crisis

Abstract

Resorting to the reinvention of the categories "access", "permanence" and "quality" of education, findings of a case study are presented that analyzed pedagogical actions adopted by a public school in a vulnerable situation to seek to guarantee the students' right to education, observing how digital technologies were considered. The methodology involved applying a questionnaire, conducting interviews, and taking notes in a Field Diary by the researcher, who has been teaching at the school for over 20 years. At the end of this trajectory, the research points out that the Right to Education requires socioeconomic and, increasingly, technological conditions for its guarantee.

Keywords: Right to Education. Emergency Remote Teaching. Integration of Technologies. TDIC.

Introdução

É inegável que a tecnologia digital é parte integrante do mundo contemporâneo. De tão entranhada, quase não se percebe sua presença nas relações sociais, no ambiente corporativo, nos órgãos governamentais, na publicidade, nos cotidianos. No contexto educacional, ainda que no país exista uma precariedade quanto à disponibilidade de artefatos digitais e conexão de qualidade tanto em escolas quanto em muitas residências de estudantes e professores, o discurso em torno da tecnologia digital a toma como inevitável.

O Brasil acumula iniciativas, desde os anos 1970, para promover o uso de tecnologias na Educação. Para além da infraestrutura e efetivação de políticas públicas, o que faltaria, sobretudo, seria uma integração com o currículo (Nunes *et al.* 2021; Valente; Almeida, 2020). Com o estabelecimento da crise político-sanitária provocada pelo Sars-Cov-2 (Covid-19), essa integração foi ampliada, mesmo que de forma pouco elaborada e estruturada, na tentativa de garantir-se o direito à educação dos estudantes. Porém, a marca da desigualdade socioeconômica no país e a carência de políticas efetivas negou esse direito a uma grande parcela de estudantes. A pandemia teria promovido o aprofundamento da “divisória digital”, afetando quem não têm acesso às tecnologias nem condição de apropriação destas e os mais vulneráveis.

No paradoxo entre a “dominação” e a “emancipação” humana, há grupos que têm apropriação de tecnologias e outros sem nenhum acesso aos serviços, inclusive os de cidadania oferecidos pela internet (Seminário [...], 2021). Portanto, é necessário refletir sobre as oportunidades promovidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como sobre os riscos de desigualdades de que elas são carregadas, uma vez que não são “neutras”, interferem de algum modo nas práticas desenvolvidas na escola e, muitas vezes, podem ter resultados “mistos e inconsistentes” (Selwyn, 2017).

As tentativas de integração de tecnologias às práticas pedagógicas durante a crise político-sanitária de 2020 até meados de 2022 evidenciaram profundas desigualdades. No Brasil, não teria sido na perspectiva da equidade, sobretudo com os dos docentes e discentes mais vulneráveis sem auxílio e cuidados para participar desse processo. A desigualdade apresenta-se como resultado de uma hierarquia complexa e de

[...] uma distribuição desigual de poder, formando uma rede hierárquica de submissão e controle constantes, fazendo com que as formas de se acessar e consumir não sejam iguais para todas as pessoas, pelo contrário: os diferentes grupos acessam e vivenciam as situações de formas desiguais (Lima; Melo; Perpetuo, 2021, p. 62).

A vulnerabilidade perpassa pela forma como cada grupo social enfrentou o período pandêmico e nela interfere. O conceito de vulnerabilidade social é caracterizado por sua multidimensionalidade, que expõe grupos e pessoas como desfavoráveis quando comparados a outras parcelas da população (Lima; Melo; Perpetuo, 2021).

Historicamente, à tecnologia e a seu uso, normalmente, são associadas ideias de eficiência. Muitas vezes, também, elas se relacionam à ideia de inovação. Seu uso na educação é tomado como indiscutível e apresentam-se diferentes saídas tecnológicas para os ditos problemas que não são explicitados ou que não seriam próprios da educação (Ferreira *et al.*, 2020). A entrada de cada inovação tecnológica nesse âmbito evidencia como a tecnologia educacional “tornou-se um negócio multibilionário, com interesses de corporações globais diretamente relacionados com o fornecimento de ações e práticas educacionais” (Selwyn, 2017, p. 15). Dessa forma, as discussões sobre essas inserções e seus desdobramentos no campo escolar são urgentes e devem ser realizadas sob uma perspectiva crítica, pois, sendo assim, evitar-se-ia enquadrar a educação e tecnologia “em termos demasiadamente simplistas” (Selwyn, 2017, p. 16). No entanto, esse tem sido um desafio, até mesmo entre pesquisadores que se fundamentam em uma perspectiva freiriana (Carvalho; Marques; Pellon, 2021; Oliveira; Carvalho, 2021).

No contexto de distanciamento provocado pela pandemia de Covid-19, na impossibilidade de aulas presenciais, a continuidade do processo de ensino-aprendizagem fez-se necessária para grande parte dos educadores, seja por imposição governamental, seja apenas por algum receio de coerção e perdas, na tentativa de garantir o direito à educação. Alguns educadores e pesquisadores, no entanto, acreditavam ser um momento de pausa, de maiores cuidados e priorização do bem-estar, por conta do contexto de pandemia, outros ainda visavam à aproximação e acolhimento dos discentes e de suas famílias, de modo que se preservasse a ligação do aluno com a escola. Para estes últimos, a inserção das TDIC poderia viabilizar a oferta de conteúdos e atividades não-escolares, objetivando o contato e a manutenção do vínculo com os educandos, sem um aprofundamento das possíveis exclusões tecnológicas e sociais.

Referimo-nos ao chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), que pode ser compreendido como “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino para que as atividades escolares não fossem interrompidas” (Behar, 2020). É importante salientar que há profundas diferenças entre a Educação à Distância (EaD) e o Ensino Emergencial Remoto (ERE), embora, durante a crise político-sanitária, o senso comum tenha as tomado como sinônimas.

Outrossim, mesmo sabendo que o uso da tecnologia em contexto escolar poderia evidenciar as desigualdades e problemas enfrentados na educação brasileira, mesmo não sendo uma unanimidade e expondo as diversas discrepâncias socioeconômicas, políticas e educacionais e não contando com a adesão de algumas escolas públicas, sua inserção em larga escala foi recurso para a continuidade dos estudos no contexto da pandemia. Diante dessa problemática, este artigo apresenta os achados de uma pesquisa (Silva, 2022) que analisou ações pedagógicas adotadas por uma escola pública em situação de vulnerabilidade no Rio de Janeiro, entre março de 2020 e dezembro de 2021, na busca por garantir o direito à educação, a partir das categorias de Acesso, Permanência e Qualidade (APQ). Assim, também foi possível analisar a presença de TDIC nesse processo.

