

Direito à educação e desigualdades: efeitos estruturais e escolares durante a pandemia da covid-19 no Brasil

The right to education and inequalities: structural and school effects during the COVID-19 pandemic in Brazil

Derecho a la educación y desigualdades: efectos estructurales y escolares durante la pandemia de Covid-19 en Brasil

*Alexandre William Barbosa Duarte¹
Dalila Andrade Oliveira²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17886>

Resumo: Este artigo analisa os efeitos da pandemia da covid-19 sobre o direito à educação no Brasil e a reprodução das desigualdades educacionais. Utilizando uma abordagem contextual baseada em indicadores socioeconômicos e educacionais, o estudo conclui que a interseção dos efeitos estruturais e escolares afetou de forma desigual os grupos sociais, prejudicando mais a população negra de baixa renda sobrerrepresentada na escola pública.

Palavras-chave: Pandemia. Desigualdades educacionais. Direito à educação. Desigualdade social.

Abstract: This article examines the effects of the COVID-19 pandemic on the right to education in Brazil and the reproduction of educational inequalities. Using a contextual approach based on socioeconomic and educational indicators, the study concludes that the intersection of structural and school-related effects disproportionately affected social groups, with low-income Black populations, who are overrepresented in public schools, being the most adversely impacted.

Keywords: Pandemic. Education inequalities. Right to education. Social inequality.

Resumen: Este artículo analiza los efectos de la pandemia de Covid-19 sobre el derecho a la educación en Brasil y la reproducción de las desigualdades educativas. Utilizando un enfoque contextual basado en indicadores socioeconómicos y educativos, el estudio concluye que la intersección de los efectos estructurales y escolares afectó de manera desigual a los grupos sociales, perjudicando más a la población negra de bajos ingresos sobrerrepresentada en la escuela pública.

Palabras clave: Pandemia. Desigualdades educativas. Derecho a la educación. Desigualdad social.

¹Universidade Federal de Minas Gerais. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7836124559053877>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6248-9735>. Contato: duarte.awb@gmail.com

² Universidade Federal de Minas Gerais; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1795516271097895>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4516-6883>. Contato: dalilaufmg@yahoo.com.br

1 APRESENTAÇÃO

Este artigo traz alguns resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto Observatório da Educação Básica: impactos da Pandemia sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente³. O projeto tem por objetivo analisar os impactos da pandemia da covid-19 sobre as condições que afetam a garantia do direito à educação e sobre a reconfiguração do trabalho docente, a partir da constituição de um observatório permanente.

A discussão aqui apresentada tem como objeto o estudo sobre os efeitos da pandemia da covid-19 com vistas a identificar desigualdades em relação à realização do direito à educação, com foco nas condições de acesso e oferta observadas a partir do recorte socioeconômico e demográfico. Para tanto, será realizada uma análise contextual baseada em indicadores socioeconômicos e educacionais considerando os efeitos do período pandêmico com a consequente interrupção das atividades de ensino-aprendizagem presenciais sobre o acesso ao bem educacional.

O Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020, reconheceu o estado de calamidade pública no Brasil em decorrência da pandemia da covid-19. A restrição à circulação de pessoas exigiu a adaptação de setores econômicos e serviços públicos tradicionalmente presenciais. Naquele momento, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2021), a educação básica no Brasil contava com 182.468 escolas públicas e privadas, somando cerca de 48 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes. Dessas escolas, 99,7% afirmavam ter o modo presencial como única ou principal forma de mediação didático-pedagógica, em detrimento dos modos semipresencial ou a distância (INEP, 2021).

Esses dados já indicam a magnitude do problema enfrentado pelos sistemas de ensino no Brasil a partir de março de 2020. Soma-se a isso a precariedade das condições de trabalho apresentada nos estabelecimentos de ensino públicos do Brasil, sobretudo no que se refere à infraestrutura física e ao acesso aos recursos de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDICs).

Para além dos muros das escolas, a pandemia da covid-19 intensificou um processo de retração econômica em muitos países, especialmente na América Latina e no Caribe. Segundo a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2021), a riqueza na região reduziu 11,4% em 2020, enquanto globalmente houve um incremento de 7,4%

³ Edital CAPES nº 12/2021 - Projeto 88887.657666/2021-00.



(em especial nas economias norte-americana, europeia e chinesa). Como resultado, cerca de 30 milhões de pessoas entraram em situação de pobreza ou extrema pobreza na América Latina, em comparação com 2019.

No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dão conta de que, em 2021, 36,7% da população brasileira encontravam-se em situação de pobreza (IBGE, 2023). Ainda de acordo com o Instituto, outros 9% experimentavam uma situação de extrema pobreza no país.⁴

O recorte regional revela que as regiões norte e nordeste foram aquelas que apresentaram o maior percentual de indivíduos vivendo nessas condições. Tais regiões registraram, em 2021, um percentual de 44,9% e 48,7% de indivíduos vivendo em situação de pobreza, respectivamente (IBGE, 2023).

Entre 2019 e 2021, observa-se um incremento de 4,2% e 1,7% de indivíduos vivendo em situação de pobreza e extrema pobreza no país, respectivamente (IBGE, 2023). Desde o início da série histórica do IBGE, em 2012, a pobreza no Brasil nunca foi tão alta.

A pobreza e a desigualdade expressas nos níveis de rendimento se reproduzem para além do mercado de trabalho e deixam marcas profundas nas demais instituições sociais. A escola pública talvez seja a instituição que melhor reflita essa situação.

O aumento das taxas de pobreza e extrema pobreza no período inicial da pandemia da covid-19 foi acompanhado por um aumento significativo no abandono escolar no Brasil. Conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em outubro de 2020, 3,8% dos estudantes com idade entre 6 e 17 anos não frequentavam a escola, presencial ou remotamente, representando 1,4 milhões de crianças e jovens (UNICEF, 2021). Além disso, 4,1 milhões de estudantes afirmaram frequentar a escola, mas sem acesso às atividades escolares. Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação limitado em 2020.

Apesar dos esforços envidados pelas escolas e, sobretudo, pelos profissionais da educação, a pandemia da covid-19 expôs as fragilidades da educação nacional no que tange, sobretudo, à realização do direito fundamental (GESTRADO, 2020; OLIVEIRA, PEREIRA JÚNIOR, 2020). Este artigo propõe realizar uma análise relacional entre o contexto de desigualdades socioeconômica e educacional produzido ou acentuado pela pandemia e os limites impostos à realização do direito à educação.

⁴ Definidos a partir dos parâmetros adotados pelo Banco Mundial que definem a situação de pobreza e de extrema pobreza com base na renda diária *per capita*, ajustada pela paridade do poder de compra (PPC). Destarte, a linha de pobreza é fixada em US\$6,85 por dia e a extrema pobreza em US\$2,15/dia.



