

Educação básica e pandemia de covid-19 no Brasil: efeitos, riscos e possibilidades a partir do cenário de exclusão digital

Basic education and covid-19 pandemics in Brazil: effects, risks and possibilities from the digital exclusion scenario

Rogério Pacheco Alves*

Sumário

1. Introdução. 2. A judicialização da pandemia e o papel do STF no estabelecimento de parâmetros científicos de observância obrigatória pelos gestores. 3. Perfil socioeconômico e exclusão digital. 4. Repercussões e reações dos sistemas educacionais. 5. Conclusão. Referências bibliográficas.

Resumo

O objetivo do presente trabalho é discutir, a partir da tensão entre dois direitos humanos fundamentais aos quais o texto constitucional conferiu especial destaque, o direito à educação e o direito à saúde, inclusive dando-lhes prioridade orçamentária, de que modo se deu a judicialização da pandemia de COVID-19 no Brasil, com reflexos sobre o direito educacional, e os danos decorrentes à educação e à escolarização de crianças e adolescentes em nosso país num cenário de severo fechamento das escolas e em razão da histórica situação de exclusão digital e da baixa cobertura tecnológica de nossas escolas, sobretudo as públicas, a aumentar a distância entre a educação pública e a privada no Brasil. A metodologia consistirá em levantamento bibliográfico sobre o tema, na análise de algumas decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal e na análise de dados empíricos a respeito da exclusão digital no Brasil e das repercussões e modos de reação dos sistemas de ensino à pandemia, a demonstrar os imensos desafios do país no campo educacional nos próximos anos.

* Doutor em Teoria do Estado e Direito Constitucional pela PUC. Professor Adjunto na cadeira de Direito da Universidade Federal Fluminense. Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro.

Abstract

The objective of this paper is to discuss, from the tension between two fundamental human rights to which the constitutional text has given special emphasis, the right to education and the right to health, including giving them priority in the budget, how was the judicialization of the COVID-19 pandemic in Brazil, with reflections on the educational right, and the damages arising from the education and schooling of children and adolescents in our country in a scenario of severe school closing and due to the historical situation of digital exclusion and the low technological coverage of our schools, especially the public ones, to increase the distance between public and private education in Brazil. The methodology will consist of a bibliographical survey on the subject, the analysis of some decisions handed down by the Supreme Court and the analysis of empirical data regarding the digital exclusion in Brazil and the repercussions and modes of reaction of education systems to the pandemic, to demonstrate the immense challenges facing the country in the educational field in the coming years.

Palavras-chave: Direito à educação. Pandemia. Judicialização. Exclusão digital. Efeitos. Riscos. Possibilidades.

Keywords: *Right to education. Pandemic. Judicialization. Digital exclusion. Effects. Risks. Possibilities.*

1. Introdução

A garantia do direito humano à educação, encartado no rol dos direitos fundamentais de natureza social (art. 6º da CF), representa condição inafastável para a concretização dos fundamentos e dos objetivos da República Federativa do Brasil, nos termos definidos nos artigos 1º e 3º da Constituição Federal, sobretudo da dignidade da pessoa humana e da construção de uma sociedade livre, justa e solidária, baseada no desenvolvimento nacional e na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Segundo o art. 205 da Constituição Federal, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ademais, o art. 206 da Constituição Federal determina que são princípios que devem orientar a ação administrativa dos entes federados no sentido da concretização do direito à educação, dentre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e a garantia do padrão de qualidade (inciso VII).

Já a LDB, em seu art. 24, I e VI, preceitua, na linha da garantia de padrões mínimos de qualidade, que a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada em observância a uma carga horária mínima anual de oitocentas horas,

distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, e a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação. No Ensino Médio, etapa final da educação básica cuja duração mínima é de três anos, as alterações à LDB introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 determinam a ampliação progressiva da carga horária mínima anual para mil e quatrocentas horas, devendo atingir pelo menos mil horas no prazo de cinco anos, contados a partir de 2 de março de 2017 (art. 24, §1º). Mesmo no momento excepcional de pandemia mundial, a Medida Provisória n. 934/2020, de 01º de abril de 2020, posteriormente convertida na Lei n. 14.040/2020, embora tenha dispensado, excepcionalmente, os estabelecimentos de ensino de educação básica da observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar previsto na LDB (200 dias letivos), não abre mão da carga horária mínima anual de 800 horas, o que deve ocorrer preferencialmente em regime presencial, que, segundo a LDB (art. 32, § 4º), constitui a regra geral do ensino fundamental.¹

Esses objetivos foram colocados em xeque pela pandemia mundial de COVID-19, que, pelo menos num primeiro momento, inviabilizou as aulas presenciais, desafiando gestores de todo o país a garantirem condições materiais e tecnológicas, colocadas à disposição tanto do corpo docente quanto do corpo discente, de modo a assegurar a universalidade, a equidade e a qualidade do atendimento escolar, em atendimento ao preceito do art. 206 da CF, mesmo no momento sanitário excepcional.

