

# EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E PANDEMIA: NOVAS DEMANDAS PARA O ESTADO

## EDUCATION, HUMAN RIGHTS AND PANDEMIC: NEW DEMANDS FOR THE STATE

Alexandre Silva Virginio 1  
Jenifer Dias Ramos 2  
Débora da Silva Olivo 3  
Camila Bitencourt Martins 4

**Resumo:** O ano de 2020 tem escancarado diversos problemas sociais dentre eles destacamos a questão da Educação no que tange à substantividade da relação entre Direitos Humanos e Educação, sobretudo os desafios colocados sobre o sistema educacional a partir da pandemia. Todavia, este tema não pode estar descolado do entendimento do papel do Estado, enquanto formulador de políticas públicas capazes de aumentar a qualidade da Educação seja por meio de investimento, de infraestrutura, de salários dignos aos professores, de uma qualificação continuada a esses docentes e a equipe diretiva das escolas. Para discutir sobre estes pontos realizamos uma pesquisa de caráter exploratório, a partir da aplicação de questionários e análise documental em uma escola pública e periférica da Grande Porto Alegre, a fim de entender a realidade da escola pública e os desafios colocados às políticas públicas pela atual pandemia.

**Palavras-chave:** Escola. Trabalho Remoto. Professoras. Cidadania.

**Abstract:** The year 2020 has opened up several social problems, among which we highlight the issue of Education with regard to the substantivity of the relationship between Human Rights and Education, especially the challenges placed on the educational system from the pandemic. However, this theme cannot be detached from the understanding of the role of the State, as a formulator of public policies capable of increasing the quality of Education, either through investment, infrastructure, decent salaries to teachers, continuous qualification to these teachers and the school management team. To discuss these points, we conducted an exploratory research, using questionnaires and documentary analysis in a public and peripheral school in Greater Porto Alegre, in order to understand the reality of the public school and the challenges posed to public policies by the current pandemic.

**Keywords:** School. Remote Work. Teacher. Citizenship.

---

Doutor em Sociologia/UFRGS e Professor do Departamento de Sociologia/UFRGS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8298429244647847>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4128-7904>. E-mail: alexvirginio@ufrgs.br

Mestra em Zoologia/PUCRS. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ecologia e Evolução da Biodiversidade/PUCRS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8711361872264705>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3424-5893>. E-mail: jenifer.ramos@acad.pucrs.br

Mestra em Letras - PUCRS. Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFPEL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5320308500813042>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9291-1543>. E-mail: deboraolivo83@gmail.com

Licenciada em Ciências Sociais/UFRGS. Graduanda em Ciências Sociais/UFRGS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6962026776147537>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-3618>. E-mail: camila-bm@hotmail.com

## Introdução

Desde que o Covid-19 passou a infectar e a vitimar muitas pessoas ao redor do mundo, a exigência de seu controle trouxe desdobramentos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais. Em resumo, a preocupação com a saúde impôs o isolamento social; a atividade econômica dos países encolheu e a importância do Estado e de políticas sociais vigorosas revelou que a lógica do mercado não atenta para as necessidades básicas da população; as democracias têm respondido melhor à demanda de contenção da pandemia; o trânsito pelas redes sociais tornou-se mais central ainda para as interações e relações sociais, bem como para a produção e consumo cultural. Da mesma forma, o ambiente educacional teve que responder ao contexto epidêmico e, o que é mais aflitivo, em profundo ambiente de desigualdades.

No mundo todo a atenção com a saúde provocou o cancelamento das aulas. No Brasil não foi diferente. Porém, a ausência de aulas presenciais não tem significado, pelo menos para a rede privada de ensino, em que pesem as diferenças entre as escolas, o rompimento das atividades de ensino e aprendizagem. Como remediação inicial às restrições impostas à vida escolar, o ensino privado tem lançado mão das interações pedagógicas propiciadas pelos distintos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Todavia, o mesmo não pode ser dito das redes públicas de ensino. Nestas, o contato com as famílias dos alunos atendia a premência da oferta da merenda mesmo que as aulas, num primeiro momento, estivessem canceladas. Na sequência, estas escolas se organizaram de acordo com suas realidades, inclusive institucionais, sobretudo para a realização das atividades remotas, conforme exemplo de escola que serviu como estudo de caso e que apresentamos ao longo do texto.

Com o atual momento de crise, a distância entre uma e outra educação tende a se ampliar, especialmente se levarmos em conta os fatores institucionais (tipo de rede de ensino, gestão da escola, valorização, formação e motivação dos professores, merenda escolar, equipamentos, etc.) e socioambientais (características socioeconômicas e culturais, além do estado geral de saúde e das famílias, acesso à infraestrutura básica – sobretudo computadores, celulares e acesso à internet nos lares-, indicadores de participação religiosa ou política, diferentes usos do tempo e do espaço, etc.) que interferem no sucesso escolar.

Tais fatores, é bom que se diga, viram-se agravados pelo aumento e/ou pela manutenção, em níveis elevados, de desemprego (que em alguns Estados do Nordeste passa dos 14%), da subutilização da força de trabalho e da informalidade desde 2015. Não se pode esquecer que, “[...] em 2018, os brancos ganhavam em média 73,9% mais do que pretos ou pardos e os homens ganhavam, em média, 27,1% mais que as mulheres” (IBGE, 2019, p. 29).

O retrato da desigualdade está também no fato de que os jovens de 15 a 29, que não estudam e não trabalham, eram, em 2016, 21,8% e 23% no ano de 2018. Ter em conta que os 20% mais pobres desta população respondem por mais de 40% deste percentual (IBGE, 2019). Com efeito, destaque-se que a desmotivação, o sentimento de insegurança, de desesperança e de, talvez, sentir-se sem importância para a sociedade, de inutilidade, vem se impondo às nossas juventudes. O resultado disto pode impactar na evasão escolar, nos níveis de saúde, no desalento com o mercado de trabalho, na fecundidade e criminalidade, na evasão proporcionada pelas múltiplas distrações, na submissão a um líder, no conformismo em relação às normas sociais vigentes e, até mesmo, na coesão social.