2 DIREITO À EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

O direito pleno à educação continua sendo uma dívida social no Brasil com importantes segmentos da população. Cury (2021) assinala que o direito à educação em diversos países latino-americanos, em especial no Brasil, tem experimentado, nas últimas décadas, uma tensão em que de um lado está posta a realização desse bem e, de outro, a realidade da situação de privilégio educacional que coloca em xeque a efetivação do próprio direito. Para o autor, tal tensão se justifica pelo fato de termos avançado no âmbito da execução desse direito no ordenamento jurídico do país, culminando na Constituição Federal de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e outros textos subsequentes, mas, apesar dessas conquistas, a realidade está distante da consumação desses direitos. Tanto o acesso à educação quanto pelas formas nas quais os estudantes conseguem apreender os conteúdos ou sobre seus resultados acadêmicos, ainda há muito a ser realizado. A tensão à qual Cury se refere tem sua gênese na própria constituição da educação como um bem público e que, no estabelecimento dos Estados nacionais, acaba por enquadrar-se no arcabouço jurídico da nação e manifestar-se no âmbito da política pública.

Luhmann (2009) destaca que “direito” e “política” constituem campos (ou sistemas) que, embora disponham de pontos de tangência, cada qual possui códigos próprios. Se o direito relaciona suas questões ao que é “lícito” ou “ilícito”, na política, a linguagem que impera é a do poder. É na expressão de ambos os campos que o direito à educação, enquanto bem público, vai se realizar: de um lado, expressa-se como direito público subjetivo, inalienável, juridicamente protegido por diversos mecanismos; de outro, manifesta-se por meio da política social, sendo esta produto de outra tensão cujas raízes estabelecem-se na constituição do Estado na ordem capitalista. Dessa forma, o “direito à educação” não está livre das tensões produzidas no sistema político e sua distribuição desigual de poder marcante nesse Estado.

A pandemia da covid-19 revelou as fragilidades dos sistemas sociais acumuladas historicamente em diversos países ao redor do mundo. Sistemas de saúde enfrentaram dificuldades para lidar com a quantidade de pacientes, expondo a falta de infraestrutura e capacidade de resposta rápida. A falta de redes de segurança social suficientemente fortes para amparar os trabalhadores durante a crise, a inadequação das condições de habitação para implementação de medidas de isolamento social e o aumento do estresse e questões



de saúde mental evidenciaram a necessidade de maior suporte e recursos para essas áreas (BLUNDELL *et al.*, 2020; MARMOT *et al.*, 2020).

No Brasil, a segunda metade dos anos 2010 foi atravessada pelo discurso e pela prática da austeridade econômica, uma política que visa reduzir as pressões inflacionárias e que envolvem a redução de despesas públicas, aumento de impostos, ou uma combinação de ambos (MARTINS, 2022; ROSSI, OLIVEIRA, ARANTES, 2017; BARROS, 2022). O principal objetivo é diminuir a dívida pública e estabilizar a economia, mas essas medidas podem levar a cortes em serviços públicos e programas sociais, impactando negativamente o crescimento econômico e o bem-estar social em curto prazo.

Segundo Barros (2022), a adoção de uma política monetária contracionista no início da década de 2010, aliada a fatores externos, fez reduzir o crescimento econômico ascendente que o país experimentara desde a década anterior, quando auferiu um PIB médio de 4,5% ao ano entre 2006 e 2010, por exemplo. O aumento da relação entre dívida pública e PIB, provocado pela desaceleração do crescimento econômico, alimenta a retórica de que é necessário um ajuste fiscal para equilibrar as contas públicas. Isso visa melhorar as expectativas dos agentes econômicos e, conseqüentemente, promover a recuperação da economia por meio da retomada dos investimentos e da atração de capitais externos. Entre 2011 e 2014, o Brasil registrou um crescimento econômico médio de 2,3%, seguido por um cenário de recessão econômica entre 2015 e 2016.

A destituição da presidenta Dilma Roussef do executivo nacional em 2016 abriu caminho para o acirramento da política de austeridade no país, culminando, naquele ano, com a Emenda Constitucional n.º 95, a qual estipulou, a partir de 2017, limites para as despesas primárias dos órgãos públicos por vinte anos (ROSSI, OLIVEIRA, ARANTES, 2017; BARROS, 2022).

Mesmo que a eleição do presidente Lula em 2022 tenha sinalizado um rompimento com o modelo econômico e político que se consolidou no país na segunda metade da década passada, é evidente a ampliação do cenário de austeridade durante os mandatos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, com uma drástica redução dos gastos públicos na área social. Somada à crise decorrente da pandemia, essa austeridade teve impacto direto sobre o aumento da pobreza, fazendo com que o Brasil retornasse ao mapa da fome mundial (FAO, IFAD, UNICEF, WFP, WHO, 2022; BARROS, 2022).

A sociedade brasileira experimentou (e vem experimentando) de forma desigual os impactos da pandemia da covid-19. A população mais pobre do país viu sua renda encolher cerca de três vezes mais que dos indivíduos alocados nos extratos superiores de rendimento (NERI, 2022). Se observadas as variáveis de sexo, cor/raça e região, como



veremos adiante, os impactos sentidos pela população de mulheres negras residentes nas regiões norte e nordeste são bem mais acentuados, alargando o fosso de desigualdade histórica do país.

Na educação, os efeitos imediatos da pandemia não se distanciam do quadro de ampliação das desigualdades provocadas por ela. Os dados sobre abandono e evasão escolar ou acesso limitado a esse direito durante a pandemia da covid-19, conforme apontado adiante, evidenciam esse panorama e se alinham ao que Cury (2021) apresenta como uma tensão entre o direito assegurado no arcabouço jurídico-normativo e a realidade que se apresenta a uma sociedade cujas clivagens se acentuaram.

Consoante Bobbio (1986), a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Historicamente, observa-se que o direito à educação no Brasil se constitui da mesma forma. A partir de uma demanda/exigência social, ganham os quadros normativos do país cuja expressão maior se apresenta na CF 1988. Cury (2021) ressalta, contudo, que a positivação do direito à educação não se dá distante da “continuidade substancial” que marca historicamente o quadro político brasileiro. O autor assinala que essa “continuidade substancial” é marcada por um caráter elitista e autoritário, cuja política é produzida *top-down*, com pouca ou nenhuma participação da sociedade nos principais espaços de tomada de decisão.

Dessa forma, embora se observem avanços na mitigação dos efeitos dessa produção *top-down*, com a inserção de políticas afirmativas e compensatórias, por exemplo, Cury (2021) argumenta que a realização do direito à educação, na prática, enfrenta uma dupla expressão. De um lado, uma educação destinada às elites econômicas, que conduz ao sucesso, ao ensino superior, oferecida nas melhores instituições escolares. De outro lado, uma educação que resulta em desescolarização ou em uma inserção precária no mercado de trabalho, oferecida em estabelecimentos de ensino que, se em um contexto de “normalidade” apresentam estrutura precária ou insuficiente para uma educação de qualidade, em momentos de excepcionalidade ficam ainda mais distantes da efetiva realização do direito educativo.