Perplexos e despreparados, muitos Estados e Municípios instituíram regimes especiais de educação domiciliar, autorizando as unidades de ensino a promoverem a reorganização de suas atividades escolares, tendo por consideração seus respectivos projetos pedagógicos, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, ou seja, enquanto permanecessem as medidas de isolamento voltadas à prevenção e combate ao COVID-19. No caso do Estado do Rio de Janeiro, para usarmos um exemplo que nos é mais próximo, os arts. 2º e 5º da Deliberação nº 376/20 do Conselho Estadual de Educação estabeleceram os requisitos para a execução do regime especial domiciliar, exigindo a elaboração e apresentação formal às comunidades escolares de um plano

¹ Em Nota de Esclarecimento de 13 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reafirmou entendimentos anteriores do colegiado e orientou os sistemas e os estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, no sentido de que sejam adotadas as providências necessárias e suficientes para assegurar o cumprimento dos dispositivos da LDB; que os estabelecimentos de ensino proponham formas de reposição de dias e horas de efetivo trabalho escolar, submetendo-as à aprovação do correspondente órgão normativo e de supervisão permanente do seu sistema de ensino; que a reorganização do calendário escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino seja feita com a participação dos colegiados das instituições de ensino, notadamente, dos professores e da equipe pedagógica e administrativa do estabelecimento, bem como de alunos e seus familiares e demais setores envolvidos na organização das atividades escolares; que seja assegurado no processo de reorganização dos calendários escolares e que a reposição de aulas e atividades escolares que foram suspensas possam ser realizadas de forma a preservar o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e inciso VII do art. 206 da Constituição Federal.

Em nova manifestação pública, o CNE fez editar, em 18 de março do corrente, segunda Nota de Esclarecimento, enfatizando a competência das autoridades e órgãos que compõem todos os sistemas de ensino – federal, estaduais, municipais e distrital – para autorizarem a realização de atividades à distância (Ead) nas etapas e modalidades da educação básica.

de ação pedagógica contendo os objetivos, métodos, técnicas e recursos, bem como a carga horária prevista das atividades a serem desenvolvidas de forma não presencial pelos alunos, de acordo com a faixa etária, e as formas de acompanhamento, avaliação e comprovação da realização das mesmas por parte dos alunos. Referida Deliberação previu também que o plano de ação pedagógica fosse elaborado com a participação de seu corpo docente e devidamente divulgado à comunidade escolar, o que reflete o Princípio Constitucional da Gestão Democrática do Ensino (art. 206, VI, da CF) e o Princípio da Publicidade (art. 37 da CF).²

O que se viu, contudo, foi a imensa precariedade dos serviços educacionais prestados no País durante a pandemia, sobretudo pelas redes públicas de ensino, em afronta à legislação educacional.³ Tal quadro se deu não só em razão da ineficiência dos gestores em garantirem a prestação dos serviços educacionais, como também pela notória situação de vulnerabilidade social de grande parte dos alunos da rede pública e a situação, ainda persistente, de exclusão digital de número significativo do alunado e mesmo dos professores da rede. Já agora, com a retomada das atividades educacionais, o grande desafio é dado pelo risco de evasão.⁴

Tendo tal quadro em mente, o presente artigo discutirá, a partir da tensão entre dois direitos humanos fundamentais aos quais o texto constitucional conferiu especial destaque, o direito à educação e o direito à saúde, inclusive dando-lhes prioridade orçamentária, de que modo se deu a judicialização da pandemia de COVID-19 no Brasil, com reflexos sobre o direito educacional, e os danos decorrentes à educação e à escolarização de crianças e adolescentes em nosso país em razão da histórica situação de exclusão digital e da baixa cobertura tecnológica de nossas escolas, sobretudo as públicas, a aumentar a distância entre a educação pública e a privada no Brasil.

A metodologia consistirá em levantamento bibliográfico sobre o tema, na análise de algumas decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal e na análise de dados empíricos a respeito da exclusão digital no Brasil e das repercussões e modos de reação dos sistemas de ensino à pandemia, a demonstrar os imensos desafios do país no campo educacional nos próximos anos.

² A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro estimou, a partir de levantamento feito por suas Diretorias Regionais, que aproximadamente 20% (vinte por cento) dos alunos não possuíam acesso à internet. Informou também que estaria realizando procedimento para a aquisição de chips com dados de internet, além de material impresso e aulas em canal de tv aberta e informou que o uso efetivo da plataforma *Google For Education* e da ferramenta *Google Classroom* teria início em 06 de abril de 2020. Fonte: Ofício SEEDUC/GAB SEI n. 13, de 13 de abril de 2020.

³ A propósito da educação como direito fundamental indisponível e apto a obrigar o Estado a propiciar meios que viabilizem seu exercício, inclusive afastando qualquer premissa de ofensa ao Princípio da Separação dos Poderes, v. o decidido pelo Supremo Tribunal Federal por ocasião do julgamento do agravo regimental interposto no RE 594018 AgR, Rel. Min. EROS GRAU, Segunda Turma, julgado em 23/06/2009, DJe-148 DIVULG. 06-08-2009 PUBLIC. 07-08-2009 EMENT VOL-02368-11, p. 02360).

⁴ A evasão no Estado do Rio de Janeiro foi da ordem de 8,9% em 2016 e de 5,1% em 2017, no ensino médio (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/evasao-escolar>).

2. A judicialização da pandemia e o papel do STF no estabelecimento de parâmetros científicos de observância obrigatória pelos gestores

A judicialização da política e das relações sociais entre nós não é fenômeno recente (VIANNA, 1999), nem mesmo na área da educação (SILVEIRA, 2010; ALVES, 2018), mas durante a pandemia de COVID-19 tal fenômeno foi significativamente intensificado, não só em razão da excepcionalidade sanitária, que surpreendeu a gestão em saúde pública, como também pela intensa conflituosidade política experimentada pelo país, principalmente no início da pandemia, em que o Executivo Federal e os gestores municipais e estaduais não conseguiram construir pautas mínimas de consenso sobre as medidas sanitárias necessárias ao enfrentamento da doença (isolamento social, uso de máscaras, fechamento de atividades econômicas, restrição de circulação de pessoas etc.).