No início da pandemia, uma das primeiras medidas adotadas pelo governo do estado do Rio de Janeiro foi mapear os recursos, plataformas e ações realizados com o uso de tecnologia digital pelos profissionais da educação. Os gestores das escolas da rede pública tiveram que preencher esse mapeamento alocado em pasta no aplicativo *Google Drive*. Os profissionais de ensino foram consultados, por meio de um formulário no *Google Forms*, sobre quais os recursos tecnológicos de que dispunham e quais já haviam utilizado em âmbito acadêmico. Após o período de consulta, houve a antecipação do recesso acadêmico de julho de 2020, período em que a rede estadual do Rio de Janeiro organizou as estratégias que seriam adotadas em caráter emergencial. Nesse recesso de 15 dias, professores e equipe gestora estiveram em contato para alinhar como as práticas poderiam ser conduzidas nesse novo “ano letivo”.

Em seguida, houve a migração dos dados dos discentes e do corpo docente e técnico para a plataforma *Google Classroom*, as turmas foram “criadas” e espelhadas da mesma forma que as turmas já existentes no presencial. Os alunos e professores receberam informações de como acessar a plataforma; e, no período de 15 dias, houve a ambientação da comunidade escolar à plataforma disponibilizada. Não houve uma formação prévia para a inserção da tecnologia na

sala de aula, inclusive muitos professores e alunos foram excluídos desse processo, pois não dispunham de infraestrutura necessária para acesso à plataforma. Muitas medidas foram implementadas de modo emergencial, sem um devido preparo dos profissionais e alunos, demonstrando nitidamente o caráter incipiente dessa alternativa.

A escolha da empresa *Alphabet*, detentora do *Google For Education*, foi apresentada pelo governo do estado como uma das melhores estratégias para a promoção do ensino em período emergencial. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) informou em uma *live* que a parceria seria “não-onerosa” aos cofres públicos, além de “urgente” e “necessária” como estratégia de garantir o acesso à “educação de qualidade”. Ela foi tratada como inovação e a medida a ser tomada emergencialmente para a garantia de acesso dos alunos e professores ao ensino remoto, nesse momento, emergencial. No caso da escola analisada, o ambiente virtual foi inserido como um dos múltiplos recursos tecnológicos utilizados. Além da plataforma, a escola, os professores e a equipe pedagógica utilizaram-se de ferramentas disponíveis, como redes sociais, aplicativos de mensagens e material impresso, a fim de auxiliar no contato e comunicação. Aliada a todos esses instrumentos, houve a criação do aplicativo da rede, o *Applique-se*, no ano de 2021, disponibilizado a educandos e docentes pela Seeduc-RJ.

À tecnologia teria sido conferido um “poder mágico” pelo estado do Rio de Janeiro para a rede de escolas pública. A proposta “solucionista” (Morozov, 2018) para a educação durante a pandemia mostrou-se incapaz de resolver magicamente o problema, uma vez que maioria dos atores do processo educacional não tiveram condições socioeconômicas para a participação no ERE promovido para “suprir” a necessidade urgente de manter as atividades educacionais pelas tecnologias digitais, entre outros problemas, conforme Conte *et al.* (2023). O ERE mostrou-se desigual em acesso e permanência e impactou negativamente a qualidade da educação na rede pública do estado do Rio Janeiro, se tomarmos este estudo de caso como referência, feito nos anos de 2020 e 2021, gerando defasagens educacionais pelos próximos anos. Infelizmente, até a conclusão da pesquisa no final de 2022, não havia evidências de que a integração de tecnologias digitais ao currículo seria um elemento, de fato, presente no direito à educação neste início de segundo milênio.

A seguir, apresenta-se as questões metodológicas. Na sequência, expõe-se os achados que levaram à conclusão da investigação (Silva, 2022).

Questões metodológicas

O estudo de caso¹ buscou compreender como ações pedagógicas promovidas em uma escola pública, durante o ensino remoto, foram ao encontro do direito à educação (Silva, 2022). Este tipo de estudo poderia “facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode fornecer *insights* sobre o assunto ou contestar uma generalização aceita de forma ampla” (Alves-Mazzotti, 2006, p. 641-642). Uma escola pública na periferia, em contexto de vulnerabilidade, seria um microcosmo de uma realidade de outros locais da rede estadual do Rio de Janeiro e do país durante a crise político-sanitária de Covid-19.

Em muitas escolas em contexto de vulnerabilidade, docentes e discentes sofreram a precariedade de infraestrutura, saneamento básico, material escolar e, mesmo, atendimento alimentar. Na instituição pesquisada, por exemplo, os *kits* de alimentação foram distribuídos para as famílias dos alunos com necessidade de receber doação de alimentos no período de maio de 2020 a outubro de 2021, uma vez que muitos genitores das famílias perderam seus empregos ou suas fontes de renda por causa da crise político-sanitária.

A coleta de dados foi realizada por meio de Diário de Campo pela pesquisadora, também diretora adjunta da escola, da realização de entrevistas e da aplicação de questionários aos professores regentes e a um diretor geral da unidade escolar. Foram analisados, ainda, documentos internos (diários, atividades disponibilizadas) e externos (decretos, formulários e Comunicações emitidas pela Seeduc-RJ), bem como o conteúdo de plataformas virtuais utilizadas na prática pedagógica no período remoto. Por envolver seres humanos o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa² da Universidade Estácio de Sá, a fim de que os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade fossem totalmente defendidos, estabelecendo-se dentro de padrões éticos.

Os 22 questionários produzidos no *Google Forms* com questões fechadas e abertas foram respondidos pelos professores regentes para o levantamento de informações sobre contexto, ações pedagógicas de continuidade das aulas, características profissionais dos docentes bem como domínio de tecnologias. Posteriormente, entrevistas semiestruturadas compostas por

¹ Este trabalho é fruto de uma tese.