Analisar e associar a existência dessa dupla expressão à persistente desigualdade na educação brasileira não é uma tarefa trivial. Dubet (2019) afirma que a produção das desigualdades escolares pode ser descrita como o cruzamento de duas grandes lógicas: a primeira está atrelada a um “efeito de estrutura”, no qual as desigualdades educacionais refletem, de maneira mais ou menos precisa, as desigualdades socioeconômicas; a segunda é a dos “efeitos escolares”, que trata de como a organização e as interações dentro das escolas contribuem para as desigualdades educacionais. Assim, essas



discrepâncias resultam de uma combinação de fatores estruturais e processos internos ao sistema educacional.

A pandemia da covid-19 evidenciou as fragilidades dos sistemas de ensino no que concerne a suas capacidades de resposta ao direito à educação e de combate às desigualdades educacionais, sobretudo em contextos de excepcionalidades (UNICEF, 2021; GESTRADO, 2020; OLIVEIRA, PEREIRA JÚNIOR, CLEMENTINO, 2021). O modelo de ensino remoto se impôs como única possibilidade de garantia da oferta educativa nos mais diversos contextos, seja se valendo das TDICs, seja por meio da produção e distribuição de material pedagógico impresso. Dessa forma, o acesso ao direito à educação esteve, mais que nunca, determinado no plano imediato pela capacidade de provimento de cada família e no plano mais geral pelas condições estruturais da sociedade e das instituições escolares.

3 O CENÁRIO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL NO BRASIL PRODUZIDO PELA PANDEMIA DA COVID-19

As pesquisas que relataram os cenários socioeconômico e educacional de forma ampla no Brasil concentram-se, sobretudo, nas agências governamentais e no campo acadêmico do país, passando, em menor grau, por iniciativas do setor privado. Nesta investigação, destacamos dois institutos que se estabeleceram como órgãos oficiais de produção de informação estatística sobre a realidade social e educacional brasileira, a saber: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

No que tange à produção do IBGE, as análises aqui desenvolvidas se valem, sobretudo, das informações produzidas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua). A PNAD Contínua é uma pesquisa amostral cujos dados são coletados trimestralmente e visa acompanhar as flutuações e a evolução, em curto, médio e longo prazos da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país. Embora não tenha representatividade estatística no menor nível (municipal), seus resultados são passíveis de análise considerando todo território nacional, grandes regiões, unidades da federação e regiões metropolitanas.

No contexto educacional, destacam-se as informações produzidas pelo Inep por meio do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essas



informações, coletadas de forma censitária e amostral, permitem traçar um panorama detalhado da oferta educativa no país, abordando tanto aspectos relacionados ao acesso quanto indicadores de aprendizagem.

3.1 A realidade socioeconômica de crianças, jovens e suas famílias

De acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022), o Brasil conta com uma população de 203.080.756 habitantes. Pode-se dizer que trata de uma população ainda jovem, concentrando metade dos indivíduos nos extratos etários inferiores a 35 anos. O número de pessoas do sexo feminino predomina com ligeira vantagem (51%), registrando cerca de 6 milhões de pessoas a mais que aquelas declaradas do sexo masculino.

O recorte racial, por sua vez, demonstra uma predominância de pessoas negras, considerando o somatório de autodeclarados pretos e pardos, representando 56% da população. Os brancos, por sua vez, somam 43% dos brasileiros, seguidos pelas pessoas autodeclaradas indígenas (0,6%) e amarelas (0,4%).

Quanto à estrutura etária e sua relação com a educação, observa-se que são mais de 48 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar (de 0 a 17 anos de idade). Considerando a obrigatoriedade expressa pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, são 38,8 milhões de indivíduos com idade entre 4 e 17 anos que têm o direito à educação garantido nos termos da legislação vigente.

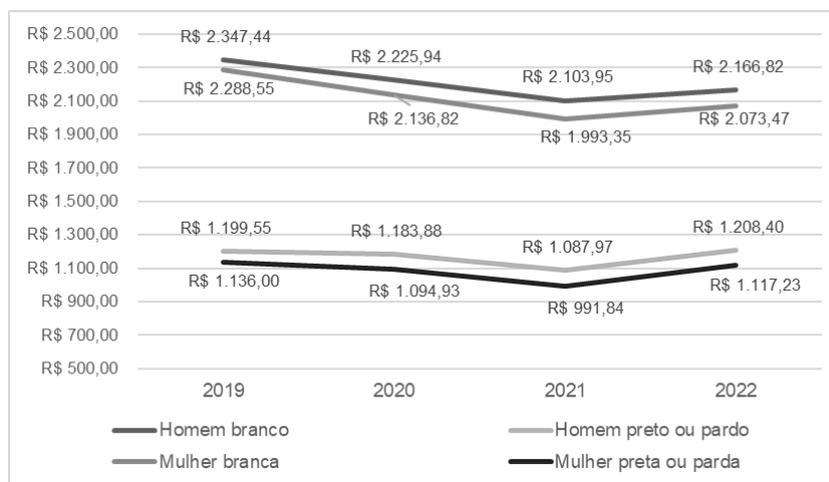
No que tange ao cenário socioeconômico, destaca-se que o rendimento das pessoas no país viu-se reduzido no interstício que compreendeu o período pré-pandêmico (2019) e ao longo da situação de emergência sanitária. Conforme o IBGE (2023), o rendimento domiciliar *per capita* médio das famílias brasileiras variou negativamente entre 2019 e 2021, caindo de R\$ 1.668,00 para R\$1.484,00. Em 2022, o indicador apresentou leve aumento, atingindo R\$1.586,00, porém sem recuperar o patamar registrado no ano inicial da série.

Embora a população como um todo tenha sentido os efeitos de uma retração econômica durante a fase pandêmica, os recortes por cor/raça e sexo revelam experiências distintas entre homens, mulheres, negros e brancos no país. A Figura 1 ilustra que, entre 2019 e 2022, mesmo que os grupos de homens brancos e mulheres brancas tenham experimentado as maiores variações no rendimento médio familiar *per capita*, os valores para esses indivíduos são superiores aos registrados pelos grupos de homens negros e mulheres negras. Em comparação, o grupo de homens brancos apresentou um rendimento



médio familiar *per capita* aproximadamente duas vezes superior ao das mulheres pretas ou pardas.

Figura 1: Variação do rendimento domiciliar *per capita* médio no Brasil, por sexo e cor/raça (2019 – 2022)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023).

A renda da grande massa das famílias brasileiras provém do trabalho remunerado. Dessa forma, para entender o contexto de retração e desigualdades observado no rendimento domiciliar *per capita* das famílias, é necessária uma leitura da estrutura do mercado de trabalho nesse contexto.