Importa salientar que estudos sobre epidemias correlatas (gripe espanhola, H1N1 e SARS) demonstraram que desigualdades sociais impactam na taxa de transmissão e severidade dessas doenças. Assim, na atual pandemia, é provável que os mais pobres estarão mais expostos à possibilidade de contágio e letalidade da doença. Quanto mais não seja, esta população está mais sujeita à aglomeração em suas residências, à necessidade de sair de casa para trabalhar e que tem o pior acesso aos equipamentos e suprimentos de saúde (FREITAS; NAPIMOGA; DONALÍSIO, 2020).

Acrescente-se que junto aos menos escolarizados o risco da disseminação e gravidade da doença é maior. Dentre a população da faixa de risco do Covid-19 (ter acima de 60 anos, ter sido diagnosticado com diabetes, hipertensão arterial, asma, doença pulmonar, doença cardíaca ou insuficiência renal crônica) a taxa é de 54% para aqueles que declararam ter apenas o

ensino fundamental. Quando se combinam os fatores de risco (incidência de comorbidades), são os pobres os mais atingidos com 42% ante 33% da média da população. Além disso, os primeiros morrem mais de doenças crônicas do que os demais (PIRES; CARVALHO; XAVIER, 2020),

Portanto, a atual crise acirra os efeitos da desigualdade social e o crescente distanciamento entre os níveis de escolarização e aprendizagem envolvendo os grupos mais aquinhoados e os outros, os mais pobres. No curso das ações, pelo menos nesta etapa da crise, as alternativas para o ensino privado remetem para uma reestruturação dos processos de mediação envolvendo alunos, famílias e docentes nos AVA. No outro extremo estão as famílias e os alunos das redes públicas de ensino. De modo geral, nestes grupos os pais possuem baixa escolaridade e capital cultural<sup>1</sup> que, mesmo que atendidas as condições para aulas remotas, dificilmente poderiam compensar a ausência da escola na vida de sua prole. Com efeito, as demandas específicas da Educação Básica, associadas à carência de infraestrutura geral na vida da população das periferias, torna urgente que o Estado tenha um planejamento que atente para os diferentes contextos em que a mesma ocorre.

O cenário pincelado logo acima remete para duas questões correlatas e cujo conteúdo assumem importância destacada. De um lado, o conhecimento dos Direitos Humanos (DHs) como pedra angular da luta pela cidadania das populações e/ou grupos mais vulneráveis. Por outro, dos desafios colocados sobre o sistema educacional a partir da pandemia, notadamente no que respeita as condições de garantia do direito à educação.

Neste sentido, as reflexões que seguem procuram destacar a conjunção da relação entre direitos humanos e educação neste contexto de pandemia considerando, especialmente, os impactos desta última na realidade escolar. Este é um dos temas que tem mobilizado os trabalhos de pesquisa e de extensão do NECPO<sup>2</sup>. Como referência, apresentamos as circunstâncias vividas por uma escola pública de periferia. Com tal discussão pretendemos assinalar a urgência e o caráter das políticas públicas, portanto da responsabilidade do Estado, para a garantia dos direitos humanos na vida cotidiana das populações, especialmente as mais vulneráveis.

## Direitos Humanos e Pandemia: novos desafios

Para além de outras interpretações, a conexão entre direitos e cidadania paga tributo ao trabalho clássico de Thomas Humphrey Marshall (1967). Este autor procura situar, sociologicamente, as possibilidades de igualdade humana básica na participação da vida integral na comunidade. Tomando por base o contexto europeu, assinala que esta possibilidade é dada pela maior ou menor substância, conceitual, legal e operacional, da cidadania, manifestação do 'homem civilizado', nas palavras do autor. Esta cidadania seria a expressão, para ele, de direitos aos quais todos os homens tem direito. Dentre os elementos que configuram estes direitos, característicos dos processos sócio-históricos, estão os civis, os políticos e os sociais<sup>3</sup>.

Os direitos civis, de origem acentuadamente individuais, estão associados à “[...] liberdade individual, liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (MARSHALL, 1967, p. 63). A estes direitos está associado, também, o direito de defender todos os direitos em termos de igualdade, donde os tribunais de justiça e os advogados desempenham papel destacado. Trata-se da extensão do direito à liberdade a todos indistintamente, cujo processo formativo é associado por Marshall ao século XVIII. Tais direitos supõem uma lei igual para todos e associa

1 O IBGE aponta que em 2018 somente 47,4% da população acima de 25 anos havia concluído o ensino médio. Estes dados são tão mais inquietantes se se considerar suas implicações para o acesso ao mundo do trabalho, dimensão importante da cidadania. Segundo estudo recente (KUBOTA, 2019), os processos produtivos atuais têm exigido maiores habilidades cognitivas, de processamento de informação e de comunicação interpessoal. Ainda conforme este estudo, 60% dos filhos de mães sem escolaridade revelam-se analfabetos funcionais. Tal condição implica, além de baixos indicadores de saúde, maior dependência da assistência social, maior envolvimento com o crime e baixa autoestima, maiores bloqueios na lida com interfaces digitais.

2 “Núcleo de estudos em Educação, Cidadania e Política”, vinculado ao Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação do Prof. Dr. Alexandre Silva Virgínio, destina-se a realização de estudos e pesquisas nas áreas da educação, da cidadania e da política, em caráter específico, relacional ou interdisciplinar.

3 Também conhecidos como direitos de primeira, segunda e terceira geração, respectivamente.

a igualdade ao conceito de cidadania na medida em que favorece a liberdade pessoal, ao mesmo tempo em que enfraquece a justiça de classe. São os direitos civis que oferecem o suporte para o acesso e a garantia de outros direitos, instrumentos para aumentar o status econômico e social, sobretudo no caso do(a)s trabalhadore(a)s.