² Pesquisa aprovada pelo CEP.

questões abertas envolveram um professor de cada disciplina, perfazendo um total de 11 entrevistas, sendo 10 de forma presencial e 1 remota.

Com os dados em mãos, foi possível empregar análise de conteúdo (Bardin, 2011) a partir de categorias pré-definidas. Visto que a pesquisa buscava compreender se e como o direito à educação foi garantido durante a crise político-sanitária pela escola, a análise de conteúdo observou questões referentes ao acesso à matrícula, à permanência na escola e à qualidade da educação.

O estudo de caso foi realizado na escola pública, situada em um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, Rocha, que oferece Ensino Médio regular. É uma escola estadual compartilhada, noturna; em 2020, tinha 371 alunos matriculados das comunidades do entorno e dos demais bairros adjacentes. A maioria dos alunos, estudantes matriculados em 2021, era oriunda da rede pública municipal das escolas do bairro, em grande parte moradores de comunidades do entorno: Jacaré, Bairro Carioca, Manguinhos, Rato Molhado, Arará, Mandela. Muitos discentes são atendidos por projetos sociais como Bolsa Família, pois são jovens carentes que pretendem concluir o Ensino Médio noturno e a maioria compõe a massa trabalhadora da sociedade. Muitos não têm renda *per capita* acima de um salário-mínimo. Entretanto, houve uma maior procura por vagas de alunos oriundos da rede particular durante a pandemia, pois muitos pais, ao perderem o vínculo empregatício, não puderam arcar com as mensalidades escolares e, sendo assim, recorreram ao ensino público (Diário de Campo, 2021; Silva, 2022).

Acesso, permanência e qualidade no caminho para o direito à educação no ERE

Para iniciar a discussão dos achados de pesquisa, destacamos que um primeiro objetivo foi identificar, por meio da análise das respostas a questionário e entrevistas, como os professores concebiam o *direito à educação*. Grande parte deles não definiu a expressão com suas próprias palavras, recorrendo ao discurso jurídico. Muitos repetiram a afirmação de que a educação é um direito de todos, assegurado pela Constituição Federal. Entre as respostas, dois professores afirmaram, respectivamente, que direito à educação “é o aluno estar tendo acesso a sua formação”, “é o aluno ter acesso à escola”. Nessa questão, a análise sugere que muitos profissionais não têm clareza em relação ao que seria o direito à educação; das 22 respostas aos

questionários, apenas 2 não foram baseadas no discurso jurídico, sem ao menos parafraseá-lo — o que teria sido facilitado pelo fato de responderem por meio da internet, em que seria possível a consulta e cópia da expressão.

Nas entrevistas realizadas pessoalmente, quando perguntados sobre o que “entendiam por direito à educação”, os professores ampliaram um pouco mais suas respostas. Elas foram mais diversificadas: “*ter acesso à informação de qualidade*”; “*ter voz para se comunicar, para trocar experiências*”, “*aprender com o olhar do outro*”; “*acessar livros*”; “*qualquer indivíduo que quiser, ele pode frequentar a escola*”; “*direito básico, uma defesa intransigente da garantia de uma educação pública, gratuita e democrática*”.

A resposta de um docente nos chamou atenção, pois definiu a educação como um direito básico e, sobretudo, alegou que ela tem que ser pública. E explica o porquê:

A educação, quando é pública, ela garante não só o direito a acesso conteúdo de formação pedagógica, mas talvez, sobretudo, de acesso à formação de uma consciência social de quem somos, num país em que vivemos, e de entender a formação histórica do nosso país, e acho que isso é determinante para conseguirmos compreender os problemas sociais que atingem a maior parte da população brasileira porque são ranços e resquícios da nossa formação histórica e entender que essa situação não é uma situação natural, ela tem possibilidades de mudança, e eu acho que a escola deve ser, em especial, o lugar que estimule a esperança na juventude (P10).

Embora a afirmação seja generalista, sugere que o professor compreende a educação não só como um direito, mas também como um meio de conscientização (Freire, 2022) de quem o aluno é, de qual seu papel na sociedade e de quais as possibilidades de mudança das realidades e contextos em que está inserido. Esse professor vê a escola como o “lugar” ideal para a promoção desses valores na aprendizagem dos alunos, tornando-o capaz de construir, a partir da educação, sua formação crítica e cidadã.

No geral, a análise sugeriu que a maioria dos docentes não saberia definir o que é “direito à educação”. Pelo questionário, os professores focaram a legalidade, o direito humano e constitucional. No diálogo das entrevistas, as respostas tinham um viés mais pedagógico, mas muito amplo, que poderia atender a outras expressões.

Passamos, então, para o aprofundamento da análise por meio das três pré-categorias relativas ao direito à educação: *acesso* (à educação), *permanência* (na escola) e *qualidade* (da

educação). Optamos por compreender esta última categoria como qualidade “da” educação e não “na” educação, pois a maioria dos textos oficiais utilizam dessa forma o vocábulo *qualidade*. É importante destacar que a literatura estudada sobre a temática não é clara o suficiente para estabelecer a conceituação das categorias de forma precisa (Charlot, 2021; Cury, 2010; Davok, 2007; Dourado; Oliveira, 2009; Houaiss; Villar; Franco, 2001; Lima, 2019; Oliveira; Araujo, 2005).

Os textos consultados empregam essas expressões, discutem-nas, mas não apresentam uma “definição”, de fato, para cada uma, sendo, para nós, uma grande dificuldade. Assim, apresentaremos a seguir os achados referentes ao acesso (à educação), à permanência (na escola) e à qualidade (da educação), além das compreensões dessas categorias utilizadas na análise. As categorias foram fundamentais para estudar as ações pedagógicas adotadas por uma escola pública em situação de vulnerabilidade para buscar garantir o direito à educação dos estudantes durante a crise político-sanitária provocada pelo Sars-Cov2, Covid-19, observando como tecnologias foram consideradas.

Acesso

Acesso (2001) é “ato de ingressar; entrada, ingresso”, sabendo que a entrada não implica permanência e muito menos conclusão de um percurso. O acesso (2001) é, também, a “possibilidade de chegar a; [uma] aproximação”, mas, nesta pesquisa, o entenderemos como o ato de chegada *iniciado*, o início de um percurso. A “chegada”/acesso à escola nada mais é do que a porta de entrada da educação. O acesso (2001) pode, ainda, ser uma “forma de promoção ou elevação a posto superior”, sobretudo na contemporaneidade, que demanda diversas *literacias* em relação a outros períodos da história, em que a humanidade buscava garantir sua sobrevivência no campo. O acesso (2001), ainda segundo o dicionário *Houaiss*, pode significar a “possibilidade de alcançar (algo difícil)” — de fato, para muitas crianças e jovens brasileiros, o acesso à escola ainda é “algo difícil” e, às vezes, uma impossibilidade.