Diante de tal quadro de fraqueza das coalizões políticas, que a literatura aponta como favorável à judicialização (TATE; VALINDER, 1995), o Supremo Tribunal Federal, atendendo a urgência do momento, decidiu que a União, os Estados e os Municípios têm competência comum para legislar e adotar medidas sanitárias de combate à pandemia de COVID-19,⁵ pondo fim a um quadro de paralisia que já começava a ocorrer em alguns Estados e Municípios, embalado pela postura negacionista adotada pelo Governo Federal.

Mais especificamente por ocasião da apreciação de medida cautelar no âmbito das ADIs n. 6421, 6422, 6424, 6425, 6427, 6428 e 6431-MC, o STF estabeleceu constituir erro grosseiro, passível de responsabilização civil e administrativa, a adoção de medidas de flexibilização violadoras do direito à vida, à saúde, ao meio ambiente equilibrado ou impactos adversos à economia, assim consideradas aquelas adotadas em inobservância de normas e critérios científicos e técnicos, bem como dos princípios constitucionais da precaução e da prevenção. No voto do relator, Min. Luís Roberto Barroso, fica claro o recado: decisões administrativas relacionadas à proteção à vida, à saúde e ao meio ambiente devem observar *standards*, normas e critérios científicos e técnicos, tal como estabelecidos por organizações e entidades internacional e nacionalmente reconhecidas.⁶

Tal posicionamento de nossa mais alta Corte de Justiça repercutiu em diversas áreas e entes federativos e findou por ser um importante balizamento para a retomada, ou não, de atividades econômicas, inclusive para o fechamento, ou não, das escolas. Ou seja, o parâmetro fixado pelo STF impôs aos gestores, como elemento inafastável à tomada de suas decisões administrativas, a consideração de aspectos técnicos relacionados à saúde pública, especialmente os quadros epidemiológicos locais e as condições de atendimento das redes de saúde (taxas de ocupação de leitos, filas de espera etc.).

⁵ ADI n. 6341 MC – Ref/DF, rel. Min. Edson Fachin, Pleno, maioria, j. 15.04.2020.

⁶ Rel. Min. Luís Roberto Barroso, Pleno, maioria, j. 21.05.2020.

O que há de interessante em tal decisão é que o Judiciário, a fim de minimizar reações negativas dos demais poderes e da própria sociedade, ou seja, a fim de minimizar o que a literatura tem denominado de *efeito backlash* (FONTELES, 2019), ancora sua argumentação na ciência, em seus critérios racionais, uma estratégia que já tinha sido utilizada em outros precedentes (aborto de fetos anencéfalos e utilização de células-tronco).⁷ Ou seja, sem entrar propriamente na disputa sobre o acerto, ou não, das medidas de restrição sanitárias, preservando-se, em certo sentido, da onda de polarização política que atinge o próprio Judiciário, o STF buscou um fundamento externo ao direito com vistas à legitimidade de sua decisão, numa estratégia fortemente procedimental em que a ciência foi invocada como suporte argumentativo.

Naturalmente, pode-se questionar tal estratégia e sua segurança a partir da mutabilidade sempre presente dos critérios científicos, principalmente durante uma pandemia, mas talvez resida justamente aí a engenhosidade da solução dada pelo STF, que não dita os critérios científicos, apenas aponta que tais critérios devem ser observados pelos gestores na tomada de decisões (daí o seu caráter procedimental).

Um outro aspecto interessante da decisão é a ampliação do princípio da precaução, tradicionalmente utilizado no campo do direito ambiental, mas que o STF acoplou ao argumento dos critérios científicos para recomendar cautela aos gestores na tomada de decisões, inclusive o fechamento de escolas.

Diante da possibilidade de responsabilização administrativa, se desconsiderados os parâmetros científicos e a advertência precaucional, e tendo também em conta que a gestão em saúde pública durante a pandemia mostrou-se desastrosa,⁸ muitas escolas públicas e privadas permaneceram fechadas por longo período, por decisão dos gestores locais, sendo o Brasil um dos países que mais manteve suas escolas inativas, como será visto mais à frente. As tímidas ações realizadas por Estados e Municípios, num quadro restritivo e de tensão entre os Poderes e entes federativos, geraram uma concreta desigualdade no acesso aos poucos meios digitais disponíveis, à falta de efetivas condições materiais e tecnológicas colocadas à disposição das comunidades escolares, sobretudo aos alunos das redes públicas, além da inexistência de planos de ação pedagógico adequados ao momento.

Uma das soluções apresentadas à superação de tal grave problema consistiu no envio de material impresso às residências dos alunos sem o necessário acompanhamento pedagógico, o que, na prática, impôs aos estudantes e suas famílias uma ilegal modalidade de *homeschooling* (ensino domiciliar), que o Supremo Tribunal Federal considerou ilegal por ocasião do julgamento do RE 888.815/RS.⁹

⁷ Respectivamente, ADPF 54-DF, rel. Min. Marco Aurélio, Pleno, maioria, j. 12.04.12, e ADI 3510-DF, rel. Min. Ayres Brito, Pleno, maioria, j. 29.05.08.

⁸ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/01/28/brasil-e-pior-pais-do-mundo-na-gestao-da-epidemia-de-covid-19-aponta-estudo-australiano.ghtml>.