Dentre a ampliação destes direitos estão os direitos políticos. Isto é, o direito de participação do exercício do poder e das instituições investidas de autoridade política, notadamente o parlamento ou conselhos de governo. De acordo com Marshall (1967), os direitos políticos estão associados ao século XIX. Seu vínculo com a cidadania está na extensão da possibilidade de participação política por parte de todos<sup>4</sup>. Ao longo deste século a ampliação do direito ao voto foi sendo ampliado culminando, no caso da Inglaterra, com a adoção do sufrágio universal em 1918. A igualdade em termos de direitos políticos não garante, por si só, a igualdade de condições no exercício destes direitos, marcadamente devido as desigualdades econômicas e sociais. Com efeito, para frear as intimidações econômicas e ideológicas das classes superiores, o livre exercício do direito político depende dos direitos sociais e, dentre estes, da educação social, base para a mudança no modo de pensar e participar na vida política.

Pois, os direitos sociais estão associados ao objetivo de promover a igualdade social e econômica. Portanto, “[...] refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevaleçam na sociedade” (MARSHALL, 1967, p. 63). Vinculados a este ‘bem-estar’ estão os direitos a assistência social<sup>5</sup> e à educação pública. O direito à educação está, aliás, na base dos direitos sociais, um pré-requisito necessário para a liberdade civil e política, pois que o direito a liberdade de nada vale sem educação. O direito à liberdade de palavra, destaca Marshall (1967, p. 80), “[...] possui pouca substância se, devido à falta de educação, não se tem nada a dizer que vale a pena ser dito, e nenhum meio de se fazer ouvir se há algo a dizer”. A educação como direito da cidadania merece, neste espaço, estender a perspectiva de Marshall. Para ele (1967, p. 73):

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.

Não obstante, sobre o tema dos ‘direitos de cidadania’ já há desdobramentos do mesmo incorporando direitos humanos de 4ª e 5ª geração (direitos culturais, ambientais, direito a paz, a democracia, ao mundo digital [...]). O sentido deste ‘humano’ remete a perspectiva da dignidade humana que corresponde ao projeto cosmopolita e intercultural dos direitos humanos. Com efeito, a concepção de direitos humanos é ampliada e ressignificada inserindo-se nas lutas pelo direito à igualdade e de reconhecimento igualitário das diferenças. Nesta senda, a emancipação social e a dignidade humana resultam do diálogo entre diferentes versões de dignidade humana, mormente no que produz de maior bem-estar social em determinado contexto cultural. Portanto, a combinação entre ‘direito’ e ‘humano’ obedece, tanto as lutas por redução das desigualdades econômicas, quanto as lutas contra os preconceitos dominantes sexistas, racistas ou colonialistas (FRASER, 2002; CHAÚÍ; SANTOS, 2013)

A observação dos direitos humanos remete, desta forma, considerar valores universais, baseados na igualdade, na justiça, na segurança, na participação cidadã, na proteção social, na educação, no direito ao desenvolvimento e no direito a ter direitos como pressupostos de uma

4 Neste momento, esta participação não incluía as mulheres.

5 Os serviços sociais e acesso ao mínimo de cidadania reduz, ademais, a importância social da distinção. Assim, a garantia do direito à moradia digna, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à segurança, etc. reduz a elasticidade da desigualdade econômica, ainda que contribua para tornar a desigualdades sociais aceitáveis (MARSHALL, 1967).

sociedade democrática e responsável, socialmente e ambientalmente. O direito à educação aparece como chave política para o conteúdo social e institucional desta sociedade (CARIDE GÓMEZ, 2009). Ele significa, segundo Caride Gómez (2009, p. 33), um importante aporte

[...] al entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos y entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, fomentando conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto a los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia, así como al desarrollo sostenible.

O nítido aspecto político dos direitos humanos adverte sobre a necessidade de políticas públicas destinadas a garantia destes direitos, bem como a formação dos indivíduos e grupos sociais de modo que as soluções, senão o teor sócio-político destas políticas, resultem a favor de condições cidadãs, emancipatórias de existência. Cabe à educação oferecer ferramentas para que se possa apreender a liberdade e a dignidade e um desenvolvimento tal, insuspeito em sua relação de reciprocidade social e ambiental. Aqui, partilhamos “[...] a importancia de las políticas educativas en la implementación de propuestas que realcen la ‘centralidad de los derechos humanos en todas la actividades’” (CARIDE GÓMEZ, 2009, p. 49).

Pelo exposto, mesmo que sumariamente, não deve restar dúvida de que a qualidade da vida cotidiana está associada ao desenvolvimento do espírito democrático e cooperativo, do protagonismo e da participação exercitados no diálogo tolerante, mormente em relação ao outro, quando não em relação a outros saberes. A garantia e/ou consecução destes valores é, *ipso facto*, processo e produto da conquista e manutenção dos direitos humanos. Considerar estes elementos como forma e conteúdo de uma formação cidadã, sempre inexaurível, é reconhecer que o potencial crítico e criativo do ser humano não pode transitar sem par ao conceito de cidadania ativa.

Tal cidadania funda-se na participação popular cujos efeitos sobre a dignidade humana decorrem do conhecimento dos direitos, da observação de valores e atitudes consoantes ao respeito ao ser humano e ao ambiente que o acolhe. O mais das vezes, formar nesta ‘nova cultura’ apresenta a emergência de tempos e espaços educativos que, na consciência e vivência dos ‘direitos de cidadania’, sejam refratários à discriminação, ao racismo, aos preconceitos, à intolerância, à injustiça social e à privatização das decisões envolvendo questões de interesse público (SILVA; TAVARES, 2011; TEIXEIRA, 2000).

Tendo por base esta compreensão reconhece-se que, para a efetivação dos DHs, é necessária a formação desta cultura de garantia e ampliação de direitos. Uma das qualidades fundamentais a partir das exigências da atual pandemia, é o acesso à informação e ao conhecimento, o que caracteriza a possibilidade do exercício da cidadania, requisito para a efetiva democracia participativa. Observa-se, nesse processo de construção social, como esses fatores (argumento, informação, conhecimento, participação, democracia, cidadania) estão articulados, uma vez que, para haver a democracia, é necessária a participação social e política, cuja qualidade se dá, na maioria das vezes, a partir do acesso à pluralidade da informação e do conhecimento disponível. Uma vez que informação e conhecimento são negligenciados ou negados, não há o reconhecimento dos direitos, o que, por sua vez, concorre para a não participação social e política, podendo culminar, então, no enfraquecimento ou até mesmo na inexistência dos direitos de cidadania.