No contexto do ERE, em relação ao acesso, consideramos como indicador a matrícula na unidade escolar e o uso dos meios utilizados pela escola, como as plataformas e os materiais impressos. A análise aponta que os professores concordam com a ideia de que o “acesso” não foi assegurado. Apenas o professor P2 disse que o direito foi garantido “*parcialmente para aqueles que já tinham um equipamento para acesso às plataformas e que estavam dispostos a*

estudar ou que desenvolveram a autonomia de estudo, foi possível, mas a maioria não teve suporte tecnológico e não teve esse direito garantido”. P14 afirmou que “sim”, sendo o único a optar por essa resposta. Para ele, as instituições públicas colocaram à disposição dos alunos, “aulas e atividades on-line e híbrido”.

Para dois professores (P14 e P3), os estudantes só teriam essa garantia se estivessem na escola, com aulas presenciais, o que não aconteceu nos anos de 2020 e 2021. O fato de não estarem na escola e não terem acesso aos recursos necessários ao ensino remoto, inviabilizou o Direito à Educação. Para a maioria dos educadores da escola, mesmo com muito esforço e dedicação, não houve o atendimento a esse direito, deixando, inclusive, muitos alunos excluídos desse processo.

As respostas sugerem que os professores lotados na escola em foco consideraram que o acesso à educação não foi garantido pela Seeduc/RJ, no período de 2020 e 2021:

Pelo que percebi com as turmas e disciplinas que lecionei, o acesso foi insuficiente, especialmente na plataforma utilizada [Google Classroom]; após a entrada do WhatsApp o acesso e participação aumentou e melhorou, apesar de se manter baixo. O material impresso contribuiu, e muito, para melhorar o quadro. Os motivos para isso, no meu entender, já foram apontados: a falta de ferramentas que pudessem ter acesso a internet (P11).

O acompanhamento das aulas remotas começou com um número considerável de alunos participando. Porém, após algum tempo, talvez a partir da disseminação de boatos com a informação de que todos os alunos passariam de ano, houve uma queda brutal de alunos acompanhando as aulas online. Alguns migraram para o Google Classroom, apenas realizando as tarefas propostas, sem acompanhar as aulas. Outros desapareceram completamente. A entrega de material impresso fez com que alguns alunos realizassem as tarefas, mas sem qualquer tipo de acompanhamento por parte dos professores (P13).

Durante o período do isolamento social, em decorrência da emergência político-sanitária provocada pela pandemia de Covid-19, aconteceram problemas em relação ao acesso à educação garantido por lei. Inicialmente, a suspensão das aulas foi decretada considerando que tudo seria resolvido num período relativamente curto, o que acabou não ocorrendo. Quando se tentou criar estratégias para a realização de aulas remotas, surgiram obstáculos, como dificuldade de acesso à tecnologia de parcela significativa do corpo docente e falta de formação e apropriação de tecnologias dos membros do corpo docente. Dessa forma, a resposta de P13

ratifica a opinião de outros colegas sobre o ERE. Na fala do professor, ele se refere às informações desencontradas veiculadas nas mídias, de que todos os alunos seriam “aprovados automaticamente” no ano de 2020 (Sampaio, 2020).

Dentre os fatores que se mostraram mais evidentes pelas respostas, o fato de os alunos não terem acesso à tecnologia pode ter contribuído para que o direito à educação ficasse impossibilitado de ser atendido, uma vez que a internet e toda a infraestrutura necessária para o ensino remoto não estavam disponíveis a grande parte dos alunos da rede estadual. Para a garantia do direito à educação, e o estabelecimento do “princípio da democracia na educação”, as condições de acesso e permanência deveriam se pautar na garantia de realizar uma “justiça social, que é muito além de tratar todos como iguais, mas de se perceber as necessidades individuais” (Brasil, 2013, p. 45).

O que se pode notar ainda é que aqueles que já dispunham de material e/ou infraestrutura necessária ao ensino remoto puderam ter algum acesso. Mas mesmo esses alunos ficaram desmotivados, o que pode ter acarretado o não cumprimento dessa obrigatoriedade de oferecer o ensino a todos os estudantes nesse período emergencial, ou seja, precarizou-se o direito à educação.

Um ponto que ficou evidente, a partir das respostas dos professores, é que a internet, na verdade, a falta dela, comprometeu o oferecimento da educação de maneira igualitária a todos os discentes, principalmente em relação àqueles mais vulneráveis. Outro fator que pode ser apontado é que o acesso ao ensino não se efetivou de maneira integral na rede pública, mas teria sido executado em algumas escolas privadas, pois os alunos destas, muitas vezes, têm mais recursos que os da escola estadual, ora analisada. Nesse sentido, a pandemia pode ter reforçado o “fosso digital” já existente e ampliado as disparidades entre a escola pública e a privada, pode ter contribuído para ampliar as desigualdades existentes entre os discentes dos mais diversos contextos, até mesmo dentro da própria escola pública.

A Escola na prática teve que se reinventar. Montar planos de ação com os docentes para não ficarem apenas nas ferramentas digitais, pois a realidade ao acesso e falta de treinamento, tanto na parte docente quanto aos discentes, não era satisfatória, então muito professores, além de trabalhar com os materiais impressos pela Escola, também contribuíram montando seus próprios trabalhos impressos, sendo [estes] mais próximo[s] da realidade de seus alunos (P16).

Os professores que responderam que o acesso foi garantido parcialmente (no questionário) justificaram apontando que uma parcela dos estudantes que tinha equipamentos e acesso às plataformas, com alguma motivação para os estudos, desenvolveu certa autonomia. Porém, para os docentes, a maioria dos estudantes da rede estadual de ensino, alguns moradores de “morro-favela” (P8), não tiveram o mesmo acesso e desempenho. Para P18, a escola buscou a efetivação do acesso com os meios de que dispunha: *“creio que o colégio em que leciono fez grande esforço para garantir esse acesso com materiais impressos”*.