⁹ “CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL RELACIONADO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E À EFETIVIDADE DA CIDADANIA. DEVER SOLIDÁRIO DO ESTADO E DA FAMÍLIA NA PRESTAÇÃO

É importante compreender que em tal precedente a discussão girava em torno da suposta existência de um direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, o que nossa Corte Constitucional findou por afastar à falta de legislação específica. No caso da pandemia, ao lançar seus alunos à própria sorte com os “materiais impressos” enviados pelos correios, muitos Estados e Municípios brasileiros acabaram por impor a tais alunos a modalidade de *homeschooling* de forma flagrantemente discriminatória e com todas as dificuldades oriundas do perfil socioeconômico dos estudantes e seus pais, o que será nosso próximo tema.

3. Perfil socioeconômico e exclusão digital

É fato notório que o público-alvo das escolas públicas é composto, majoritariamente, por adolescentes e jovens de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, o que é demonstrado por diversos estudos e pesquisas amplamente reconhecidos pelos especialistas em educação.

Por exemplo, de acordo com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico),¹⁰ os estudantes brasileiros de 15 e 16 anos de alto nível socioeconômico estão quase três anos de aprendizagem em Leitura à frente daqueles de nível socioeconômico baixo, da mesma idade. Tais dados são do *Programme for International Student Assessment (Pisa 2018)*, da OCDE, e demonstram que a desigualdade entre alunos ricos e pobres no Brasil está entre as maiores do mundo:

DO ENSINO FUNDAMENTAL. NECESSIDADE DE LEI FORMAL, EDITADA PELO CONGRESSO NACIONAL, PARA REGULAMENTAR O ENSINO DOMICILIAR. RECURSO DESPROVIDO.

1. A educação é um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida (*CIDADANIA*); de outro, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental (*DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA*). No caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I), os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar.
2. É dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a educação. A Constituição Federal consagrou o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes com a dupla finalidade de defesa integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e sua formação em cidadania, para que o Brasil possa vencer o grande desafio de uma educação melhor para as novas gerações, imprescindível para os países que se querem ver desenvolvidos.
3. A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações.
4. O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade ‘utilitarista’ ou ‘por conveniência circunstancial’, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227).
5. Recurso extraordinário desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”.

¹⁰ Os dados a seguir foram extraídos de <https://www.portaliade.com.br/pisa-2018-brasil-e-um-dos-paises-com-a-maior-diferenca-de-desempenho-educacional-entre-alunos-ricos-e-pobres/> (acessado em 15 de setembro de 2021).

Foram considerados como estudantes de nível socioeconômico alto aqueles que estão entre os 33% de alunos com maior nível socioeconômico entre os que fizeram o Pisa 2018 em cada país. O índice de nível socioeconômico reflete o status econômico, social e cultural do estudante. O indicador é construído considerando as posses domésticas do aluno – se a família possui carro e se ele tem um quarto quieto para estudar, por exemplo – e escolaridade e ocupação dos pais.

Os estudantes brasileiros de nível socioeconômico alto obtiveram média em Leitura de 492,2, enquanto aqueles que estão entre os 33% de nível socioeconômico mais baixo, 389,6. A diferença entre os grupos foi, portanto, de 102,6 pontos – a terceira maior dentre os 79 países que participaram da avaliação em 2018. Só apresentaram diferenças mais altas Israel (121 pontos) e Filipinas (107 pontos). Especialistas consideram que cada 35 pontos equivalem a 1 ano de aprendizagem.

A média geral do Brasil em Leitura, no Pisa 2018, foi 412,9, um pequeno avanço em relação à edição anterior, de 2015, em que o país obteve 407,4. Apenas para comparação, a média dos estudantes brasileiros de nível socioeconômico alto está acima da média geral da Suíça, do Chile e da Itália e no mesmo patamar de França e Portugal. Já a nota dos estudantes mais pobres fica entre as médias da República da Macedônia e do Cazaquistão.

Essa diferença não é observada apenas em Leitura. Em Matemática, área em que o país encontra ainda mais dificuldade para avançar, a diferença entre os dois grupos também ultrapassa 100 pontos. Os estudantes de renda mais alta atingiram 461,8 pontos, enquanto os de baixa, 360,8. A média do país foi 383,6 – em 2015, ficou em 377,1. Os países que apresentaram diferenças maiores que o Brasil são Israel, Bélgica, Hungria e Eslováquia. No entanto, é preciso ressaltar que, apesar dessas grandes discrepâncias de desempenho entre os estudantes, nenhuma dessas quatro nações está no mesmo nível de aprendizagem do Brasil. Nesses países, mesmo os alunos mais pobres possuem desempenho superior à média brasileira.

Em ciências, a situação se repete: alunos brasileiros de nível socioeconômico alto obtiveram 483,3 pontos, enquanto os de baixo, 380,7 (diferença de 102,6, menor apenas que Israel e Bélgica).

Estudos sobre o tema mostram grande correlação entre os resultados dos estudantes em testes padronizados e a situação socioeconômica de suas famílias. Isso em razão de diversos fatores, tais como mais

estímulo que recebem em casa, exposição a vocabulário mais vasto, acesso a livros e bens culturais.

(...)

Na plataforma Mapa da Aprendizagem, é possível comparar as respostas dos estudantes a 6 perguntas do questionário do aluno do Pisa 2018. Uma delas é se já repetiram de ano: enquanto um quarto dos estudantes de nível socioeconômico baixo repetiu de ano pelo menos uma vez no ensino fundamental, entre os alunos de nível socioeconômico alto, o índice é de 8,8%.

