

Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: *qual o destino dos recursos públicos?*

Teaching in post-pandemic Brazil:
what is the destination of public resources?

El trabajo docente en el Brasil postpandemia:
¿cuál será el destino de los recursos públicos?

 **DALILA ANDRADE OLIVEIRA***

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

RESUMO: O artigo discute os desafios imediatos do contexto educacional brasileiro frente às alterações na legislação que regulamenta o financiamento da Educação Básica e que interfere diretamente na valorização dos/as profissionais da educação (remuneração e formação), bem como nas condições da oferta educativa. Para tanto, procura-se analisar os desafios colocados à Educação Básica pública no país, no contexto de pandemia, que contribuíram para o aumento da pobreza e o aprofundamento das desigualdades sociais. Atenta-se também às mudanças ocorridas na educação durante este período, especialmente aquelas relacionadas à organização do trabalho docente e suas possíveis consequências tanto sobre a cultura escolar quanto à saúde dos/as profissionais. Por fim, acentua-se as lições aprendidas durante a pandemia e os desafios ao período pós-pandêmico, que envolvem a reforma física das escolas e a valorização docente, aos quais os recursos do Fundeb devem ser dirigidos, levando em conta critérios que promovam maior justiça social.

Palavras-chave: Trabalho docente. Financiamento da Educação Básica. Pós-pandemia.

* Professora Titular de Políticas Públicas em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora PQ1A/CNPq e membro do CD/CNPq. Pesquisadora PPM/FAPEMIG. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais – GESTRADO/UFMG. E-mail: <dalilauufmg@yahoo.com.br>.

ABSTRACT: The article discusses the immediate challenges of the Brazilian educational context in the face of changes in the legislation that regulates the funding of basic education, which directly interferes in the appreciation of education professionals (pay and training), as well as in the conditions of educational offer. Therefore, it seeks to analyze the challenges of public basic education in the country, in the context of a pandemic, which contributed to the increase in poverty and the deepening of social inequalities. Attention is also paid to the changes that took place in education during this period, especially those related to the organization of teaching work and its possible consequences both on school culture and on the health of the professionals. Finally, the lessons learned during the pandemic and the challenges of the post-pandemic period are emphasized, which involve the physical reform of schools and the appreciation of teachers, to which the resources of the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and for the Appreciation of Education Professionals (Fundeb), should be directed, taking into account criteria that promote greater social justice.

Keywords: Teaching work. Basic Education Financing. Post-pandemic.

RESUMEN: El artículo discute los retos inmediatos del contexto educativo brasileño frente a los cambios en la legislación que regula la financiación de la Educación Básica y que interfiere directamente en la valoración de los profesionales de la educación (remuneración y formación), así como en las condiciones de oferta educativa. Para ello, busca analizar los retos que se le plantearon a la educación básica pública en el país, en el contexto de pandemia, que contribuyó al aumento de la pobreza y a la profundización de las desigualdades sociales. También se presta atención a los cambios que se produjeron en la educación durante este período, especialmente los relacionados con la organización del trabajo docente y sus posibles consecuencias tanto en la cultura escolar como en la salud de los/as profesionales. Finalmente, se enfatizan las lecciones aprendidas durante la pandemia y los retos del período postpandemia, que implican la reforma física de las escuelas y la valoración de los/as docentes, a los que se deben dirigir los recursos de Fundeb, teniendo en cuenta criterios que promuevan más justicia social.

Palabras clave: Trabajo docente. Financiación de la educación básica. Postpandemia.

Introdução

Muitos estudos são produzidos no mundo com o objetivo de conhecer os sistemas educacionais a fim de orientar os governos a melhorar sua eficácia e eficiência. Eles são, em geral, produzidos por órgãos oficiais e organismos internacionais. Há também estudos e pesquisas desenvolvidos pela comunidade acadêmica que visam produzir conhecimentos sobre a realidade, cuidando de aspectos éticos e metodológicos, que permitam abordagens mais isentas de interesse sobre os objetos de investigação, cujos resultados podem subsidiar políticas públicas. Em ambos os casos, a utilização de tais estudos pelos governos se justifica como forma de buscar subsídios para orientar sua atuação – porque é papel do Estado garantir o direito à educação de seus cidadãos e cidadãs, em condições de igualdade, e com a qualidade que se espera para que tenham uma vida digna. Isso significa que é responsabilidade do Estado arcar com os custos da educação, desde a infraestrutura adequada das escolas, oferecendo as condições de trabalho para o bom desempenho do ensino e da aprendizagem, remuneração digna aos/às seus/suas profissionais, bem como a formação necessária para sua atuação.