A questão é que o acesso às plataformas digitais se tornou oneroso para os alunos em 2020. Já em 2021, a Seeduc disponibilizou a utilização gratuita das plataformas digitais. A Seeduc, em parceria com a *Google*, forneceu aos alunos e professores da rede um *e-mail* institucional pelo qual teriam acesso ao aplicativo. Houve, nesse sentido, a possibilidade, diante do acordo da Secretaria com as principais empresas de telefonia, de que o aplicativo não utilizasse os dados móveis. Além disso, a Seeduc disponibilizou internet de 200mb para a utilização na escola (Diário de Campo; Silva, 2022).

Em relação às outras estratégias de acesso, como a distribuição de material impresso, esse recurso atendeu de forma um pouco mais abrangente, mas, ainda assim, não garantiu o acesso à educação de todos os matriculados na escola, pois, em muitos casos, o aluno não tinha sequer contato com a unidade de ensino, nem mesmo para receber o *kit* alimentação. Durante todo o período de 2020 e 2021, a escola promoveu consultas públicas para identificar os educandos que necessitavam de *kits* de alimentação, material impresso, acompanhamento especial. Em todos os momentos do ERE, a escola buscou acessar o aluno, por telefone, por *e-mail*. Em 2021, a Seeduc promoveu ações de busca-ativa no intuito de localizar e reintegrar os alunos à escola (Diário de Campo; Silva, 2022).

Todavia, apesar da total adesão dos profissionais da escola, até mesmo para custear os itens alimentares, e de todo esforço empregado nessa situação, muitos alunos não foram alcançados. No ano de 2020, quase 50% dos discentes matriculados não foram promovidos à série seguinte, cerca de 47,6% ficaram retidos, no ano de 2021, 30,1% ficaram sem aprovação (Inep, 2022).

Em síntese, condição essencial à promoção da educação, direito constitucionalmente garantido, para a maior parte dos educadores, o acesso não foi atendido nos anos de 2020 e 2021. Isso porque, apesar de matriculados, os estudantes não acessavam com frequência os

recursos tecnológicos utilizados durante o ERE e as atividades impressas não foram adquiridas por parte dos estudantes, que também não entrava nas plataformas de ensino.

Permanência

A segunda categoria de análise foi permanência do aluno na escola, “condição do que perdura, do que se perpetua”, uma “continuidade” (Permanência, 2001). Envolve uma “constância” de ações em determinado período e uma “firmeza” em propósitos. Como “ato ou efeito de permanecer”, permanência envolve “conservar”, “ficar por um tempo”, expressões essas que se relacionam à definição de “permanecer” (2001). É interessante observar que esse verbo, segundo o dicionário *Houaiss*, também pode significar “insistir com pertinácia; persistir” (Permanecer, 2001), ação própria que jovens de Ensino Médio da rede pública, em condição de vulnerabilidade, realizam para conseguir se formar. A não permanência, ou seja, a evasão de alunos do Ensino Médio é um desafio para a educação brasileira, sobretudo no período da pandemia.

Assim, no contexto da pesquisa, entendeu-se *permanência* como a “continuidade” dos estudos a partir do acesso, por um tempo, envolvendo uma “constância” dos alunos nas ações promovidas pela escola. A permanência dos jovens na escola é um problema muito sério, que atinge a maioria das escolas brasileiras. Os motivos para o abandono escolar e a evasão são muitos: gravidez, falta de conexão dos conteúdos escolares com os interesses e desejos dos estudantes, necessidade imediata de geração de renda para apoiar a família, entre outros. Com a crise político-sanitária, eles foram agravados por todos os fatores agregados: saúde, medo de contaminação, mudanças da estrutura familiar, falta de estrutura e moradia, problemas de alimentação e precariedade/falta de acesso à internet e dispositivos eletrônicos que viabilizassem o ensino remoto.

A categoria *Permanência* levou em consideração a frequência da entrada dos alunos nas plataformas disponibilizadas, *Google Sala de Aula (Classroom)*, em 2020, e o *Applique-se*, em 2021, a retirada de material impresso na escola, a participação nessas atividades, o contato com a unidade. Além disso, observamos como os docentes participantes da pesquisa avaliaram a permanência dos alunos.

Em relação às informações de frequência, foram consultados os diários *on-line*, os acessos às plataformas, os relatórios e consultas públicas realizadas pela equipe gestora da unidade escolar, bem como foram utilizadas informações disponíveis no *site* da Secretaria, além das anotações no Diário de Campo. Em 2020, a permanência dos alunos foi considerada a partir da frequência identificada no *Google Sala de Aula*. Os alunos que participaram e/ou permaneceram no aplicativo foram de 10% a 15% do total de matriculados (Diário de Campo; Silva, 2022). A Resolução Seeduc n.º 5879, de 13 de outubro de 2020, nos artigos 2º e 3º, que estabeleciam o “atendimento remoto”, alega:

Art. 2º Excepcionalmente, no ano de 2020, a oferta dos cursos do Ensino Fundamental e Médio dar-se-á em ciclo único de aprendizagem.

Art. 3º As modalidades de Ensino Fundamental e Médio dar-se-ão por atendimento remoto.

Parágrafo único. Entende-se por atendimento remoto:

I - ambientes virtuais

II - pesquisa

III - materiais impressos

IV - outros meios de acesso às atividades propostas.

(Rio de Janeiro, 2020)

A maior frequência em 2020 pode ser identificada em relação ao número de alunos que participaram do ensino remoto por meio de materiais impressos. Nem todos os discentes dispunham de recursos tecnológicos e, dessa forma, só conseguiram “frequentar” o que a Seeduc chamou de “atendimento remoto” por meio de material impresso que recebeu em casa ou que retirou na escola. Ressaltamos que o material disponibilizado foi elaborado pelos professores da unidade escolar em 2020. Em 17 de setembro de 2020, em relatório disponibilizado pela Seeduc, havia 203 alunos que não tinham logado nenhuma vez na plataforma *Google Classroom* (Diário de Campo; Silva, 2022). Dentre as respostas analisadas, apenas um dos professores classificou a permanência dos alunos como inexistente, ou seja, para ele, não houve a permanência ou ele não percebeu de fato se o aluno esteve ou não em contato com a escola.