A Educação, entendida como uma das ferramentas apontadas para a concretização dos objetivos elencados pelos planos, representa um grande potencial para a formação do pensamento social e para o efetivo alcance das práticas em DHs. A Educação, assim, é reconhecida como um potencial transformador da sociedade, que em muito pode contribuir para o aprimoramento de questões relativas aos DHs. O detalhe a observar, todavia, é que essa área constitui um sistema social fundamentado nas desigualdades e nas injustiças econômicas, no qual questões de mercado global se sobrepõem às humanas. Desse modo, intenções políticas

influenciam ou para a reprodução da violação aos DHs ou para o combate a ela, por meio do sistema educacional<sup>6</sup>. Se faz necessário o comprometimento em promover a igualdade e este trabalho não pode ser separado da formulação das políticas públicas, especialmente no que concerne à formação dos professores.

Desta forma, erguer o vértice entre direitos humanos, educação e formação de professores pressupõe ter como objetivo a formação de uma cidadania ativa. Neste sentido, além apreender as dimensões teórica (conhecimento sobre) e práticas dos DHs (materialização dos direitos de cidadania), especialmente em contextos educacionais de vulnerabilidade social, onde discriminações e violações a esses direitos se fazem frequentes, há que se ter presente quais as reais condições dos professores em oportunizar o acesso à informação e ao conhecimento no corrente contexto de pandemia.

No que tange ao planejamento para a educação básica, também em nível municipal, observa-se a resistência política em aderir à inserção dos DHs como fundamento para a prática educativa, já que, cada vez menos, a participação dos atores comunitários se faz notável no espaço escolar; a discriminação por raça e cor é sentida nos julgamentos feitos sobre o território que pessoas em situação de vulnerabilidade ocupam; diferenças econômicas não são contempladas quando se institui um planejamento único e padronizado para diferentes contextos sociais, fatos que influem nos processos cognitivos, dentre outras questões, que identificam o sistema educacional como um recurso para a reprodução de ciclos de desigualdades.

Em contexto de pandemia, nesse sistema educacional, é possível reconhecer novas formas de adaptação a essa realidade, as quais consideram o ensino a distância como recurso viável para a consolidação do direito à Educação. Nessas circunstâncias, a ampliação e diversificação da EaD (Educação a Distância) na rede pública de ensino, tem significado a diferença entre garantir ou não, às classes populares, esse direito. Poucos duvidam que ele exige, dentre outras questões, assegurar as ferramentas tecnológicas e as possibilidades de acesso a elas, ou ainda, a formação profissional que considere as tecnologias como um fato social, a fim de promover uma melhor qualidade e relevância aos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, a adaptação ao novo contexto tem se mostrado preocupante no que tange ao atendimento das demandas educacionais, uma vez que parecem sucumbir às determinações tecnológicas exigidas, cujo efeito amplia desigualdades. Nesse sentido, entender a Educação como um direito significa contemplar todos os aspectos nela envolvidos.

## O que revela um estudo de caso

Para verificar a situação da escola pública durante a atual pandemia tomamos um estudo de caso, ainda que não na profundidade que requer, levando em conta que os limites de nosso objeto (e sua contemporaneidade), e seu contexto, não são propriamente discerníveis (YIN,2010). Deste modo, buscou-se uma escola de periferia da Grande Porto Alegre que estivesse realizando trabalho remoto com seus/suas estudantes. O critério de escolha da mesma ateu-se às marcas da pobreza da comunidade onde a escola está inserida<sup>7</sup>. O que procuramos

---

<sup>6</sup> É relevante destacar elementos que compõem esse sistema, a fim de identificar limites e possibilidades de efetivação da EDH, como as disciplinas curriculares, as práticas de participação, ou não, da comunidade escolar, os métodos de avaliação do conhecimento, a valorização, ou não, dos saberes locais (que poderão tornar-se globais), o sentido e as expectativas da juventude e das outras fases da vida com relação ao estudo, a formação docente, a disponibilidade para a transformação social, dentre outros que, de um modo ou de outro, rompem com ciclos de desigualdades ou os reproduzem.

<sup>7</sup> Desde 2016 os autores desenvolvem ações de pesquisa e extensão da Escola Municipal Mariele Franco (nome fictício). A mesma atende mais de mil alunos, distribuídos entre a pré-escola e o quinto ano do ensino fundamental. Seus prédios estão em precário estado de conservação. As paredes estão sujas e/ou riscadas e algumas portas quase não fecham. Não há laboratório de informática e quando chove, seguidamente, as salas inundam e ficam sem iluminação, colocando em risco crianças e adultos. Além disso, são pequenas, abafadas e quentes no verão e úmidas e frias no inverno. Situada em cidade da Grande Porto Alegre, localizada em bairro planejado, o uso comercial de vários lares (salão de beleza, borracharia, bar/snooker, minimercado, oficinas, lojas, etc.) é frequente. Além disso, a pobreza do lugar é atestada pelo tamanho diminuto e modesto das casas, pelas roupas dos moradores, pelas ligações elétricas clandestinas, pelo esgoto a céu aberto, pelos buracos e lixo nas ruas. A violência é grande, marcada pelo tráfico de drogas, por assaltos e assassinatos. No bairro há um posto de saúde, um Centro de Referência de Assistência Social e uma escola municipal.

saber, nesta realidade específica, foram em que condições as professoras<sup>8</sup> estavam realizando seu trabalho educacional, porquanto socializador, e sua efetividade no que concerne à educação com um direito humano.

Como se trata de uma localidade onde desenvolvemos outros estudos<sup>9</sup>, o contato para a coleta dos dados não encontrou grandes obstáculos. Nosso intento foi apreender em que condições – e seus efeitos – as professoras vem desenvolvendo o trabalho remoto com os estudantes e sua efetividade para a garantia do direito à educação. Para tanto, baseamo-nos na análise de documentos – planos de trabalho remoto das professoras – e em relatório produzido pela equipe diretiva referente ao vínculo dos discentes com a escola até este momento.