Os recursos públicos aplicados em educação devem obedecer a critérios claros e justos, não permitindo qualquer desvio ou privilégio – de forma que o princípio republicano da igualdade seja respeitado –, além da correção de desequilíbrios resultantes de processos históricos e sociais.

A regulamentação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, e atribui caráter permanente ao fundo que financia todas as etapas e modalidades da Educação Básica pública no país. Sua aplicação deve levar em consideração esses critérios e compromissos, honrando o princípio constitucional, estabelecido no seu Artigo V, de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988).

Com a criação desta lei, estabeleceu-se que 70% dos recursos obtidos no Fundeb devem ser destinados ao pagamento de salários dos/as profissionais da educação, alterando a disposição na lei anterior¹, que destinava 60% desses recursos para pagamento dos/as profissionais do magistério. Ressalta-se que, além da ampliação de mais 10% da subvinculação ao pagamento de salários, estendeu-se o benefício também aos/às trabalhadores/as da educação profissionalizados/as, passando a incluir merendeiras, vigias e pessoal administrativo que tenham realizado alguma qualificação profissional para atuarem em escolas. Esse entendimento é importante dentro de uma compreensão mais ampla de educação, na qual a escola se constitui como comunidade educativa que deve ser orientada à formação integral de seus/as estudantes, e cuja prática deve se dar em todos os seus espaços, indo além da sala de aula.

A aprovação da referida lei, no final do segundo semestre de 2020 – faltando poucos dias para a expiração da lei anterior (Brasil, 2007), cujo caráter era temporário –, provocou grande euforia no setor educacional. Em especial junto às entidades representativas de segmentos que lutam em defesa da educação pública. O contexto, entretanto, não era o mais favorável: de um lado, a pandemia da COVID-19 que havia suspenso as atividades presenciais nas escolas desde o mês de março daquele ano; do outro, a ausência de coordenação na agenda educacional guiada pelo governo federal e as políticas de austeridade fiscal que ameaçavam o setor.

Após décadas de crescimento do investimento, a educação brasileira passou a viver uma retração com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou os gastos em políticas sociais ao longo dos próximos 20 anos.

Apesar da oferta da Educação Básica ser de responsabilidade dos estados e municípios, a arrecadação do Fundeb, mesmo sendo estadual, tem a definição de seus valores do custo aluno/ano e sua complementação determinada por Portaria Interministerial, que envolve os ministérios da Educação e da Economia. Os valores definidos pela Portaria Interministerial nº 8, de 24 de setembro de 2021, sofreram um reajuste de 31,3% comparados aos valores de 2020. A Portaria estabeleceu o custo aluno ano em R\$ 4.397,91, tomando como referência o/a aluno/a do Ensino Fundamental urbano. A lei determinou ainda, que o mesmo reajuste deve ser efetuado no valor do piso salarial dos/as profissionais da educação. Se as regras forem cumpridas, o piso salarial terá o valor de R\$ 3.789,63 em 2021.

Outra novidade é que 2,5% dos recursos do Fundeb, a partir de 2023, serão destinados aos municípios de acordo com seu desempenho. Tal alteração ancora-se num argumento que busca garantir uma educação tida como de qualidade e estimular os municípios a perseguirem padrões de performatividade. Ou seja, promover a eficácia e eficiência de seus sistemas.