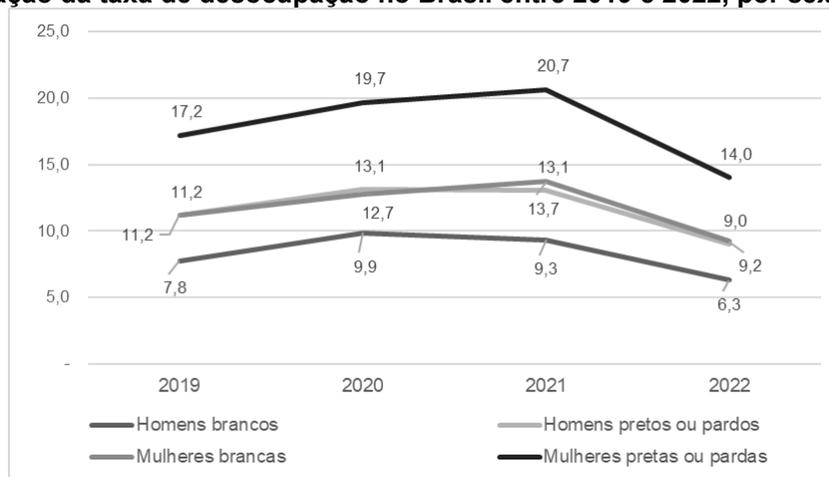
De acordo com o IBGE (2023), entre 2019 e 2022, a população na força de trabalho⁵ no Brasil apresentou uma variação negativa. O número de pessoas nessa condição caiu de 107,7 milhões em 2019 para 0,4% a menos em 2022, com uma redução de 7% em 2020 em comparação com o ano anterior.

Assim como observado para o rendimento domiciliar *per capita*, a estrutura do mercado de trabalho revela diferenças significativas quando observados os recortes por sexo e cor/raça. Os efeitos da retração econômica causada pela pandemia da covid-19 impactaram de diferentes formas os grupos que historicamente estiveram sobrerrepresentados nos extratos inferiores de renda no país.

⁵ A “população na força de trabalho” diz respeito àquelas pessoas que se encontravam ocupadas ou desocupadas (isto é, que estão à procura de trabalho e disponíveis para começar a trabalhar, mas ainda não encontraram um emprego) no período de referência da PNAD Contínua.



Figura 2: Variação da taxa de desocupação no Brasil entre 2019 e 2022, por sexo e cor/raça (%)

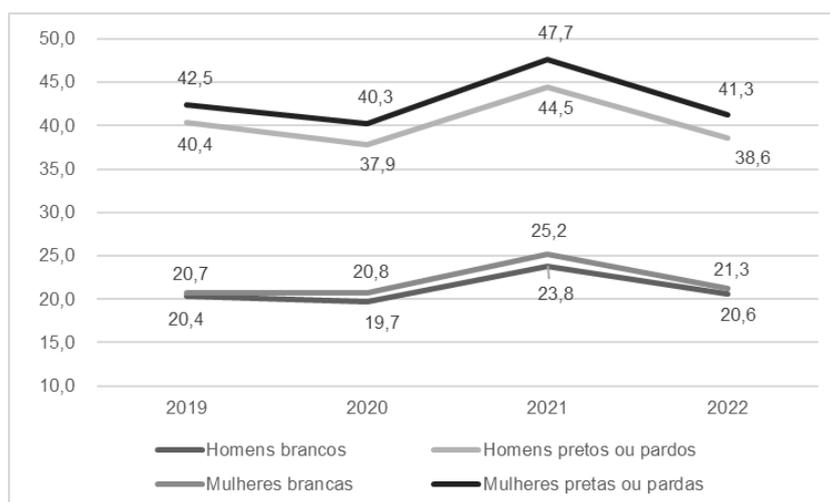


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PNAD-Contínua (IBGE, 2023).

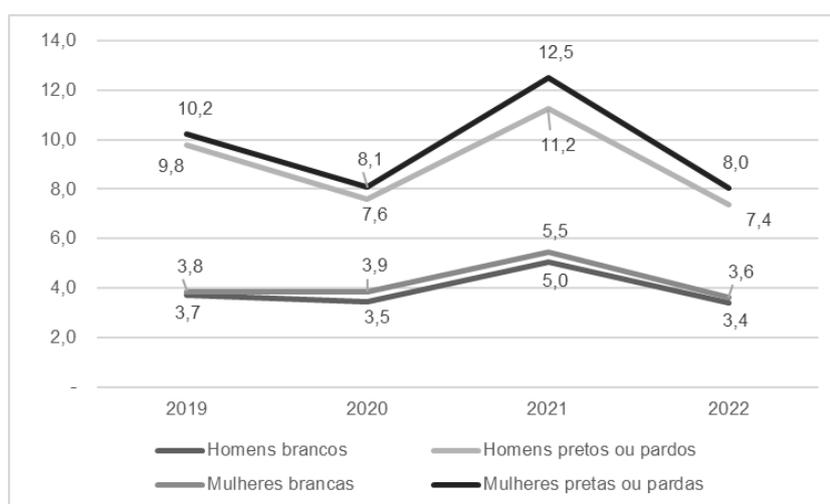
Os dados do IBGE (2023) revelam que o grupo de mulheres negras experimentou a mais elevada taxa de desocupação no período, ao passo que o grupo de homens brancos foi aquele que apresentou a menor relação entre o quantitativo de indivíduos presentes na força de trabalho e aqueles desocupados. Além disso, foi aquele cuja taxa de desocupação menos variou ao longo do intervalo analisado.

Os indicadores do IBGE (2023) mostram que os impactos econômicos da pandemia da covid-19 foram amplos e afetaram toda a população brasileira. No entanto, enquanto a retração econômica foi experimentada por todos indistintamente, suas implicações se deram em maior proporção entre as pessoas negras, especialmente as mulheres desse grupo racial. Essa discrepância é evidente ao analisarmos a proporção de pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza durante o período pandêmico.

Figura 3: Pessoas em situação de pobreza (a) e extrema pobreza (b) no Brasil entre 2019 e 2022, por sexo e cor/raça (%)



(a)



(b)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE (2023).

Em 05 de maio de 2023, a OMS declarou como encerrado o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional. A pandemia da covid-19 deixou marcas na estrutura social dos países, evidenciando as clivagens sociais nesses contextos.

Como se pode ver nos dados apresentados para o Brasil, entre 2020 e 2021, a sociedade vivenciou os maiores impactos derivados tanto das medidas de restrição de circulação e isolamento social, quanto das mortes causadas pela doença. A necessidade de responder a um fenômeno nunca experimentado custou tempo, recursos e vidas.