Além disso, convidamos as docentes a responder questionário on-line. Foram 19 questões quantitativas e qualitativas. A partir deste instrumento procuramos apreender desde as condições objetivas de trabalho como, por exemplo, a presença de equipamentos informacionais e internet no lar das docentes, até a percepção destas sobre o que os estudantes mais sentem falta do que vivenciam na escola. Das 47 professoras da escola, 24 responderam o questionário. A interpretação das mesmas estão dispostas a seguir e foram, na sequência, confrontadas com os dados que a escola forneceu acerca da participação do(a)s estudantes nas atividades remotas propostas pelas professoras, bem como com os planos de estudos acima referidos.

Nossa preocupação inicial levou-nos a inquirir acerca das dificuldades ou necessidades que as professoras estão enfrentando nesse período de quarentena. Entre as respostas para esta questão, a maioria das professoras indicou que o contato com o(a)s estudantes e suas famílias como maior dificuldade. Em síntese, podemos dividir os obstáculos em três formas: 1. Impossibilidade de contato direto com os estudantes devido ao fechamento da escola e à política de isolamento social; 2. Carência ou falta de recursos tecnológicos – acesso à internet, equipamentos –, notadamente do corpo discente e de suas famílias e; 3. Pouco retorno das famílias no que concerne à devolução das atividades encaminhadas.

As professoras tiveram ainda redução de seus ganhos salariais ou renda da família imposta pelos desdobramentos econômicos da pandemia. Nem todas responderam esta questão, mas a maioria (9 de 13 respondentes) que respondeu indicou que houve diminuição da renda, como corte das convocações e dos benefícios<sup>10</sup>. Algumas destacaram que recebem ajuda da família, outras manifestaram o aumento de suas privações visto que são as únicas provedoras do lar. Em paralelo, igualmente informaram apuros envolvendo o uso de recursos tecnológicos próprios, tensões psicológicas e questões pessoais. Manifestaram ainda conflito vivido pela necessidade de transposição das atividades pedagógicas para o ensino remoto, oposições entre professores, angústia e preocupação com os estudantes e suas famílias de modo geral.

Sobre a distribuição do uso do tempo das professoras, neste período, mais da metade das respondentes indicaram que dividem seu tempo entre cuidar e atender os filhos, realizando tarefas domésticas, navegando na internet e redes sociais<sup>11</sup>, ou ainda, estudando e preparando materiais para seus alunos. Em sentido contrário, são poucas as que têm que dispor de seu tempo para cuidar de pessoa idosa e quase a totalidade se dedica exclusivamente a seu trabalho na escola Mariele Franco. Destaque ainda para o fato de que quase a metade das

---

8 A maioria dos docentes da escola são mulheres. Daí a referência que faremos sempre no gênero feminino à esta categoria no texto.

9 Este texto insere-se no contexto da pesquisa “Formação continuada de professores: identificando tendências de demandas” desenvolvida pelo Núcleo de Estudos em Educação, Cidadania e Política (NECPO). A mesma congrega, como objetivo geral, identificar a demanda de formação continuada de professores com o propósito de contribuir nos processos de formação de professores do município de Alvorada/RS/Brasil. Desenvolvida em escolas que atendem as classes populares, a investigação propõe, dentre seus objetivos específicos, compreender quem são os professores que integram o cotidiano das escolas da rede municipal de ensino de Alvorada, tarefa esta que inclui, sobretudo, traçar o perfil socioeconômico e cultural desta população.

10 O que pode representar a perda de até a metade de seus rendimentos.

11 Talvez a indicação das respondentes neste campo mereça ser melhor apurada, especialmente no que tange a participação nas redes sociais. À semelhança do baixo reconhecimento da audiência da TV (aberta ou a cabo) parte das docentes, não querendo se identificar com uma prática cultural popular e distante do que se espera de profissionais que lidam com o conhecimento, é provável que o número de professoras que fazem uso das redes sociais seja maior.

professoras não utiliza seu tempo para ler livros de literatura. Vejamos o agrupamento destes dados na tabela abaixo.

**Tabela 1.** Distribuição do uso do tempo pelas professoras durante a pandemia

DISTRIBUIÇÃO E USO DO TEMPO <sup>1</sup>	ESC 1	ESC 2	ESC 3	ESC 4	ESC5	4+5 (%)	1+2 (%)
Realizando tarefas domésticas	1	2	6	3	<b>8</b>	<b>1 1</b> <b>55%</b>	
Cuidando e atendendo o/a/s filho/a/s em suas tarefas escolares	7	2	3	1	8	<b>9</b> 42%	
Realizando a compra semanal de mantimentos	3	4	6	3	5	8 38%	
Cuidando de pessoa idosa ou doente da família	12	3	5	0	0		15 75%
Trabalhando para escola particular	17	1	1	0	1		<b>18</b> 90%
Lendo livros de literatura	2	7	6	1	4		<b>9</b> 45%
Navegando por sites de notícias na internet	2	4	4	6	6	<b>12</b> 54%	
Interagindo nas redes sociais (Facebook, Whatsapp, Instagram, Twiter, etc.).	1	3	<b>8</b>	4	4	<b>8</b> 40%	
Estudando pedagogia ou outra área de interesse	0	1	<b>9</b>	3	7	<b>10</b> 50%	
Pesquisando materiais e planejando aulas para meus alunos (Escola Mariele Franco)	0	1	5	1	<b>13</b>	14 70%	

**Fonte:** Elaboração própria

Quanto ao acesso à internet, a grande maioria o faz utilizando rede privada, valendo-se, principalmente, do uso do celular. Pouco mais da metade somente utiliza computador, considerando que 50% das que os utilizam assinalaram ter que compartilhá-los com outras pessoas da família. A grande maioria assiste mais vídeos on-line do que off-line. Tal prática revela-se mais ou menos proporcional à disponibilidade de cerca de metade das professoras em navegar pela internet ou redes sociais.