Apesar de ainda não haver uma definição precisa de como esse desempenho será aferido, as manifestações mais calorosas em sua defesa apontam para a utilização dos resultados dos testes em larga escala, ou seja, o desempenho estudantil, que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Essa é uma questão polêmica e merecedora de maior discussão, já que toma como definição de qualidade da educação uma medida numérica, supostamente objetiva, baseada em critérios meritocráticos que ignoram importantes dimensões do processo educacional. Em especial, esse critério de qualidade precisa ser revisto no momento pandêmico que atravessa o país, e que tem escancarado as enormes desigualdades sociais e educacionais – já por muitos/as conhecidas –, pondo em risco a vida da população e o futuro das gerações mais jovens.

As aspirações, ou os argumentos favoráveis à criação de fundos de financiamento para a Educação Básica, desde a criação do FUNDEF em 1996, tinha como objetivo a promoção de maior equidade, já que o Brasil comporta grande desigualdade interna, refletida regionalmente e entre os estados e municípios. Ainda que essa política tenha conseguido

promover algum incremento no financiamento da Educação Básica ao longo desses 25 anos, ela está distante de promover maior equilíbrio e, conseqüentemente, maior equidade entre as escolas públicas brasileiras, pois sua distribuição continua obedecendo a capacidade de arrecadação de cada estado.

Este artigo visa discutir os desafios imediatos da educação brasileira frente às alterações na legislação que regulamenta o financiamento da Educação Básica. É importante ressaltar que esta é uma lei que interfere diretamente na valorização dos/as profissionais da educação – tanto em sua remuneração quanto formação. Do mesmo modo, buscou-se ainda levar em conta os enormes desafios que o país enfrenta e enfrentará frente ao aumento da pobreza e dos problemas dela decorrentes e do aprofundamento das desigualdades sociais. Considerando as acentuadas mudanças que a pandemia de COVID-19 impôs ao setor, buscou-se problematizar a destinação desses recursos que devem levar em conta critérios que promovam maior justiça social.

A educação no contexto pandêmico

A *Agenda 2030* das Nações Unidas, de 2016, aponta em direção a uma maior busca por equidade, sobretudo quando propõe aos/líderes mundiais *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* – ODS. A ideia é que, “coletivamente, a humanidade possa dissociar o crescimento econômico da pobreza, da desigualdade e das mudanças climáticas”. A Agenda busca assegurar ainda a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e todas.²

Se os objetivos da *Agenda 2030* já eram dificilmente alcançáveis no Brasil em 2016, mais ainda se tornam agora, frente às conseqüências da pandemia sobre a sociedade brasileira, sabidamente tão desigual.

De acordo com o Informe Especial nº 11 COVID-19, da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL³, a pandemia provocou efeitos marcantes na economia da região. O relatório mostra ainda que, no contexto global, mais de 140 milhões de empregos foram perdidos, embora a riqueza mundial tenha aumentado 7,4% em 2020. Dentre as regiões com incremento econômico estão os Estados Unidos e o Canadá (12,4%), Europa (9,2%) e China (4,4%); enquanto isso, na Índia, a riqueza foi reduzida (-4,4%), bem como na América Latina (-11%) e Caribe (-4%). Ainda de acordo com a CEPAL:

En un contexto mundial en que se agudizan las asimetrías económicas, sociales y ambientales, la pandemia llevó a que la economía de la región experimentara la mayor contracción del PIB desde 1900 (6,8%) y registrara el peor desempeño entre las regiones en desarrollo. En el mediano plazo antes de la crisis, la región estaba prácticamente estancada. El crecimiento promedio fue de solo un 0,3% y el crecimiento por habitante fue negativo en el período 2014-2019 (CEPAL, 2021, p. 2).

O relatório conclui que o crescimento antes da crise (quase zero), juntamente com a contração da economia em 2020 e a fragilidade do Estado de bem-estar e dos sistemas de saúde e proteção social, traduziram-se em aumentos, sem precedentes, do desemprego e em quedas na renda e aprofundamento da pobreza e das desigualdades. Tal processo agravou ainda mais os já conhecidos problemas estruturais da região. A contração econômica em 2020 também levou ao fechamento de muitas micro, pequenas e médias empresas e, conseqüentemente, à destruição de capacidades produtivas e humanas. Esses fenômenos afetaram proporcionalmente mais as mulheres, reforçando as já persistentes desigualdades de gênero (CEPAL, 2021, p. 4).