A instituição escolar, enquanto uma organização moderna (PARSONS, 1966) em constante interação com seu meio social, absorve os efeitos que essa estrutura reproduz. Desigualdades sociais e desigualdades educacionais se retroalimentam e ajudam a perpetuar o quadro de disparidades. Nesse sentido, o olhar sobre os dados educacionais do período pandêmico não pode prescindir ou tampouco desprezar a análise sobre os



efeitos do fenômeno no conjunto da sociedade e de sua estrutura social, sobretudo no que se refere ao processo de garantia dos direitos sociais mais básicos como é a educação.

3.2 Capacidade de resposta da instituição escolar no contexto pandêmico

A escola pública congrega hoje a grande parte dos filhos e filhas da classe trabalhadora e da população dos extratos de renda mais baixos no país. Segundo o Inep (2023), 54% dos estudantes de escolas públicas encontram-se nos quatro níveis mais baixos do Índice Socioeconômico (Inse).⁶ Em contraste, 70% dos alunos de escolas privadas estão nos três níveis superiores do Inse. O Instituto também revela que a mediana e a média do Inse nas escolas privadas são superiores às das escolas públicas, sendo que as instituições federais possuem medidas superiores ao que é observado nas escolas estaduais e municipais, as quais apresentam distribuições semelhantes de Inse (INEP, 2023).

No que tange ao recorte demográfico, observa-se que o percentual de estudantes do sexo feminino (49%) é ligeiramente inferior ao dos homens na educação básica (51%) (INEP, 2024), o que contrasta com a estatística nacional (IBGE, 2022). Em termos de cor/raça, a distribuição está alinhada ao quadro nacional, com 54% de estudantes negros, 44% brancos e 2% indígenas ou amarelos (INEP, 2024).

A análise comparativa entre os estabelecimentos públicos e privados de educação básica revela um cenário em que, se o recorte por sexo não traz discrepâncias, com indivíduos dos sexos masculino e feminino apresentando uma razão equiparada em ambos os contextos, a análise por cor/raça já permite uma leitura em que pese aos efeitos das clivagens raciais observadas para a população como um todo.

De acordo com o Inep (2024), a matrícula na educação básica pública é formada por 58% de estudantes pretos ou pardos, 40% brancos e outros 2% de indígenas ou amarelos. Nos estabelecimentos privados de ensino, por sua vez, o quadro se inverte: 63% das matrículas nessas instituições são de estudantes brancos, enquanto os demais 37% são de estudantes negros (36%) e indígenas ou amarelos (1%) (*Ibidem*).

Não é coincidência que a maioria dos estudantes matriculados na escola pública sejam negros, nem que o Inse dessas instituições se concentre nos extratos mais baixos. Da mesma forma, não é por acaso que o Inse das instituições privadas de educação básica

⁶ O cálculo do Inse é baseado em dados coletados por meio de questionários respondidos por escolas e estudantes no âmbito do Saeb. Abrange aspectos como renda familiar, nível de escolaridade dos pais, acesso a bens e serviços, e outras variáveis socioeconômicas. O Inse varia de 1 (pior nível) a 8 (melhor posição).



apresente valores superiores aos da escola pública. Conforme discutido na seção anterior, a análise racial revela que pretos e pardos ocupam uma posição inferior aos brancos na estrutura socioeconômica brasileira. Portanto, a sobrerrepresentação de negros na escola pública e de brancos no setor privado reflete as características socioeconômicas inerentes a esses grupos.

Dubet (2019) afirma que os estudos sobre desigualdades escolares podem se associar ou tomar como ponto de partida os efeitos produzidos tanto por questões estruturais da sociedade, quanto por variáveis internas aos sistemas de ensino. A discrepância na capacidade de atendimento educacional entre os estabelecimentos de ensino público e privado, associada aos efeitos da desigualdade socioeconômica, produz ou aprofunda um quadro de desigualdade educacional. Nesse contexto, a capacidade de resposta das escolas públicas e das instituições privadas de educação básica às contingências impostas pela pandemia, em relação ao acesso ao direito educacional, serve aqui como *proxy* para inferirmos sobre as discrepâncias que o fenômeno causou na oferta educativa, afetando de diferentes formas os públicos atendidos por essas instituições.

Em março de 2020, todas as escolas de educação básica no país já haviam iniciado as atividades do ano letivo de 2020, com 88% das escolas públicas e 98% das instituições privadas indicando que haviam começado o período no mês anterior (INEP, 2021a). Assim, a suspensão das atividades presenciais afetou diretamente todas as instituições de ensino em operação naquele ano, logo após os decretos de restrição de circulação. A suspensão fez com que as escolas se adaptassem, exigindo um esforço sem precedentes para garantir o direito à educação nos termos fixados na legislação nacional.

Em 18 de março de 2020, com todos os estados tendo suspenso parcial ou integralmente as atividades escolares, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu nota orientando os sistemas de ensino no que se refere à reorganização de suas atividades em face da suspensão das aulas presenciais. O ensino remoto surgiu como alternativa, salvaguardado em 28 de abril pelo Parecer n.º 05 do CNE, esclarecendo que:

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono.

De acordo com os dados do Inep (2021a), foram mais de 200 dias de suspensão das atividades de ensino e aprendizagem presenciais, experienciados de forma distinta entre as redes públicas de ensino e as instituições privadas. A análise comparativa entre ambas



revela um hiato médio de 39 dias, observando-se que essas últimas retomaram as atividades presenciais antes do conjunto das instituições públicas de ensino.

A quase totalidade das escolas públicas e privadas de educação básica adotaram estratégias de ensino não presencial para o ano letivo de 2020. No entanto, enquanto 96% das escolas privadas já haviam retomado o calendário de forma remota em maio daquele ano, as escolas públicas só alcançaram percentual semelhante em agosto (INEP, 2021a).

As estratégias para o ensino remoto adotadas pelas escolas incluíram tanto o uso de TDICs quanto o envio de atividades pedagógicas impressas para serem realizadas em casa. Embora esses recursos tenham sido amplamente utilizados por ambas as instituições, observa-se que as escolas particulares fizeram maior uso dos recursos tecnológicos em comparação com as escolas públicas. Enquanto 96% das instituições privadas disponibilizaram materiais de ensino e aprendizagem na internet, incluindo aulas e outros recursos educacionais, 82% das escolas públicas se valeram das TDICs de igual forma (INEP, 2021a).

Qualificando esse uso, observamos que as estratégias adotadas pelas escolas para o ensino remoto focaram principalmente a transmissão do conteúdo curricular por meio de aulas síncronas, mediadas pela internet, TV ou rádio, com ou sem possibilidade de interação direta entre alunos e professores; e de aulas assíncronas, previamente gravadas e disponibilizadas em plataformas sem interação em tempo real. Durante o período de suspensão das aulas presenciais, 64% das escolas públicas e 88% das instituições privadas indicaram ter utilizado tais recursos (INEP, 2021a). Contudo, vale destacar que, enquanto as instituições privadas empregaram ambos os modelos de forma semelhante, as escolas públicas fizeram uso mais intensivo das aulas assíncronas.