Importa salientar que tais percursos pelas vias digitais não representam, necessariamente, domínio de tecnologias, plataformas ou softwares com objetivos pedagógicos. Não obstante, a maioria opta pelas redes sociais para estabelecer contato com seus alunos. No entanto, chama atenção o fato de que cerca de 30% das professoras manifestaram insegurança em relação ao uso do trabalho remoto envolvendo recursos físicos ou tecnológicos. Estes dados encontram-se distribuídos na tabela a seguir.



**Tabela 2.** Suporte de acesso à internet utilizado pelas professoras

SOBRE O ACESSO A INTERNET <sup>2</sup>	ESC	ESC	ESC	ESC	ESC	4+5 (%)	1+2 (%)
	1	2	3	4	5		
Acesso usando dados móveis	6	2	7	3	6	<b>9</b> 39%	
Acesso usando wi-fi	1	1	3	2	17	<b>19</b> 79%	
Acesso usando Smartphone	2	1	2	1	18	<b>19</b> 79%	
Acesso usando Tablet	23	0	1	0	0		<b>22</b> 96%
Acesso usando notebook	6	3	3	4	8	<b>12</b> 52%	
Acesso usando computador desktop PC	14	3	2	1	4		<b>17</b> 71%
O equipamento que utilizo é compartilhado com outras pessoas	10	2	5	1	6		<b>12</b> 50%
Assisto vídeos online	0	2	3	0	17	<b>17</b> 77%	
Assisto vídeos off-line	12	4	2	1	5		<b>16</b> 66%
Tenho dificuldade de poder estudar porque assumi outras tarefas nesse período (trabalho/estágio, cuidados com filho, familiares ou outros)	10	5	4	2	2		<b>15</b> 65%
Interajo semanalmente com a Direção da Escola Normélio	2	0	5	4	13	<b>17</b> 71%	
Interajo com as professoras da escola	0	2	4	4	14	<b>18</b> 75%	

**Fonte:** Elaboração própria

Indo além, as professoras afirmam saber que os estudantes e suas famílias estão tendo acesso à merenda escolar. Para elas esta é a questão que mais os alunos sentem falta em relação à escola. Este reconhecimento talvez explique porque, para 30% das respondentes, os discentes não sentem falta das aulas e/ou das atividades extraclasse, ou mesmo do recreio. Ou seja, revela uma perspectiva docente que considera a alimentação, antes do acesso ao conhecimento ou da socialização, a motivação primeira para os estudantes frequentarem a escola. Com o advento da pandemia sobressai o papel assistencial praticado pela escola em relação às suas funções cognitivas e/ou socializadoras.

Da mesma forma, na percepção das professoras, o sustento da família é a maior preocupação das pessoas que moram no bairro. A maioria das docentes reconhece que não houve muita mudança na rotina das famílias com a chegada do Covid-19, manifestando pouca vontade para o isolamento social, bem como disponibilidade para saber mais sobre o tema. Não obstante, segundo a maior parte das professoras, a comunidade está preocupada com o futuro da escola e manifesta receio pelo fato das crianças não estarem na escola.

Talvez a disposição do painel acima colocado possa compor, em conjunto com o planejamento das professoras, as causas que ajudam a explicar a baixa adesão do(a)s estudantes às atividades propostas por aquelas. Conforme levantamento das atividades domiciliares encaminhadas às famílias, 42,3% do(a)s estudantes não realizaram as mesmas. Desmembrando este dado verificamos que o(a)s estudantes que frequentam o 4° e 5° ano foram aqueles que, com um percentual de 55%, os que mais deixaram de realizar as tarefas domiciliares. Inversamente, o(a)s estudantes dispostos entre a pré-escola e o 3° ano tiveram uma participação maior na

realização das mesmas. Em média, 61,8% deste grupo realizaram os exercícios encaminhados por suas professoras.

Em complemento, e de forma ainda preliminar, analisamos 252 das 478 atividades encaminhadas pelas professoras para suas respectivas turmas. Entre estes materiais encontramos desde atividades de leitura, cópia e interpretação de texto, estudos gramaticais, realização de operações matemáticas, até exploração de fotos, brincadeiras, vídeos, filmes e músicas. Os temas abordados registram grande variedade com destaque para conceitos pertinentes à certas áreas do conhecimento. Por exemplo, na matemática encontramos tarefas envolvendo as quatro operações; na geografia, os conhecimentos sobre o bairro, a cidade e as regiões do país; na história, as datas comemorativas, com destaque para o Dia do Índio, do Trabalho<sup>12</sup> e de Tiradentes, em geral caracterizadas por visão idílica, personificada, descontextualizada e desatualizada em suas abordagens.

De fato, torna-se coerente a postura de estudantes em não sentir falta das aulas, por mais que as atividades propostas busquem estimular a criatividade de quem as executa. O trabalho remoto proposto nesta escola é sintomático de um sistema de ensino que insiste em seguir desatento ao que há de palpável e factual na vida das pessoas. Além de concorrer para a uniformidade, manifestam pouca ou nenhuma atenção para com as vivências as tarefas e interações familiares, às brincadeiras inventadas e ao esforço criativo (e gratuito) de criação, mais ou menos individual, de artefatos ou estratégias de trabalho ou de lazer. O que dizer da desatenção aos temas de gênero e sexualidade, racismo e desigualdade social, dentre outros. O resultado é que o desconhecimento dos contextos e condições de vida dos estudantesimenta barreiras entre educação e vida cotidiana. Não querendo reconhecer as provocações da segunda sobre a primeira, a escola (e sua pedagogia) insiste em objetivar os sujeitos, o conhecimento, a cultura. Em suma, faz dos estudantes objeto de conhecimentos e comportamentos a serem objetificados (BRANDÃO, 1985).

Das atividades e temas acima referidos, chama atenção o fato de que a maioria incluía a orientação de realizá-las com a ajuda de alguém da família. Porém, não há indicação de que as professoras, salvo exceções, tenham conhecimento das condições de habitabilidade e conectividade destas famílias ou ainda a distribuição dos usos do tempo e das tarefas que cabem a cada ente familiar. Nesta direção, solicitam tarefas de envolvem recortar revistas, jornais, livros (!?) e, inclusive, o uso de garrafa de água de 5 litros e a confecção de salada de frutas. Há que se perguntar quais as possibilidades destas famílias em acessar tais materiais e/ou gêneros alimentícios.