Recentemente,¹¹ o Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) realizou um estudo com os microdados do Pisa 2015 a fim de entender o perfil dos adolescentes que estudam nas redes pública e privada brasileiras. Referido estudo aponta diferenças relevantes entre eles:

[e]nquanto na rede pública, por exemplo, somente 43,4% dos alunos na faixa etária avaliada, 15 ou 16 anos, espera completar o ensino superior ou realizar uma pós-graduação; na rede privada, o percentual sobe para 69%. Outros itens também chamam a atenção, como os alunos que exercem trabalho remunerado após as aulas. Na rede pública são 40%; já na privada, 24,4%.

(...)

De acordo com dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017, dos 3.098.466 alunos matriculados no 1º ano do ensino médio, ano passado, 88,8%, isto é 2.752.124, estavam na rede pública (municipal, federal ou estadual).

Além de muito mais numeroso, o contingente de alunos da rede pública é também mais diverso. Comparações, mesmo que entre o subgrupo de alunos da rede privada com nível socioeconômico semelhante ao da pública, exigem cuidado. Isso porque, entre outros fatores, na rede pública há alunos de extrema baixa renda, que raramente são encontrados na rede privada.

¹¹ Fonte: <https://www.portaliiede.com.br/analise-inedita-do-tede-ajuda-a-entender-o-perfil-dos-alunos-de-15-anos-das-redes-publica-e-privada/> (acesso em 21.09.21).

Respostas à pergunta: “qual das seguintes etapas você espera completar?”

Tipo de rede	Ensino fundamental II	Ensino médio ou ensino médio técnico	Cursos técnicos, tecnólogos e graduações de até 2 anos	Graduação ou pós, incluindo mestrado e doutorado
Alunos da rede pública	3,33%	44,5%	8,73%	43,45%
Alunos da rede privada	0,74%	18,39%	12,12%	68,76%

Estudantes que responderam “sim” à pergunta: “depois de sair da escola, você trabalha de forma remunerada?”	
Rede pública	40%
Rede privada	24,4%

Quem são os alunos de 15 anos da rede pública?

1. *Somente 44% tem mães com ensino médio completo, mas seus pais apoiam seus estudos*

Na rede pública, 41% dos alunos têm pais com ensino médio completo. Já na particular, o percentual é quase o dobro, 80,2%. Veja:

Mães com ensino médio completo		Pais com ensino médio completo	
Rede pública	44,5%	Rede pública	41%
Rede privada	83,1%	Rede privada	80,2%

2. *19% já repetiram de ano pelo menos uma vez*

Entre os alunos da rede pública, 19,1% afirmaram que já repetiram de ano pelo menos uma vez; entre os estudantes da rede privada o percentual é de 11,1%. Foram analisadas também questões ligadas à indisciplina nas aulas de ciências (área foco do Pisa 2015) e sobre repetência. Veja a seguir:

Percentual de alunos que disse que o fato citado acontece em <u>todas</u> as aulas de ciências		
	Rede pública	Rede privada
Há barulho e desordem	15,4%	6,5%
Alunos não escutam o que professor fala	13,8%	5,7%
O professor espera muito tempo até os alunos se aquietarem	14,5%	6,8%
Os alunos não conseguem trabalhar bem	10,8%	3,7%

(...)

3. *Estão quase três anos letivos atrás em aprendizagem em relação à rede privada*

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Pisa, cerca de 35 pontos representam um ano letivo de aprendizado. Dessa forma, pode-se dizer que *alunos da rede pública estavam, aos 15 anos, quase 3 anos atrás em aprendizagem em relação aos alunos da mesma faixa etária na rede particular.*

Observe as diferenças entre as médias de proficiência por rede:

Médias de proficiência no Pisa 2015				
	Matemática	Ciências	Leitura	Resolução Colaborativa de Problemas
Rede pública	364,99	388,84	395,34	402,35
Rede privada	461,01	486,20	491,88	478,74

Há também diferenças significativas no percentual de alunos por nível de desempenho:

Segundo a OCDE, 2 é considerado o nível mínimo de proficiência para que o aluno seja capaz de exercer sua cidadania. Preocupa,

portanto, o fato de que, *na rede pública, 74,3% dos alunos estão abaixo do nível 2 em matemática; 60,2%, em ciências; e 53,5%, em leitura.*

Já na rede privada o percentual de alunos que não chegaram ao nível mínimo de proficiência foi de 32,2% em matemática; 18,6%, em ciências; e 16,8%, em leitura.

Mas, enquanto há grandes diferenças entre as redes nos níveis mais baixos de desempenho, não se pode dizer o mesmo sobre os níveis mais altos, 5 ou 6. Em ambas, poucos alunos chegaram lá. Veja todos os dados na tabela a seguir:

Percentual de alunos por nível de desempenho em matemática, ciências e leitura na rede pública e na rede privada:						
	Matemática		Ciências		Leitura	
	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada
Abaixo do nível 1	46,2%	12,5%	4,3%	0,5%	7,0%	1,0%
Nível 1	28,1%	19,7%	55,9%	18,1%	46,5%	15,8%
Nível 2	16,7%	26,8%	26,1%	29,3%	26,3%	25,3%
Nível 3	6,9%	23,6%	11,1%	32,1%	14,9%	32,7%
Nível 4	1,7%	12,3%	2,4%	16,2%	4,6%	19,7%
Nível 5	0,3%	4,2%	0,2%	3,6%	0,7%	5,0%
Nível 6	0,0%	1,0%	0,0%	0,2%	0,0%	0,6%

Os dados levantados pelo Iede reforçam que há grandes desafios na rede pública, que precisam ser enfrentados para que os alunos tenham pelo menos o mesmo aprendizado daqueles que estão na rede privada e expectativas acadêmicas tão altas quanto. Tais pesquisas deixam claro que, ao contrário do suposto, o baixo desempenho da rede pública não se deve ao “desinteresse” dos pais dos alunos das escolas públicas, ou mesmo de “desinteresse” dos próprios alunos,¹² mas sim de condições materiais (renda e emprego, grau de escolaridade dos pais, condições de habitação, acesso a serviços públicos etc.) que têm um impacto avassalador sobre