O acesso à tecnologia passou a ser um fator de primeira necessidade no contexto pandêmico. Frente às medidas de distanciamento social, ela foi uma das principais formas encontradas de dar prosseguimento as relações, antes estabelecidas em ambientes externos, permitindo que muitos setores e atividades continuassem produzindo e funcionando.

Nesse novo contexto, de isolamento social, o acesso à tecnologia ganhou acentuada relevância. Não só porque passou a ser importante mecanismo à oferta de direitos básicos – como à educação, por exemplo, que passou a ser oferecida de forma remota –, mas também aos diferentes setores econômicos. Entretanto, as diferenças de acesso a tais recursos são flagrantes e determinantes. No caso do ensino, por exemplo, o maior ou menor êxito da interação entre professores/as e estudantes esteve diretamente relacionado a tal condicionante, o que se traduz em enormes desigualdades sociais e educativas. Os dados da CEPAL (2021) exemplificam isso quando demonstram que, dentre os 20% da população na América Latina com renda mais alta, 75% tiveram a disposição condições adequadas de acesso à internet, enquanto entre os 20% mais desfavorecidos economicamente esse número correspondeu a apenas 37%.

No contexto brasileiro, 4,3 milhões de estudantes não possuíam acesso à internet quando a pandemia começou (GRABOWSKI, 2021). De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, produzidos em 2019, somente 42,9% dos domicílios brasileiros contavam com microcomputador ou tablet e 82,7% com acesso à internet.⁴

A questão da diferença e da desigualdade de acesso à educação, agravadas durante a pandemia, como pode-se perceber, já era um problema anterior. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, em 2019, havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes, em idade escolar obrigatória, fora da escola no Brasil. A maioria composta por crianças com idades entre 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos.

Portanto, pode-se estimar que em novembro de 2020, cerca de nove meses após a suspensão das aulas presenciais nas escolas brasileiras, mais de 5 milhões de crianças e jovens entre 6 e 17 anos não possuíam acesso à educação no Brasil. Desses/as, mais de 40% tinham de 6 a 10 anos, faixa etária na qual a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia (UNICEF, 2021).

Dados do *Censo Escolar 2020*, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020), demonstram a situação das escolas brasileiras de Educação Básica no que diz respeito à disponibilidade de equipamentos de tecnologia da informação e comunicação, ainda em contexto anterior à pandemia da COVID-19. No que diz respeito a Educação Infantil, das escolas da rede pública municipal, principais responsáveis pela oferta educacional, 52,7% possuíam acesso a internet banda larga; no setor privado, contudo, esse percentual era de 85%. Já quando se trata do Ensino Fundamental, as escolas municipais, também responsáveis pela maior cobertura, tinham a menor capacidade tecnológica, sendo que 9,9% delas possuem lousa digital, 54,4% projetor multimídia, 38,3% computadores de mesa, 23,8% computadores portáteis, 52% internet banda larga e 23,8% ofereciam internet para uso dos/as estudantes (FERRARI, 2021).

Contudo, é importante ressaltar que essa cobertura apresenta diferentes níveis de desigualdade, sendo um deles o geográfico. O Brasil é o maior e mais populoso país da América do Sul, com cerca de 211.755.692 habitantes, sendo que a distribuição dos recursos econômicos entre suas regiões apresenta destacada variação.

Quando se observa a conectividade por regiões geográficas do país, por exemplo, o Centro-Oeste apresenta a infraestrutura tida como a mais adequada, com 83,4% de suas escolas de Ensino Fundamental com acesso à internet banda larga. Em seguida estão as regiões Sudeste (81,2%) e Sul (78,7%). Já as regiões Norte (31,4%) e Nordeste (54,7%), tradicionalmente menos favorecidas economicamente, são as que têm os menores índices de conectividade. No que diz respeito à disponibilidade de internet voltada ao uso dos/as alunos/as, os dados demonstram que a região Sul é a que se destaca. Ali 65,4% das escolas que têm Ensino Fundamental oferecem aos/as estudantes acesso à internet. As regiões Sudeste (51,8%) e Centro-Oeste (48,3%) aparecem em seguida no *ranking* dos melhores indicadores.