A utilização de recursos tecnológicos para mediar o processo de ensino-aprendizagem exige que os envolvidos tenham acesso aos equipamentos necessários e possuam um letramento digital adequado para garantir a eficácia do uso dessas tecnologias. Este pode ser definido como o conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para compreender, utilizar e criar informações por meio das tecnologias digitais. Tal conceito abrange a capacidade de acessar, analisar, avaliar e produzir conteúdo digital de forma crítica e responsável, facilitando a interação eficaz com diversas mídias e ferramentas tecnológicas (MILLIET, DUARTE e CARVALHO, 2022).

Ao investigar as estratégias para garantir esses recursos, nota-se uma disparidade tanto entre escolas públicas e privadas quanto dentro do setor público. Segundo o Inep (2021a), 53% das instituições particulares de ensino forneceram recursos como internet ou equipamentos para seus professores, enquanto apenas 27% das escolas públicas fizeram



o mesmo. Entre as escolas públicas, a oferta desses recursos varia: 65% das escolas federais, 49% das escolas estaduais e 21% das escolas municipais informaram ter disponibilizado esse suporte (INEP, 2021a).

A diferença na assistência prestada aos estudantes durante o ensino remoto entre escolas públicas e privadas é relativamente pequena. Ambas as instituições dedicaram menos atenção a esse apoio em comparação com o suporte oferecido aos docentes. No entanto, é importante destacar que, apesar da assistência limitada de modo geral nas instituições públicas, as escolas da rede federal se destacaram. Nesse contexto, 92% das escolas federais indicaram ter disponibilizado recursos como internet e equipamentos para garantir o acesso dos estudantes ao conteúdo educacional (INEP, 2021a).

Em relação à capacitação para o uso de plataformas e materiais compartilhados a distância, há uma diferença significativa entre as instituições. Apenas 24% das instituições públicas e 55% das privadas indicaram ter oferecido treinamentos para o uso de métodos e materiais dos programas de ensino não presencial voltados para estudantes e suas famílias (INEP, 2021a). A discrepância também é evidente na assistência aos docentes: 60% das escolas públicas e 80% das privadas relataram ter proporcionado formação para que seus professores pudessem trabalhar os conteúdos curriculares de forma remota (INEP, 2021a).

O ano letivo de 2020 se desenvolveu, basicamente, de modo remoto. Com a suspensão das atividades presenciais e a necessidade de adaptação ao ensino remoto, o calendário de 2020 se estendeu até 2021 em algumas redes de ensino e escolas. Entretanto, se, em janeiro de 2021, 98% das instituições privadas indicaram ter encerrado o ano letivo anterior, as escolas públicas só atingiram essa marca no mês de abril (INEP, 2022a).

Com o avanço da vacinação contra a covid-19, as escolas começaram a retomar as atividades presenciais de forma gradual a partir de junho de 2021, seguindo rigorosos protocolos de segurança sanitária e considerando a evolução do processo de imunização. Dessa forma, o ano letivo de 2021 foi organizado predominantemente no formato híbrido, isto é, combinando atividades presenciais e remotas. De acordo com o Inep (2022a), 60% das escolas públicas e 61% das instituições privadas adotaram o formato híbrido como estratégia para a mediação das atividades de ensino-aprendizagem nesse ano, combinado ou não com outras abordagens.

Como mencionado anteriormente, o Parecer n.º 05/2020 do CNE orientou a adoção do ensino remoto de modo a evitar, durante o período de restrição de circulação, i) o retrocesso na aprendizagem dos estudantes e ii) a perda de vínculo com a escola, o que



poderia levar à evasão e abandono. Apesar dos esforços das escolas para adaptar o ensino às condições de isolamento social (GESTRADO, 2020; OLIVEIRA, PEREIRA JÚNIOR, 2020), os dados do Inep (2021; 2022) revelam variações nas taxas de abandono e evasão escolar,⁷ com impactos particularmente negativos no ensino médio público.

Em 2021, 85% das escolas públicas adotaram estratégias de busca ativa como forma de enfrentamento ao abandono escolar (INEP, 2022a). No entanto, observa-se que as taxas registradas nessas escolas superam aquelas apresentadas pelo conjunto das instituições privadas em 7,5 vezes no ensino fundamental (1,5% e 0,2% nas escolas públicas e privadas, respectivamente) e em 28 vezes no ensino médio, em que foram anotadas taxas de abandono de 5,6% e 0,2% (*Ibidem*).

Quanto à evasão escolar, embora o quadro na etapa do ensino fundamental se inverta, indicando números menos favoráveis ao setor privado, a situação do ensino médio público segue apresentando uma discrepância entre as instituições. No ensino fundamental, foram registrados valores de 2,2% e 2,5% nas escolas públicas e particulares, respectivamente. No ensino médio, por sua vez, os estabelecimentos de ensino públicos apresentaram uma taxa quase três vezes superior àquela registrada no setor privado, com números de 6,4% e 2,3%, respectivamente (INEP, 2022).

Concernente à aprendizagem dos estudantes da educação básica no país, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nos períodos pré-pandêmico e pandêmico, revelam que o ensino remoto pareceu pouco eficiente para assegurar um quadro de pouco ou nenhum retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes, como objetivado no Parecer n.º 05/2020.

O Ideb é calculado bianualmente a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nas avaliações do Saeb. Entre 2019 e 2021, as taxas de aprovação, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio das instituições públicas e privadas de ensino, variaram positivamente. As escolas particulares apresentaram um aumento da taxa de aprovação de 0,7% e 2,1% no ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente. Já o conjunto das escolas públicas apresentou um incremento de 4,6% e 5,1% nas mesmas etapas (INEP, 2022).

Contudo, cabe destacar que a variação positiva das taxas de aprovação foi impulsionada pela orientação do CNE para evitar reprovações no período pandêmico. A Resolução CNE n.º 2, de 5 de agosto de 2021, recomenda as instituições de ensino a

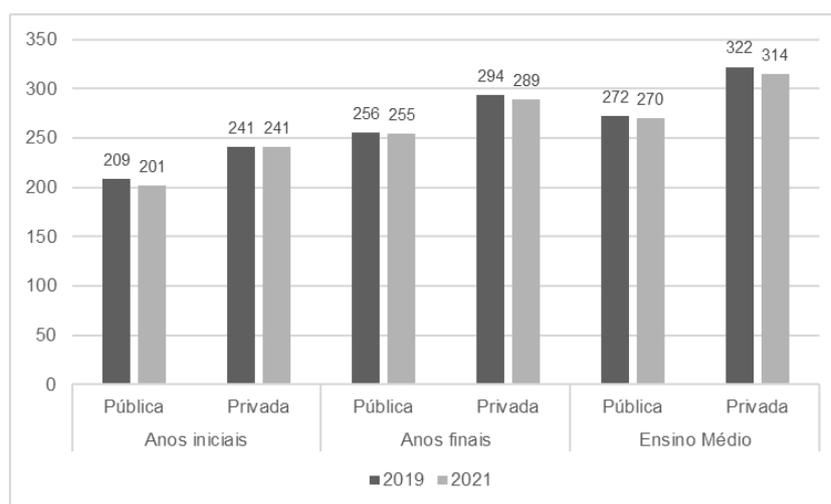
⁷ As taxas de abandono e evasão escolar indicam, respectivamente, a porcentagem de alunos que deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo Escolar e a proporção de alunos que, em 2020, estavam matriculados em determinada série ou ano (do ensino fundamental ou médio) e, em 2021, não estavam matriculados.