¹² A mesma pesquisa antes referida demonstra que nos três grupos analisados (pública, privada e privada com nível socioeconômico similar ao da pública) mais de 90% dos alunos afirmaram que os pais se interessam por suas atividades escolares e mais de 80% que os ajudam quando enfrentam dificuldades na escola. A pesquisa também demonstra que tanto alunos da rede pública como da rede privada desejam ir bem na escola: nos três grupos, mais de 95% dos alunos responderam que concordam ou concordam fortemente que querem obter “as melhores notas em todas ou na maioria das disciplinas”, e mais de 60% que querem “estar entre os melhores da sala” (Fonte: <https://www.portaliiede.com.br/analise-inedita-do-iede-ajuda-a-entender-o-perfil-dos-alunos-de-15-anos-das-redes-publica-e-privada/>. acesso em 21.09.21).

a oferta e a qualidade da educação pública no Brasil, a indicar que o ensino virtual, embora em tese possível, deve ser executado de forma bastante cautelosa na rede pública de ensino, e não da forma improvisada como se viu em vários Estados e Municípios brasileiros. Além da situação de vulnerabilidade social, há também, mesmo nos dias atuais, um preocupante quadro de exclusão digital, que deve ser conjugado ao perfil socioeconômico dos alunos das escolas públicas.

Por exclusão digital entenda-se, basicamente, a situação de impossibilidade ou de severa dificuldade de acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. Tal conceito, embora originalmente vinculado a aspectos técnicos (acesso e velocidade de conexão à internet, qualidade do hardware e do software dos equipamentos etc.) leva também em consideração diversos outros fatores, tais como os aspectos individuais e sociais (idade, gênero, grau de escolaridade, renda, capacidade de compreensão do inglês, diferenças culturais, diferenças de habilidades no uso de tecnologias, motivação, autonomia, qualidade da informação, tempo diário de conexão, questões comportamentais, como a timidez etc.) e também aspectos geográficos (zonas urbanas e rurais e seus bairros e regiões, os problemas de “sinal” etc.).¹³

Nessa linha, pesquisa do IBGE aponta que embora a inclusão digital esteja em franco crescimento entre nós, o país ainda tinha 63,3 milhões de habitantes e 21 milhões de lares sem acesso ao serviço no fim de 2016. Desse contingente de desconectados, 47,7 milhões – 75% do total – afirmam que não usam a rede por falta de conhecimento ou desinteresse.¹⁴

Justamente por isso, a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) aponta que a exclusão digital é um importante fator de desigualdade entre as nações, o que coloca os países periféricos e suas populações em situação de franca desvantagem frente aos países economicamente fortes e suas populações.

Todos esses aspectos, conjugados aos perfis socioeconômicos dos alunos e professores da rede pública, deviam ter sido levados em conta no momento em que vários Estados e Municípios anunciaram a implementação das aulas virtuais, faltando não só condições materiais de pleno acesso às novas tecnologias como também condições culturais e expertise, na medida em que os alunos e professores, principalmente os da rede pública, não estavam habituados ao uso das plataformas tecnológicas oferecidas. No caso dos professores, a situação já se mostrava bastante preocupante se considerado que muitos deles já estão em final de carreira e foram formados no modelo tradicional de magistério, ou seja, o modelo “cuspe e giz”.

Naturalmente, não se ignora que o quadro de pandemia mundial a todos surpreendeu, a exigir dos gestores a difícil tarefa de garantir o direito fundamental à educação mesmo em momento tão adverso. A situação de pandemia, de fato,

¹³ MARQUES, Francisco Paulo Jamil Almeida. Democracia on-line e o problema da exclusão digital. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 30, julho de 2014, p. 102.

¹⁴ Fonte: <https://www.anj.org.br/site/exemplos/97-midia-nacional/5948-excluidos-digitais-sao-63-milhoes.html> (acesso em 13.04.2020).

assemelha-se a de uma guerra mundial, só que contra um “inimigo invisível”. Não obstante, a garantia constitucional de acesso à educação, que não pode ser ilusória ou meramente formal, não pode admitir como natural que alguns alunos tenham acesso à educação, e outros não tenham, ou seja, que alguns alunos sejam deixados para trás. Não pode admitir, em suma, que se formem castas de estudantes: a casta dos “tecnológicos” e a dos “excluídos digitais”.

No caso específico do Estado do Rio de Janeiro, os dados oriundos de questionários socioeconômicos aplicados nas avaliações de larga escala Prova Brasil/2017, Enem/2018 e PNADc/2018¹⁵ demonstram que:

- a grande maioria dos alunos da rede pública do Estado que estão no 5º e no 9º ano possuem acesso à televisão, mas quando questionados sobre acesso a computador 38% dos estudantes do 5º ano e 31% dos alunos do 9º ano do ensino fundamental não possuem acesso ao mesmo;
- apesar de uma grande parte desses estudantes não saber responder a escolaridade dos seus pais, quando o sabem a maioria dos pais possuem apenas ensino fundamental como maior escolaridade completa;
- dos estudantes que realizaram a prova do Enem em 2018, 32% não possuíam computador, mas 83% relataram possuir acesso à internet. Uma possível explicação a isso pode ser a falta de distinção entre o acesso à rede de banda larga domiciliar e à rede 4G de operadoras de telefonia;
- entre esses mesmos alunos a maioria dos pais tinham apenas o ensino fundamental e mais da metade dos estudantes viviam em famílias cuja renda familiar era de até R\$1.908,00;
- 47% dos domicílios do Estado não tinham nenhum tipo de microcomputador em casa, 12% não tinham acesso à internet por qualquer meio eletrônico e 43% não possuíam acesso à internet através de microcomputadores.