Em síntese, a análise aponta que os docentes que atuaram no período remoto emergencial, nos anos de 2020 e 2021, consideraram que a permanência dos alunos foi insuficiente, fraca ou inexistente. Vale ressaltar que, para os professores, os profissionais da

escola e a Secretaria de Educação teriam feito o “possível” dentro da realidade e do ambiente inóspito em que o processo de ensino e aprendizagem se estabeleceu. Em muitas respostas, identificamos que, mesmo com o pouco “envolvimento dos alunos”, os docentes, a escola e a Secretaria de Educação teriam buscado garantir do direito à educação, mas, na visão dos docentes que participaram da pesquisa, o alcance foi limitado a poucos discentes que dispunham de tecnologia, recursos, infraestrutura, tempo e motivação para se inserir no ERE. Isso, mais uma vez, reforça a tendência de ampliação das desigualdades sociais.

Ainda que não tenha sido contemplado no período da pesquisa (2020-2021), valeria mencionar que, no ano de 2022, houve um efetivo trabalho de busca-ativa realizado pela equipe diretiva com apoio da MAE (Projeto Mães Apoiando a Educação) e da Assistente Social. Com ele, puderam retornar ao contexto acadêmico muitos alunos que haviam interrompido seus estudos. Em 2022, com o ensino presencial, cerca de 80% dos alunos matriculados frequentavam regularmente as aulas (Diário de Campo; Silva, 2022). Apenas 31% dos alunos retornaram às atividades presenciais de outubro a dezembro de 2021. Os demais continuaram via ambientes virtuais e uso de material impresso ou evadiram. Entre os alunos, apenas 50% devolveram o material impresso (feitas ou em branco) à escola.

A pesquisa sugere que a permanência dos alunos foi muito baixa ou fraca em relação à plataforma *Google Classroom*, pois os discentes não dispunham de equipamentos e internet para acessar os conteúdos disponibilizados na plataforma. Em relação ao *Applique-se*, os dados sugerem que a permanência também foi muito fraca, cerca de 10% dos alunos acessaram à plataforma ou permaneceram nela, pelo mesmo motivo anteriormente apresentado. Em relação à permanência verificada por meio do material impresso disponibilizado, o número de alunos que respondeu às atividades e as devolveu foi um pouco maior: cerca de 50% dos alunos tiveram acesso ao material, e estima-se que cerca de 40% obtiveram sua aprovação a partir do cômputo de horas de atividades realizadas. Esses dados não puderam ser acompanhados, porque a escola não disponibilizou informações em relação a esse quantitativo de alunos.

Qualidade

A terceira categoria de análise, e mais complexa, foi a qualidade da educação. Qualidade (2001) é “uma característica inerente”, uma característica que é “intrínseca, peculiar, específica

e que pode servir para caracterizar algo ou alguém”. Nesse sentido, inerente é o que faz parte da pessoa ou coisa e que lhe é inseparável por natureza. Quando se atribui “qualidade” à educação, explicita-se um juízo de valor e mérito sobre ela (Qualidade, 2001). Esse “atributo” tem sido utilizado, normalmente, “para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições” (Davok, 2007) e quase sempre de forma positiva. A isso se relaciona um outro aspecto apresentado, pois qualidade (2001) refere-se a “um grau negativo ou positivo de excelência”, como se à educação estabelecesse a dicotomia: “boa educação x má educação” ou ainda “educação de qualidade x educação sem/de má qualidade”.

No século XX, o mundo empresarial apropriou-se do termo *qualidade* e passou a utilizá-lo como sinônimo de algo “bom”, entretanto não explica o que é ser bom. No Brasil, essa palavra foi utilizada de forma recorrente por Anísio Teixeira, que associa a boa educação a uma educação cara, destinada apenas à elite em detrimento do povo em geral. Para o educador, uma educação de qualidade seria cara, exigiria grandes investimentos e seria, também, uma opção política (Mocarzel; Najjar, 2020). Sendo assim, pelos sentidos interiorizados e inferiorizados pela sociedade, tende-se a perceber como educação de qualidade apenas aquela oferecida à elite, que tem grande infraestrutura e uma grande quantidade de recursos a ela aplicados. O conceito de qualidade da educação é, de acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 205),

[...] um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos.

Em outros termos, a qualidade da educação, para esses autores, envolveria outras dimensões, extra e intraescolares. Nesse sentido, devem ser considerados “os diferentes atores da dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 205), bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

O conceito de qualidade, no cenário comercial e no campo econômico, envolveria uma série de parâmetros de comparabilidade, medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*,

testes e standardização próprias do âmbito mercantil (Silva, 2009). À educação são atribuídas medidas e valorações próprias do mercado. Dessa forma, podemos fundamentar que uma educação de qualidade

[...] não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

Todavia, os documentos legais consultados — como a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — não expressam quais seriam os atributos dessa qualificação, deixando implícito somente que se refere a algo positivo, superior (Brasil, 1988, [2021], 2014, 2018). Também não definem o que seria este padrão de *qualidade* na educação, não apresentam claramente o que seriam esses atributos de qualidade na/da educação, apenas deduzimos que se relaciona a algo bom, positivo e superior.

No que se refere à educação, normalmente constatamos a menção desse “padrão educacional” sem, no entanto, que seja definido como ele se constitui, se realmente existe e quais seriam seus atributos. Dessa forma, a falta de uma normatização e de clareza em relação à existência dos padrões de qualidade da educação pode, de alguma forma, inviabilizar a fiscalização e o monitoramento em caso de violação desse direito, pois não se pode reivindicar algo se não se tem expressamente uma definição.

Ao termo *qualidade* (2001) ainda são atribuídas ideias de “destaque em uma escala comparativa”, algo de “valor”, que tenha “importância”. Nos textos legais, verificamos que a educação é vista pela sociedade como algo de muito valor e importância, sendo considerada

como um direito humano, universal, social, que manifestada e indubitavelmente se destaca diante de outros direitos consubstanciados na Carta Magna do país.

Muitas vezes, define-se qualidade “como o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência” (Davok, 2007, p. 506). Assim, qualidade implica uma ideia de comparação: educação de qualidade comparada a uma educação deficitária, ruim, ou que não atinja de alguma forma o padrão tido como aceitável. Ou ainda, pode-se falar de educação de qualidade que atende a uma população mais favorecida em detrimento de outras classes em situação de vulnerabilidade.