Retirando-se uma ou outra abordagem de pesquisa acerca das obrigações familiares no dia a dia, ou mesmo orientação de pesquisa sobre a questão da água e da atual pandemia, pouco se aborda as situações da vida cotidiana e/ou os saberes prévios dos estudantes. As manifestações das professoras expressam o paradoxo da angústia decorrente da preocupação com seus estudantes e sua disposição de ajuste ao que é normativo, ao que procede das autoridades, mais ou menos anônimas (prescrições da BNCC, atenção à opinião pública e/ou ao senso comum, medo de parecer diferente, de romper com as amarras colocadas à liberdade de expressão). Dentro de um sistema social, político e escolar que insiste em seguir aviltando suas condições de vida, as professoras encontram pouco estímulo para romper com uma estrutura que, paradoxalmente, afaste-se, mais ou menos conscientemente, de sua razão de ser, qual seja, de garantir o direito à educação.

De qualquer forma, o contexto da pandemia do Covid-19, impôs, para além das respostas imediatas, a necessidade de reprogramação das atividades educacionais e, dentre elas, da formação e atuação dos professores. Como se sabe, o trabalho remoto, atualmente, é garantido, de forma predominante, pela mediação de suportes tecnológicos digitais e de rede. Se até agora o domínio desta base informacional poderia esperar pela iniciativa de gestores ou pela boa vontade dos docentes, isto já não é mais possível. De fato, mesmo que haja outras possibilidades (TV, Rádio, Impressos) de mediação e comunicação social, política e pedagógica, a compreensão das distintas operacionalidades das tecnologias da Informação e da Comuni-

---

<sup>12</sup> Nossa compreensão é que este é um dia de comemoração e de lutas do(a)s trabalhadore(a)s e não propriamente do trabalho.

cação (TICs) tornou-se imperiosa, especialmente quando considerada como instrumento de inclusão e de enriquecimento cultural.

Se esta passa a ser uma questão chave no âmbito das alternativas possíveis no campo educacional, também é verdade que o mesmo não pode prescindir de políticas públicas sem as quais as desigualdades escolares reforçariam, sobejamente, o distanciamento dos mais pobres de seus direitos de cidadania (VIRGINIO, 2020). A ausência destes direitos remete, comumente, à presença de problemas públicos cujas soluções, para além dos variados atores envolvidos, dependem de ações nas quais o Estado é o ator mais relevante. As políticas públicas revelam o “Estado em ação” (MULLER, 2002), ou seja, o momento em que o Estado implementa um projeto de governo, através de programas ou de ações voltadas para alguns setores da sociedade.

Em atenção aos DHs mais fundamentais, as políticas sociais – e, dentre elas, as políticas de educação – referem-se aquelas que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado. Em princípio são voltadas para a redistribuição de benefícios sociais que objetivam a diminuição das desigualdades estruturais que são produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001). Desta forma, a depender do jogo de interesses, estratégias e forças que atuam e/ou dirigem o Estado pode-se ter decisões e respostas mais ou menos próximas à garantia e/ou a ampliação daqueles direitos (DENTE; SUBIRATS, 2014; SECCHI, 2016).

Ante o exposto, políticas públicas específicas visando inclusão digital apresentam-se como imperiosas. Em seu cardápio, aliás, seriam oferecidas tanto as questões didáticas e pedagógicas, quanto suportes materiais, de infraestrutura – especialmente notebooks e conexão à internet gratuita - e de recursos humanos. E isto não somente para a escola, senão também para sua comunidade. Tais políticas teriam como objetivo a inserção e integração entre discentes e docentes, escola e comunidade, ou ainda, atividades de extensão e pesquisa (HAYASHI; SOEIRA; CUSTÓDIO, 2019).

Em consequência o caráter político da educação e dos Direitos de Cidadania fundamenta-se na formulação e implementação de novas políticas públicas, ainda que sem exclusividade, de formação de professores. Conforme assinalávamos previamente, estes tempos de pandemia requer pensar na formação de uma nova cultura que, em atenção aos direitos de cidadania, reforce a consciência de tais direitos fornecendo, ademais, ferramentas de luta contra as desigualdades e injustiças de toda ordem. Aqui a identidade entre educação, direitos humanos e formação de professores.

## Considerações Finais

Pelo exposto até aqui, e considerando que o caso em tela abarca características mais ou menos generalizáveis, em um país como o Brasil onde, historicamente, o acesso à escola esteve condicionado às demandas do mundo da produção, a vivência da educação como um direito ainda é um grande desafio. Não bastasse alcançar relativa universalização do acesso ao ensino fundamental somente ao final do século XX, nossas escolas seguem sendo palco de uma rotina disciplinar, de aulas abstratas fundadas em conteúdos descontextualizados, quando não desatualizados, e em atividades que exigem a reprodução do conhecimento já conhecido limitando, assim, a ação de pensar e a ampliação da curiosidade, da capacidade interpretativa e de questionamentos à realidade.

A julgar pelo que pudemos apreender deste estudo específico, e levando em conta as sintonias entre Direitos Humanos e Cidadania, há que reconhecer que o direito à educação vem perdendo propriedades, e isto para dizer pouco, no contexto da pandemia. Em adição às demandas de investimento, de infraestrutura, de salários e formação docente, de qualidade, dentre tantas que abarcam os desafios da educação nacional, deparamo-nos aqui com retrocessos no que repercute sobre a educação como um direito, bem como em seu papel para a constituição de outros direitos de cidadania. Basta ressaltar a relativa diminuição dos, já parcos, vencimentos das professoras, além dos acessos, mais ou menos restritos, aos equipamentos informacionais, tanto quanto no que se refere às novas demandas de formação docente, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho remoto durante o(s) período(s) de pandemia.