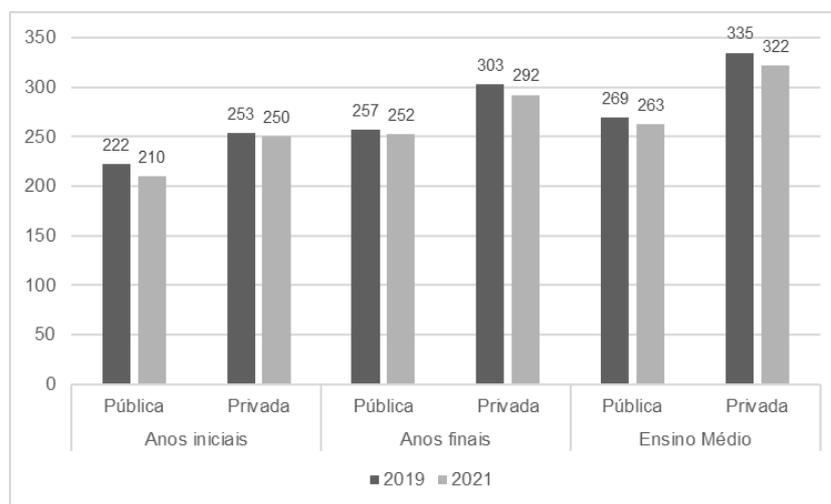
redefinirem seus critérios de avaliação para a promoção dos estudantes, permitindo a fusão dos anos letivos de 2020 e 2021. Essa medida buscava evitar o aumento das taxas de reprovação, especialmente entre alunos que não tiveram acesso adequado ao ensino remoto devido à falta de conectividade ou outras dificuldades impostas pela pandemia.

Os dados do Saeb 2021, por sua vez, mostram sensível queda na proficiência dos estudantes nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Escolas públicas e privadas registraram uma diminuição nos indicadores de 2019 e 2021 em todas as etapas de ensino, com exceção dos anos iniciais das escolas privadas, em que os números permaneceram estáveis (INEP, 2021b; 2022b).

Figura 4: Variação da proficiência média dos estudantes das escolas públicas e privadas no Brasil nas avaliações de Língua Portuguesa (a) e Matemática (b) do Saeb (2019 – 2021)



(a)



(b)

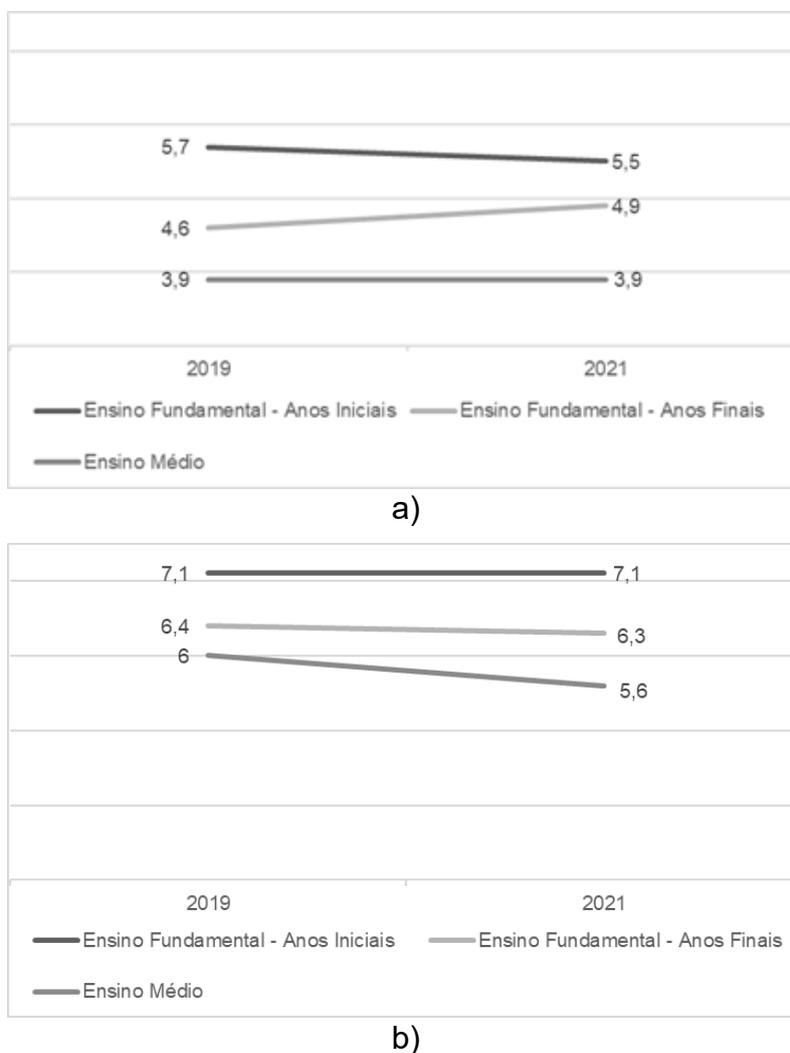
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Inep (2021b; 2022b).

Dessa forma, percebe-se que a variação negativa do Ideb, em algumas redes de ensino e no setor privado, deve-se, principalmente, à queda na proficiência dos estudantes registrada nas avaliações do Saeb. Mesmo a variação positiva do índice nos anos iniciais



do ensino fundamental público precisa levar em consideração a possibilidade de ser um efeito artificial gerado pelas orientações do CNE sobre a redefinição dos critérios de aprovação durante o período pandêmico.

Figura 5: Variação do Ideb nas instituições públicas (a) e privadas (b) de educação básica no Brasil (2019 – 2021)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Inep (2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar análises e reflexões baseadas em resultados parciais de pesquisa, cuja proposta se centra na constituição de um observatório permanente de acompanhamento e investigação da política educacional, especialmente no que diz respeito à garantia do direito à educação e à reconfiguração do trabalho docente. Apoiando-se na perspectiva de Dubet (2019), que entende que a produção das desigualdades escolares encontra-se na interseção das desigualdades socioeconômicas e do contexto interno das escolas e sistemas de ensino, buscamos identificar as implicações



da pandemia da covid-19 sobre a realização do direito à educação no Brasil, especialmente quanto à oferta educacional durante o período e aos efeitos sobre as aprendizagens dos estudantes.