A expressão “qualidade em educação”, ou “qualidade da educação”, como é estabelecida nos textos legais, pode admitir uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade, uma vez que essa relação depende das conjunturas em que se insere.

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (Davok, 2007, p. 506).

Assim, no contexto da pesquisa, entende-se *qualidade* como um conceito polissêmico e multifacetado, que não possui semanticamente uma delimitação precisa. No entanto, entender como ela se apresenta na educação seria fundamental para analisar se o direito à educação foi promovido, de que forma atende às prerrogativas legais e se o faz, estas, embora não sejam claramente definidas, precisam ser identificadas e mensuradas. O conceito assemelha-se ao utilizado por Najjar, Morgan e Mocarzel (2018, p. 7) ao expor uma diretriz em relação ao termo: “diz respeito a um processo dinâmico e complexo que conjuga múltiplos aspectos e que objetiva a formação integral dos sujeitos e sua emancipação”.

Quando a pesquisa foi planejada, desejávamos analisar a qualidade da educação à luz do cumprimento do currículo mínimo da rede estadual, a partir dos resultados das avaliações externas e internas, da formação dos professores quanto ao grau de apropriação em relação às

tecnologias e da comparação entre índices de aprovação e reprovação dos anos de 2019, 2020 e 2021. No entanto, a avaliação externa no período emergencial remoto não foi aplicada em contexto de pandemia, o que inviabilizou a utilização dos resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Optamos, então, por analisar a categoria a partir dos dados oficiais retirados do Seeduc em números, do Sistema Conexão, do INEP, a partir do Censo Escolar, em que podemos verificar o número de alunos aprovados ou retidos (termo utilizado em 2020) de Ensino Médio na escola estadual, bem como os resultados dos anos anteriores. Com a triangulação dessas informações, identificamos alguns aspectos importantes no que tange à qualidade, uma vez que esse indicativo pode ser percebido por meio do número de aprovações e reprovações de determinado ano letivo, bem como do índice de evasão.

Os dados disponibilizados no portal do Inep (2021), no censo do ano de 2021, apresentam um percentual médio de aprovação dos alunos da escola de 68,1% no ano de 2021. A série que contempla o maior índice de aprovação é a terceira, a última do Ensino Médio regular oferecido. A partir desse resultado, ressaltamos que, embora os alunos tenham voltado parcialmente ao ensino presencial, o índice de aprovação ampliou-se em relação a 2020. Insta salientar que, no ano de 2020, a aprovação foi computada por horas e, no ano de 2021, por faltas e notas, com o cálculo de 200 dias letivos conforme prevê a LDBEN (Brasil, [2021]). Nesse sentido, os resultados sugerem um aumento da aprovação dos alunos matriculados na escola, demonstrando que foram realizados esforços para a garantia do acesso, da permanência dos alunos na escola, bem como de sua aprovação, mas, ainda assim, não foram suficientes para garantir o direito à educação de todos.

A qualidade da educação, nos anos pandêmicos, compreendidos entre 2020 e 2021, mostrou-se prejudicada, uma vez que nem todos os alunos foram alcançados pelo ERE e ficaram excluídos do processo de aprendizagem. Embora a escola, os professores e a equipe diretiva tenham empreendido grande esforço para que fossem oferecidas alternativas de aprendizagem, isso não foi suficiente para garantir que houvesse qualidade, pois muitos motivos socioeconômicos e tecnológicos foram impedimentos para que os alunos da unidade escolar analisada tivessem uma educação de qualidade garantida.

Uma educação de qualidade pressupõe uma série de habilidades com as quais um cidadão crítico se forma e se torna capaz de transformar a realidade em que está inserido. Nos

anos pandêmicos, 176 alunos ficaram retidos em 2020 e 112 em 2021. Os alunos de primeira série foram os que obtiveram maior retenção. Mesmo com grande esforço realizado pela escola, os índices de reprovação foram de 47,6% em 2020 e 30,1% em 2021. Dessa forma, a pesquisa aponta que não houve qualidade no ensino remoto promovido, uma vez que muitos alunos estiveram excluídos dele por não ter condições socioeconômicas e tecnológicas para participação no processo.

Essas condições socioeconômicas e tecnológicas afetaram todos durante o período em que a crise sanitária assolou o Brasil. Foram muitas as dificuldades enfrentadas para usufruir do direito à educação. Todavia, a maioria dos discentes da escola pública analisada não tiveram as mesmas condições ficando, portanto, seu direito comprometido, isto é, não houve atendimento ao direito constitucional preconizado pela Carta Magna do país.

Considerações finais

Os desafios de uma educação remota durante a crise político-sanitária tornaram evidentes desigualdades sofridas por muitos docentes e discentes em situação de vulnerabilidade social, econômica e educacional. Ainda que esforços tenham sido empreendidos para garantir o direito à educação, o grande abismo social, econômico e tecnológico que assola a realidade brasileira foi aprofundado drasticamente. A situação de vulnerabilidade tornou o enfrentamento da crise mais complexo, com alunos e seus familiares lutando em condições adversas para a continuidade dos estudos e a sobrevivência em um período conturbado, amedrontador e inóspito. Ainda que a Educação seja considerada um direito de todos, ela não tem sido para todos, o que foi evidenciado no período pandêmico.

Naquele contexto inédito, a pesquisa comunicada neste artigo analisou como o direito à educação teria sido promovido em uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro que oferece Ensino Médio. Cerca de um terço dos estudantes foram atendidos pelo projeto governamental Bolsa Família e receberam *kit* alimentação no período de pandemia. Ao menos 20% desses alunos não dispunham de dispositivos eletrônicos e acesso à internet, já que não tinham condições socioeconômicas suficientes nem mesmo para sua subsistência, e esses dispositivos não foram garantidos pelo Estado durante todo o período.

Assim como em outras escolas públicas do país, aquela comunidade vivenciou uma ampliação das desigualdades. Vale pontuar que, em 2022, “125 milhões de pessoas estavam em situação de insegurança alimentar” (Dowbor, 2022, p. 2) e que as escolas brasileiras teriam sido as que ficaram mais tempo fechadas, provocando *déficits* educacionais ainda imensuráveis (Unesco, 2021). No caso da pesquisa apresentada, apesar de esforços empreendidos pelos professores, pela direção e pela Secretaria, ficou evidenciado que o ERE não garantiu o direito à educação dos estudantes, considerando, na análise, as categorias *acesso*, *permanência* e *qualidade*.