Em par com a redução das possibilidades articulação entre educação e cidadania es-

tão, também, a forma assumida pelo diálogo entre a escola e sua comunidade. As propostas de trabalho que as professoras encaminharam para seus/suas estudantes não dialogam, pelo menos diretamente, com a realidade mais próxima dos mesmos e de suas famílias. As próprias professoras reconhecem que uma boa parte dos discentes não sentem falta das aulas. Quanto mais não seja, o que dizer do fato de que, praticamente neste primeiro semestre de 2020, quase a metade dos estudantes da escola não tiveram diálogo com a mesma para além do acesso à merenda escolar. Aqui, evidência concreta na negação do direito à educação (conhecimento dos direitos que tem direito, dentre outros conhecimentos) e, por decorrência, do acesso a outros direitos.

Isto posto, queremos cerrar estas linhas indicando algumas políticas públicas. Dentre elas, o prestigiado, ainda que menos observado, argumento do financiamento. Seria um insulto ao bom senso não reivindicar os bens que de seu volume e distribuição decorrem. Fica aqui nossa reivindicação primeira: recursos para conexão e internet de qualidade e equipamentos para os estudantes (laptops e/ou tablets). De igual importância é ação visando o envolvimento das famílias nas atividades escolares de seus filho(a)s. O poder público poderia produzir chamadas de conscientização em rádio e televisão, ou mesmo carros de som, reforçando a importância do apoio dos pais na aprendizagem dos filhos. Atendendo protocolo específico, a escola poderia ser centro de orientação e formação em saúde neste momento. Em conexão, necessita-se de apoio psicológico às famílias dos estudantes e aos professores. Seu objetivo é dar suporte tanto aos estudantes, quanto pais ou professoras nestas novas e diferentes rotinas de interação entre os membros da comunidade escolar.

Nesta senda, seja neste tema, seja nas atividades pedagógicas encaminhadas aos estudantes, sente-se a necessidade da elaboração de materiais de ensino com instruções detalhadas de como realizar cada atividade pedagógica. No tema da formação de professor, uma ação inicial seria fazer a escuta de quem conhece, ou seja, fazer a escuta das professoras de modo a apreender os efeitos da pandemia no trabalho docente. A partir desta escuta, propor formação continuada para docentes, coordenadores pedagógicos e diretores para estruturar aulas que promovam o engajamento dos estudantes nas aulas, especialmente neste momento de distanciamento compulsório dos estudantes. Com efeito, poder-se-ia criar rede de formação docente que poderia concentrar, não somente as demandas de formação, como de resto propostas a serem encaminhadas às mantenedoras.

Verdade seja dita, em muitos dos planos das professoras as explicações eram genéricas e não informavam, da mesma forma, qual o tempo previsto para a consecução da mesma. Além disso, é imperioso a abordagem de conteúdos mais próximos à realidade e necessidades dos estudantes e de suas famílias. Esta exigência sinaliza para o caráter interdisciplinar da formação das professoras. Os conhecimentos que aportam a sociologia, a psicologia, a antropologia e a pedagogia não podem estar desconectados do conhecimento informacional.

Estas e outras políticas públicas não garantem, por si só, dar conta dos obstáculos, sobretudo socioeconômicos, culturais e ambientais colocados à vida digna das populações marginalizadas pelo sistema capitalista com todas as desigualdades e injustiças que dele derivam. Os impactos da pandemia sobre a vida das pessoas e sobre o sistema escolar, pelo pouco que pudemos absorver, sugerem que tais políticas obedeçam a processos contínuos e articulados. Aliado a isto, políticas de geração de renda e/ou emprego, de saúde preventiva, de educação e consciência ambiental, de moradia sustentável, de subsídios tributários, de estímulo à produção cultural local/global, de criação de redes de diálogo e de interação visando a discussão dos desafios colocados à cidadania do lugar são apenas algumas dimensões sobre as quais poder-se-ia refletir.

Inobstante, o que procuramos neste espaço foi atentar para algumas implicações da pandemia sobre as escolas à luz dos direitos humanos. Em conexão, pode-se afirmar que insinua ser irrefutável o fato de que, perante a pandemia e seus efeitos e implicações na qualidade da vida destas pessoas, o direito à educação, em articulação com políticas públicas de caráter inclusivo, é a ponte que separa a barbárie da cidadania, de todas e de todos.

## Referências

CARIDE GOMEZ, José Antonio. Los derechos humanos en las políticas educativas In.: CARIDE GOMEZ, José Antonio (coord.). Los derechos humanos en la educación y la cultura: Del discurso político a las prácticas educativas. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009, p. 27-72.

CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2013.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002: 7-20. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2013.

FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. **Análise da gravidade da pandemia de Covid-19**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 29, n. 2, e2020119, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-96222020000200900](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200900) Acesso em: 02 mai. 2020.

HAYASHI, Carmino; SOEIRA, Fernando dos Santos; CUSTÓDIO, Fernanda Rodrigues. Análise sobre as Políticas Públicas na Educação a Distância no Brasil. In: Research, Society and Development, v. 9, n.1, ISSN 2525-3409, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/1667-7794-1-PB.pdf> Acesso em: 14 mai. 2020.

HÖFLING, ELOISA DE. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBGE, 2019. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2019 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KUBOTA, Luis Claudio. O peso do passado no futuro do trabalho: a transmissão intergeracional de letramento. IPEA, Nota Técnica 54, Nov/2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/191122\\_nt\\_54\\_diset.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/191122_nt_54_diset.pdf). Acesso em: 16 jul. 2020.

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MULLER, P; SUREL, I. Análise das políticas públicas. Pelotas, EDUCAT, 2002.

PIRES, Luiza Nassif; CARVALHO, Laura; XAVIER, Laura de Lima. COVID-19 e desigualdade: a distribuição dos fatores de risco no Brasil. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340452851\\_COVID-19\\_e\\_Desigualdade\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/340452851_COVID-19_e_Desigualdade_no_Brasil). Acesso em: 02 mai. 2020.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. RBPAE, v. 27, n 1, p. 13-24, jan/ar. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookmann, 2010.