A análise do contexto socioeconômico brasileiro, durante a pandemia, revelou que, embora a sociedade tenha enfrentado uma retração econômica generalizada, os impactos da redução de renda e das taxas de ocupação foram sentidos de maneira desigual entre os grupos sociais, com destaque para as diferenças por sexo e cor/raça. A população negra experimentou uma redução maior em seus indicadores em comparação com os indivíduos autodeclarados brancos. Quando combinado com o recorte por sexo, os impactos sobre as mulheres negras foram bem mais significativos, tanto em termos de renda quanto de ocupação.

No campo educacional, a análise aqui apresentada evidencia como o ensino remoto foi implementado de maneiras distintas nas escolas públicas e privadas, refletindo e exacerbando as diferenças estruturais entre esses dois sistemas. As escolas particulares rapidamente implementaram estratégias de ensino remoto, valendo-se das TDICs de maneira mais eficaz. Essas instituições conseguiram implementar aulas síncronas, oferecendo suporte técnico e formação aos seus professores, além de preparar alunos e famílias para o novo contexto de ensino. Esse cenário contrasta com o das escolas públicas, onde a falta de infraestrutura adequada e de acesso a tecnologias digitais limitou a capacidade de resposta ao contexto pandêmico.

A discrepância significativa nas taxas de abandono e evasão escolar, entre instituições públicas e privadas de ensino, sobretudo na etapa do ensino médio, é sintomática da desigualdade acentuada no período pandêmico. Outrossim, a disparidade quanto aos resultados de aprendizagem aferidos pelo Saeb corrobora com a análise em tela, de que as desigualdades educacionais geradas ou acentuadas no período pandêmico podem ser observadas na interseção dos efeitos produzidos pela estrutura socioeconômica e pela capacidade de resposta das escolas ao contexto emergencial. A falta de recursos e apoio nas escolas públicas, combinada com o impacto econômico mais severo sobre as famílias de menor renda, particularmente as negras, criou um ambiente em que a continuidade educacional foi severamente prejudicada.

Essas disparidades refletem e reforçam a tese de Cury (2021), que argumenta que, apesar de o direito à educação estar assegurado juridicamente no país, sua consecução, na prática, ainda parece distante. A análise permite-nos concluir que a disparidade no acesso ao ensino remoto acentuou, em algum grau, a desigualdade educacional no Brasil, especialmente para a população negra, majoritariamente atendida pelas escolas públicas.



Se o recorte por sexo se mostrou relevante na análise sobre o contexto socioeconômico produzido no período pandêmico, no contexto educacional, esse aspecto foi diminuto, haja vista uma certa proporcionalidade do atendimento educacional entre homens e mulheres.

Também cabe destacar que, embora o conjunto das escolas públicas tenha apresentado menor capacidade de resposta quanto ao atendimento educacional no período pandêmico, como demonstrado em seus indicadores, as escolas federais demonstraram uma discrepância positiva em comparação com as instituições de ensino das redes estaduais e municipais. Ações de maior alcance e de apoio a estudantes e professores, com equipamentos e formação, são aspectos relevantes que indicam uma resposta mais eficaz da rede federal de ensino ao contexto de ensino remoto.

Por fim, é importante destacar que desigualdades sociais e educacionais, como sinalizado na literatura consultada e corroborado pelos dados analisados, retroalimentam-se. A pandemia da covid-19 intensificou a urgência de políticas públicas que abordem de maneira efetiva as desigualdades estruturais no país. A combinação de políticas redistributivas que mitiguem o fosso de desigualdade social, sobretudo no tocante às clivagens por cor/raça e sexo, e políticas educacionais com foco no atendimento da escola pública se mostra urgente e necessária. As lições aprendidas durante esse período devem servir como subsídio para propor mudanças estruturais que assegurem a plena realização do direito à educação sem distinção para toda a população brasileira.

REFERÊNCIAS

BARROS, Luciano. A década mais que perda do Brasil. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, n. 64, p. 41-67, set-dez., 2022.

BLUNDELL, Richard; DIAS, Mônica Costa; JOYCE, Robert; XU, Xiaowei. COVID-19 and Inequalities. *Fiscal Studies*, vol. 41, no. 2, 2020, pp. 291-319. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/1475-5890.12232>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF*, n. 148, p. 83, 6 ago. 2021.



BRASIL. Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação n.º 05/2020. 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: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 23 jul. 2024.

Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. Informe Especial COVID-19 nº 11. 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação no Brasil: histórico e impasses. YouTube, transmitido ao vivo em 16 de fev. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TvHBY32vYuE&t=3451s>. Acesso em 20 de jul. de 2022.

FAO; IFAD; UNICEF; WFP; WHO. The State of Food Security and Nutrition in the World 2022: repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable. Rome: FAO, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4060/cc0639en>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série. São Paulo: CENPEC, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 13 jun. 2024.

Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - GESTRADO. Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico. Belo Horizonte: Gestrado, 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Síntese de indicadores da PNAD contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 26 de junho de 2024.



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil - Educação Básica. Brasília: Inep, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 26 de junho de 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Microdados do Saeb 2019. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Microdados do Saeb 2021. Brasília: Inep, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021c.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2021: resumo técnico. Brasília: Inep, 2022c.

LUHMANN, Niklas. Introdução à teoria dos sistemas. Tradução Ana Cristina Arantea Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MARMOT, Michael; ALLEN, Jessica; GOLDBLATT, Peter; HERD, Eleanor; MORRISON, Joana. Build Back Fairer: The COVID-19 Marmot Review. The Pandemic, Socioeconomic and Health Inequalities in England. London: Institute of Health Equity, 2020. Disponível em: <https://www.instituteofhealthequity.org/resources-reports/build-back-fairer-the-covid-19-marmot-review>. Acesso em: 23 jul. 2024.



MARTINS, Norberto Montani. Política monetária brasileira nos governos Dilma (2011-2016): um ensaio de ruptura e a restauração do conservadorismo. *Economia e Sociedade*, v. 31, n. 1, p. 43–63, jan. 2022.

MILLIET, Joana Sobral; DUARTE, Rosalia; CARVALHO, José Mauricio Avilla. Letramento midiático de professores e o ensino emergencial remoto na pandemia da COVID 19. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 32–52, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665894>. Acesso em: 27 jul. 2024.

NERI, Marcelo. “Mapa da Nova Pobreza”. FGV Social: Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cps.fgv.br/MapaNovaPobreza>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719–734, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 22 jul. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson; CLEMENTINO, Ana Maria. Trabalho docente em tempos de pandemia – Relatório Técnico. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

PARSONS, Talcott. *Estructura y proceso en las sociedades modernas*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1966.