Nos limites desta investigação, para que o direito à educação pudesse ter sido atendido, haveria a necessidade de distribuição de equipamentos e conexão aos alunos e professores, cursos de formação dos docentes e maior infraestrutura nas escolas para, minimamente, oferecer condições mais equitativas de estudo a alunos de realidades socioeconômicas melhores. Teria sido necessário que o poder público tivesse ampliado o *kit* alimentação para os estudantes e assegurado outras necessidades socioeconômicas emergenciais daquela comunidade. A permanência dos alunos foi baixíssima, considerando que muitos discentes não dispunham de recursos tecnológicos para acessar o ERE e nele permanecer, apesar da oferta de alternativas, como material impresso. Na avaliação da maioria dos professores, não houve permanência nem “qualitativa” nem “quantitativa” e, sim, uma grande evasão, provocada pela falta de “coordenação” do Governo, o que sugere que, se o poder público tivesse mobilizado mais recursos ou coordenado de modo efetivo e produtivo o processo, talvez o número de estudantes que abandonaram a escola tivesse sido menor. No tocante à qualidade, como esperado, os docentes não avaliaram como de “qualidade” a educação promovida. Na verdade, a maioria considerou que não houve ensino de fato e, portanto, não seria possível avaliar qualitativamente a educação, pois o número de participações dos alunos foi muito pequeno e instável.

Nesse sentido, para que o direito social à educação fosse atendido, outras condições sociais, econômicas e educacionais precisariam ter sido promovidas pelo poder público, de modo equitativo. Entendemos, por fim, que a efetivação do direito constitucional em escolas situadas em regiões de vulnerabilidade não está restrita ao período da crise político-sanitária recente. Por muito tempo, ainda, a luta pela justiça socioeconômica continua sendo fundamental para a garantia do acesso, da permanência e, principalmente, de uma educação equitativa e de qualidade para estudantes brasileiros.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 637-651, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>
- ACESSO. In: DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *Jornal da Universidade*, [S. l.], 6 jun. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 14 ago. 2020.
- BRASIL. *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. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BRASIL. *CEDH - Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR: Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 1 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. (Série legislação, 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.
- CARVALHO, J.; MARQUES, S. E. C.; PELLON, C. Literatura sobre educação e tecnologia com referencial de Paulo Freire: um retrato e um recorte crítico. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 01-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.16591.015>

CHARLOT, B. Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>

CONTE, E.; DEVECHI, C. P. V.; MORAES, A. M. O. W; SILVEIRA, C.D. Metamorfoses formativas em contextos de pandemia. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14681, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14681>

CURY, C. R. J. Qualidade em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 15-31, 2010. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.721>

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, p. 201-215, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DOWBOR, L. Democracia e eleições: o cinismo econômico no poder. In: DOWBOR, L. *Dowbor.org*, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://dowbor.org/2022/10/democracia-e-eleicoes-o-cinismo-economico-no-poder.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.21902/RevPercurso.2316-7521.v2i29.3508>

FERREIRA, G. M. S.; CARVALHO, J. S.; LEMGRUBER, M. S.; ROSADO, L. A. S. Estratégias para resistir às resistências: experiências de pesquisa e docência em educação e tecnologia. *Revista e-Curriculum*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 994-1016, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p994-1016>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

INEP. *Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 19 jul. 2022.

LIMA, C. A. S. *Cidadania, Direitos Humanos e Educação: avanços, retrocessos e perspectivas para o século 21*. São Paulo: Almedina, 2019.

LIMA, J. L.; MELO, A. B.; PERPETUO, C. L. Pandemia e a exacerbção das vulnerabilidades sociais: impactos na saúde mental. *Akrópolis*, Umuarama, v. 29, n. 1, p. 59-74, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25110/akropolis.v29i1.8310>

MOCARZEL, M. S. M. V.; NAJJAR, J. N. V. Qualidade na/da educação como um marco referencial das políticas e práticas educacionais: um enfoque multidimensional. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 109, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4498>

NAJJAR, J.; MORGAN, K.; MOCARZEL, M. S. A Disputa pela Ideia de Qualidade Educacional: os reformadores empresariais e o plano de metas compromisso todos pela educação. *In: CEDUCE*, 5., 2018, Niterói. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA9_ID287_02052018085919.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

MOROZOV, E. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu, 2018.

NUNES, R.K. S. *et al.* Desafios e adaptações da extensão universitária em tempos de pandemia: relato de experiência. *Revista Ciência Plural*, Natal, v. 7, n. 1, p. 211-223, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/2446-7286.2021v7n1ID23003>

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 5-23, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>

OLIVEIRA, V. B.; CARVALHO, J. Literatura sobre educação a distância fundamentada em Paulo Freire: uma abordagem crítica? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 27, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.34701>

PERMANECER. *In: DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

PERMANÊNCIA. *In: DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

RIO DE JANEIRO. *Resolução SEEDUC 5879, DE 13/10/2020*. Estabelece de forma excepcional normas complementares para a organização e reestrutura de oferta dos cursos de ensino fundamental e médio, no ano letivo de 2020. *Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro*: Rio de Janeiro, v. 130, n. 77, p. 1, 14 out. 2020.

QUALIDADE. *In: DICIONÁRIO Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.

SAMPAIO, F. Alunos da Rede Pública do RJ não serão reprovados em 2020. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2020-10/alunos-da-rede-publica-do-rj-nao-serao-reprovados-em-2020>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (org.). Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES/Universidade Estácio de Sá, 2017. p. 85-103. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SEMINÁRIO Direito à Educação e Tecnologia. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (1h46min34s). Publicado pelo canal Unesappge. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t2TvRAt1GWU>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, J. da C. *Direito à Educação e tecnologias: o caso de uma escola pública em contexto de pandemia*. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, p. 216-226, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>

UNESCO. Países pobres não apoiam estudantes em situação de risco durante a crise. *In*: UNESCO. *News*, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-mostra-que-40-dos-paises-pobres-nao-apoiam-os-estudantes-em-situacao-risco-durante-crise>. Acesso em: 10 set. 2021.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 28, n. 94, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>

Submetido: 18.04.2023.

Aprovado: 17.08.2023.