Os dados do INEP revelam ainda que a disponibilidade de equipamentos nas escolas de Ensino Médio é maior do que nas do Ensino Fundamental. Na rede pública estadual, que possui a maior participação na oferta do Ensino Médio, 80,4% das unidades têm internet banda larga, e o percentual de computadores de mesa para os/as alunos/as é de 79,3% (FERRARI, 2021). Isto demonstra que, à medida que avança na trajetória educacional, o/a estudante tende a contar com mais recursos tecnológicos no ambiente escolar. Entretanto, esse último dado precisa ser analisado levando em conta que os estados no Brasil possuem maior capacidade de financiamento da educação que a grande maioria dos municípios, sendo ainda essa capacidade variável entre eles.

A essencialidade da educação presencial e da interação entre pares nos processos de ensino e formação têm sido cada vez mais destacada por diferentes interlocutores/as do campo educativo e reforçada por estudos, inclusive em pesquisas recentes realizadas durante a pandemia (OLIVEIRA & PEREIRA JR., 2020), que demonstram que a

efetividade do trabalho remoto é um fator preocupante. Mesmo os/as profissionais que conseguiram realizar suas atividades docentes por meio de uma conexão remota se ressentem da ausência de interação face a face com os/as estudantes e com colegas, além da falta de apoio material e psicológico. Outro dado revelador é a pouca confiança no resultado do seu trabalho que os/as docentes vêm apresentando.

Como afirmado pela CEPAL (2021), a prolongada crise de saúde terá consequências de longo prazo para as atuais gerações de crianças, adolescentes e jovens, apesar dos esforços de autoridades, docentes e estudantes. Haverá atrasos e maiores lacunas nas realizações de aprendizagem que serão difíceis de recuperar a curto prazo. De modo que a pandemia revela uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos/as profissionais e estudantes, docentes inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias digitais - indispensáveis à realização do trabalho remoto – e a situação vulnerável de muitas famílias que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado ao estudo de seus filhos e filhas, dependem da escola para sua alimentação. Esses são fatores que exigem mudanças robustas.

Como é possível perceber, a sociedade brasileira sofreu de maneira desigual os impactos da pandemia. É o que revelam muitos estudos. Relatório recente, elaborado por especialistas da UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e da Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS, reuniu 94 indicadores que apontam fragilidades estruturais e questões sensíveis ao enfrentamento da crise sanitária, econômica e social que atingiu o Brasil durante a pandemia (LIMA & CARVALHO, 2021). O conhecimento sobre essa nova realidade, produzida em um estado de emergência, é indispensável para a busca de soluções no curto, médio e longo prazo e apresentam subsídios importantes à formulação de políticas públicas que visem saldar as dívidas sociais que a pandemia aprofundou no cenário nacional.

No que se refere à educação, os desafios são urgentes e de diversas ordens. Tal como a reforma de escolas, o fornecimento de equipamentos e acesso de professores/as e estudantes à internet, adequações curriculares, acompanhamento ativo dos/as estudantes que não conseguiram acompanhar de forma satisfatória as atividades escolares ofertadas de modo remoto etc. As estratégias para superar esses desafios e os obstáculos encontrados exigem esforços coletivos, não há como resolver tais questões sem uma efetiva participação do Estado e diálogo com os segmentos envolvidos, de modo a levar em conta o reconhecimento e valorização das experiências locais desenvolvidas nesse contexto. Entretanto, as soluções globais para problemas locais seguem como uma forte tendência no mundo atual e, em especial, no Brasil.

A circulação de políticas e a retórica do ensino híbrido

A circulação de políticas educacionais em âmbito global é caracterizada como um movimento de transferência de conhecimentos. Os quais são objetivados em modelos e orientações estratégicas de organização dos sistemas de ensino e de gestão de política a partir de determinados centros difusores e sob a perspectiva de que o conhecimento especializado deve ajudar a resolver as crises educacionais, indiferentemente de onde elas se situam. Esse movimento, às vezes tratado como empréstimo de políticas (STEINER-KHAMSI, 2016), transita por meio de agentes individuais – políticos e consultores – ou, agências – como as fundações privadas e *think tanks*, atores não governamentais e organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas – ONU. A influência desses organismos sobre a agenda da educação em âmbito mundial tem sido bastante explorada por estudos e pesquisas mais recentes (RIZVI & LINGARD, 2012; ROBERTSON, 2009).