Em suma, os dados acima demonstram claramente que as estratégias utilizadas pelas redes de ensino possuem forte caráter seletivo e discriminatório, por deixaram à margem um quantitativo imenso de alunos sem cobertura educacional e que vivem em famílias de baixa renda e sem condições de apoiarem seus filhos nas atividades domiciliares.

¹⁵ Fontes: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-de-2017-sao-divulgados/21206#:~:text=O%20pacote%20dos%20microdados%20Saeb,pacotes%20estat%C3%ADsticos%20SAS%20e%20SPSS. (microdados da Prova Brasil, 2017); https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_enem2018.zip (microdados do Enem, 2018) e <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/17270-pnad-continua.html?=&t=microdados> (microdados da PNADc, 2018). Acesso em 21.09.21.

4. Repercussões e reações dos sistemas educacionais

Em julho de 2021, já num cenário de significativo retorno, mesmo que parcial, das atividades presenciais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou importante pesquisa a respeito dos impactos da pandemia sobre os sistemas nacionais de ensino,¹⁶ o que nos permite refletir sobre as repercussões e as formas de reação das comunidades escolares e dos gestores durante tal período. No universo total de escolas pesquisadas, 97,2% das escolas públicas responderam à pesquisa, enquanto nas redes privadas o total foi de 83,2%, uma base amostral bastante significativa.

Inicialmente, o levantamento mostra que 99,3% das escolas brasileiras (redes pública e privada) suspenderam as atividades educacionais presenciais. Em função disso, parte delas também ajustou a data do término do ano letivo de 2020, visando ao enfrentamento das questões pedagógicas decorrentes dessa suspensão.¹⁷ No amplo universo das escolas brasileiras, as escolas públicas sentiram uma necessidade maior de fazer a adequação do calendário, sendo que pouco mais de 53% delas mantiveram o calendário original. Por outro lado, cerca de 70% das escolas privadas seguiram o cronograma previsto,¹⁸ a reforçar, mais uma vez, o fosso existente entre as redes pública e privada, esta última, de um modo geral, melhor equipada para o enfrentamento da pandemia.

O estudo também aponta que o percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que na rede federal esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Isso significa que mais de 98% das escolas do País adotaram estratégias não presenciais de ensino.¹⁹ A diferença entre os sistemas público e privado de ensino relativamente ao retorno às atividades presenciais em 2020 deve-se, provavelmente, à forte demanda exercida pelos proprietários das escolas privadas, pressionados pelas famílias que questionavam a manutenção integral dos valores das mensalidades, mesmo sem aulas presenciais.²⁰

Comparando as realidades de diferentes países, percebe-se que o Brasil teve um período bastante significativo de suspensão das atividades escolares presenciais, vale dizer, 279 dias de suspensão em 2020, considerando escolas públicas e privadas. Diversamente, dados do monitoramento global do fechamento de escolas causado pelo coronavírus, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), mostram que Chile e Argentina registraram 199 dias sem atividades

¹⁶ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em 15.09.21.

¹⁷ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em 15.09.21.

¹⁸ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em 15.09.21.

¹⁹ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em 15.09.21.

²⁰ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/06/05/entenda-como-e-o-desconto-de-30percentnas-mensalidades-de-escolas-e-universidades-particulares-do-rj.ghtml>.

presenciais entre 11 de março de 2020 e 2 de fevereiro de 2021; no México, foram 180 dias de suspensão das aulas presenciais, enquanto o Canadá teve apenas 163 dias de aulas presenciais suspensas; França e Portugal contabilizaram menos de um trimestre sem aulas presenciais, com a suspensão de 43 e 67 dias, respectivamente.²¹ Estudos futuros poderão aprofundar as causas de tamanha discrepância, mas já é possível indicar como uma das mais prováveis a forma negligente como a pandemia foi enfrentada pelo Governo Federal, como acima já referido, a criar uma atmosfera de insegurança sanitária, não só na sociedade como também nas próprias esferas federativas de gestão educacional (Estados e Municípios).

No quesito “tecnologia”, o referido estudo demonstra que na rede estadual 79,9% das escolas treinaram seus docentes para o uso de metodologias ou materiais dos programas de ensino não presencial. Na rede municipal, 53,7% fizeram este treinamento, sendo que 43,4% das escolas estaduais disponibilizaram equipamentos (computador, notebook, tablets e smartphones) aos docentes, enquanto nas escolas municipais esse percentual cai significativamente (19,7%). Relativamente ao acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, a pesquisa Inep mostra que 15,9% das escolas da rede estadual adotaram medidas nesse sentido, e na rede municipal o número registrado foi de ínfimos 2,2%.²² Os dados demonstram que os gestores educacionais, sobretudo os gestores municipais, ignoraram a situação de exclusão digital no Brasil, conforme acima demonstrado.

Dentre as estratégias utilizadas para superar as dificuldades impostas pela pandemia, a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola foi a mais utilizada, seguida da oferta de materiais de ensino-aprendizagem na internet, das avaliações e testes realizados, remotamente, pela internet ou com material físico. Além disso, as escolas brasileiras realizaram atendimentos virtuais ou presenciais escalonados, além de suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis.²³ Também aqui se percebe que a principal estratégia adotada (retirada de material impresso) demonstra o nível de defasagem tecnológica das escolas brasileiras.

Sobre a realização de aulas ao vivo (“síncronas”), os dados apontam que 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das municipais implementaram tal estratégia. Em 2.142 cidades brasileiras nenhuma das escolas municipais adotou essa medida, mas, em contrapartida, em 592 cidades todas as escolas da rede municipal fizeram o uso desse meio. O levantamento também indica que 21,9% das escolas privadas retornaram às aulas no modelo híbrido (realização concomitante de atividades presenciais e não presenciais) e na rede pública apenas 4% das escolas adotaram essa medida.²⁴

²¹ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em 15.09.21.

²² Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em 15.09.21.

²³ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em 15.09.21.

²⁴ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em 15.09.21.

Em levantamento relativo ao período pré-pandemia, o Censo Escolar realizado pelo Inep (2020) revela que na educação infantil a internet banda larga está presente em 85% das escolas particulares, caindo tal percentual para 52,7% quando se trata da rede municipal. No ensino fundamental, os municípios também apresentaram números desanimadores, pois apenas 9,9% das escolas possuem lousa digital, 54,4% projetores multimídia, 38,3% computadores de mesa, 23,8% computadores portáteis, 52,0% internet banda larga e 23,8% oferecem internet para uso dos estudantes. Um olhar para as regiões do País revela que o Centro-Oeste tem a melhor estrutura tecnológica, com 83,4% das escolas de ensino fundamental com internet banda larga. Em seguida estão o Sudeste (81,2%) e o Sul (78,7%). Seguindo preocupante tendência de menor atenção, os estados do Norte e do Nordeste são os que têm a menor conectividade (31,4% e 54,7%, respectivamente). A propósito da disponibilidade de internet aos alunos, o Sul sai na frente (65,4% das escolas que têm ensino fundamental fornecem acesso aos estudantes), sendo seguido pelo Sudeste (51,8%) e pelo Centro-Oeste (48,3%). Um outro achado relevante da pesquisa demonstra que a disponibilidade de equipamentos nas escolas de ensino médio é maior do que nas do ensino fundamental: na rede estadual, 80,4% das unidades têm internet banda larga e 79,3% delas possuem computadores de mesa para alunos.²⁵

Da análise cuidadosa dos diversos problemas levantados pela pesquisa do Inep percebe-se que o desempenho dos municípios foi consideravelmente pior que o desempenho dos Estados e da rede privada durante a pandemia, o que levanta uma relevante preocupação a respeito do futuro da educação no Brasil, se considerada a faixa educacional de competência dos Municípios (educação infantil e educação fundamental).

Os achados da pesquisa do Inep foram corroborados pela Unicef, que em recente publicação aponta que, em novembro de 2020, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil, sendo as regiões Norte e Nordeste as que apresentam os maiores percentuais de crianças e adolescentes fora da escola, sobretudo na faixa etária de 6 a 10 anos e nas zonas rurais.²⁶

Enfim, os dados acima demonstram a gravidade das repercussões da pandemia sobre a educação brasileira e a precariedade das soluções apresentadas às comunidades escolares, indiciando que nos próximos anos o país terá diante de si enormes desafios no campo educacional.

²⁵ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acessado em 21.09.21.

²⁶ Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acessado em 22.10.21.

5. Conclusão

Se faltou coordenação dos entes federativos ao enfrentamento da pandemia – como de fato faltou –, os efeitos sobre a educação experimentados ao longo dos anos de 2020 e 2021 requerem que o modelo de federalismo cooperativo desenhado pelo texto constitucional de 1988 seja posto em operação de modo a que União, Estados e Municípios recuperem o tempo perdido por estudantes de todo o país, suas defasagens educacionais.

Dentre os maiores desafios, a evasão escolar é o maior deles, dados os números alarmantes de crianças e adolescentes fora da escola em todo o país, como visto. Num cenário de retração orçamentária causado pela pandemia, o combate à evasão escolar demanda esforços multiplicados do Estado, da sociedade e das comunidades escolares, num ambiente cooperativo, criativo e solidário.

Embora os efeitos sobre a educação sejam robustos, é possível superá-los. É chegada a hora, finalmente, de ampliar o acesso das comunidades escolares a ferramentas tecnológicas e de aprofundar a qualificação dos professores em seu manejo, dotando as escolas de parques tecnológicos adequados às suas necessidades e características, sobretudo nas redes públicas, que historicamente possuem uma grande defasagem relativamente às redes privadas de ensino. Naturalmente, a tecnologia não será a única saída e deve ser adotada com cautela. Tampouco poderá substituir a dimensão humana do processo de educar, ou seja, o professor e sua interação com o aluno.

Referências bibliográficas

ALVES, Rogério Pacheco. Judicialização do direito à educação. *Revista Publicum*, v. 4, 2018, p. 83-105.

FONTELES, Samuel Sales. *Direito e Backlash*. Salvador: Juspodium, 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acessado em: 22.10.21.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo Escolar 2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19>. Acessado em: 20.10.21.

_____. *Pesquisa INEP*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acessado em: 20.10.21.

MARQUES, Francisco Paulo Jamil Almeida. Democracia on-line e o problema da exclusão digital. Porto Alegre: *Intexto-UFRGS*, n. 30, julho de 2014.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. *O Direito à Educação de Crianças e Adolescentes: Análise da Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008)*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

TATE, C. Neal; VALLINDER, Torbjörn. *The Global Expansion of Judicial Power*. New York and London: New York University Press, 1995.

VIANNA, Luiz Werneck. *A judicialização da política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.