Sverker Lindblad & Thomas Popkewitz (2004) utilizam a expressão ‘políticas itinerantes’ (*traveling policies*) para designar conceitos que circulam em reformas educacionais e propostas curriculares, em nível internacional, como resultado dos processos de globalização. Eles buscaram compreender como as posições argumentativas são apresentadas no paradigma comparativista da educação e quais são as implicações para os discursos para o setor. Procuraram ainda, identificar quais os princípios usados para ordenar, descrever e classificar os problemas e soluções para sistemas educacionais, assim como perceber quais atores se fazem presentes e quais interesses por trás das reformas em curso na educação.

Os dados estatísticos e os indicadores desenvolvidos pelos organismos internacionais passaram a oferecer informações objetivas que permitem a comparação entre diferentes países. Revestem-se assim de um caráter pragmático, que não exige análises teoricamente fundamentadas para compreender os fenômenos. Por isso, muitas vezes, esses dados e indicadores são tomados sem qualquer referência ao contexto social, econômico, histórico e cultural das sociedades que estão sendo comparadas (OLIVEIRA, 2020)

Essa circulação de modelos de política tem relação direta com o forte crescimento que os estudos comparados passaram a ter na atualidade. Esse crescimento se fundamenta nas demandas de uma economia globalizada, na qual se busca conhecer os problemas específicos dos sistemas educativos em nível mundial e encontrar soluções globais. (DELORS, 1998). São essas soluções globais que são disseminadas pelo mundo e recebidas em diferentes contextos sociais e econômicos, desprezando experiências e conhecimentos locais, o que pode por acabar criando outros problemas, ao invés de resolver os já conhecidos (OLIVEIRA, 2020).

No Brasil, dado sua organização federativa, essa circulação de políticas ocorre tanto ao nível interno, no que pode ser caracterizado como um ‘empréstimo de política’ de um município ou estado a outro, como no nível externo, no qual estados são influenciados

e buscam apoio em experiências internacionais. As fundações privadas desempenham papel importante nesse sentido, especialmente nas parcerias diretas que desenvolvem com os estados e municípios, difundindo conhecidos modelos de 'boas práticas' em educação.

Em meio às mudanças repentinas trazidas pela pandemia, que exigem respostas imediatas ao nível local, o que se constata é a ausência de uma coordenação nacional por parte do governo federal que reflita essa preocupação. Nesse vácuo, o que se observa, é uma pluralidade de ações que envolvem desde experiências comunitárias autônomas em escolas e municípios, onde a precariedade de condições de conectividade não permite qualquer alternativa que utilize tecnologias digitais, até soluções buscadas em pacotes pedagógicos, oferecidos no mercado como um ensino de ponta. Os estados e municípios tiveram que buscar soluções para os problemas enfrentados no plano imediato, promoveram adaptações que variaram com sua capacidade orçamentária, mas também com as concepções políticas que orientam os respectivos governos.

Os estados e municípios brasileiros já vinham desenvolvendo nas últimas duas décadas políticas educativas baseadas em critérios de eficácia e eficiência definidos em âmbito internacional. Nesse período, por meio do governo federal, notadamente pelo Ministério da Educação – MEC, os estados, municípios e o Distrito Federal foram mobilizados no sentido de promover transformações na organização e gestão da educação pública, dirigidas a obter melhores performances nas avaliações em larga escala. Foram atores chave desse processo de mobilização o INEP, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED.

Assim como no contexto internacional, o movimento de circulação e transferência de políticas, via conhecimento, busca motivar os países que são nomeados como 'passando por dificuldades' a se inspirarem em 'boas práticas'. No contexto nacional, o governo federal, por meio dos referidos atores, buscou encorajar os/as gestores/as estaduais e municipais a aderirem a tais lógicas.

O IDEB foi instituído pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), por meio do Decreto nº 6.094/2007, com a finalidade de colocar à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação. Este decreto dispõe sobre o *Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação*, que contempla 28 diretrizes a serem seguidas pelos estados, Distrito Federal e municípios com a participação das demais entidades e instituições da sociedade. Dispõe ainda sobre o IDEB; e estabelece o Plano de Ações Articuladas – PAR como requisito para obter apoio técnico e financeiro da União. O PDE inaugura um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

Considerando as dimensões do sistema educacional brasileiro, os recursos envolvidos nesse processo que buscou fomentar um ‘novo regime de colaboração’ não são desprezíveis, o que explica o grande interesse dos/as gestores/as municipais e estaduais em responder às expectativas do PDE.

A UNDIME foi criada em 1986 como uma associação civil sem fins lucrativos e autônoma que congrega os/as dirigentes municipais de educação. O CONSED, também criado em 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal. Essas duas entidades atuam em parceria e possuem grande capilaridade no contexto educacional brasileiro, já que estão organizadas em todos os estados do país. Expressão dessa parceria é o Movimento Colabora Educação, que foi criado a partir de uma mesa temática do Conselho Consultivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, envolvendo um conjunto de instituições privadas e filantrópicas, tais como o Instituto Natura; Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Positivo, Instituto Ayrton Senna e Instituto Conceição Moura. O Movimento Colabora foi instituído com “o objetivo de fortalecer a governança e as práticas colaborativas entre os entes federativos no âmbito das políticas públicas de educação”⁵

Outro movimento importante que resulta da atuação conjunta dessa parceria é o Movimento Nacional pela Base. Esse movimento expressa como a UNDIME e o CONSED têm tido centralidade no processo de condução da política nacional de educação, atuando em conjunto com entidades privadas e influenciando diretamente nos contextos escolares.

Rebecca Tarlau & Kathryn Moeller (2019) consideram que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC se tornou a iniciativa mais importante de reforma educacional do MEC entre os anos 2015 e 2017.

Para elas, esse foi um movimento que, além de envolver um amplo arranjo de forças, dependeu do consentimento filantrópico, ou seja, dos recursos materiais das fundações, da produção de conhecimento, do poder da mídia e das redes formais e informais, tudo isso a fim de obter o apoio dos variados atores sociais e institucionais na defesa desta política pública. Esse movimento, que teve como principais atores a UNDIME e o CONSED, contou também, e de forma decisiva, com a participação da Fundação Lemann. Para Tarlau & Moeller, tais fundações, como a Lemann, influenciam no consenso dos funcionários estaduais sobre quais políticas adotar em uma relação direta com o CONSED e a UNDIME.

O que estudos e levantamentos realizados durante a pandemia indicam é que esse movimento não parou, pelo contrário, continuou a interferir nas gestões educacionais e escolares em nível estadual e municipal, fazendo com que, atualmente, a centralidade nos conteúdos que são exigidos nos exames em larga escala deem a principal tônica da formação oferecida aos/as professores/as e gestores/as.

A garantia do direito à educação esbarra em condições socioeconômicas bastante desiguais. O acesso à educação pelas crianças e jovens, assim como as condições de

trabalho entre professores/as variam muito nas diferentes regiões do país. Os salários e as condições de trabalho e carreira são desiguais entre os/as profissionais de diferentes redes públicas municipais e estaduais, inclusive entre aqueles/as que apresentam mesma formação, titulação e tempo de serviço. O que também é possível afirmar com relação à infraestrutura das escolas, que varia de acordo com a capacidade financeira de cada município e estado. A infraestrutura das escolas que já era objeto de preocupação antes da pandemia, agora passa a merecer ainda mais atenção, já que os protocolos de segurança sanitária indicam condições físicas e de higiene que envolvem espaços, mobiliários e equipamentos adequados; ventilação; instalações hidráulicas com torneiras com água corrente; banheiros com descarga; assim como novas instalações elétricas – o que um grande número desses estabelecimentos está distante de oferecer.

Pandemia, educação e as mudanças na cultura escolar

Considerando as políticas de *accountability* como aquelas decorrentes do processo de contratualização na educação pública, que tem nas avaliações em larga escala seu principal instrumento de prestação de contas, é possível afirmar que a partir da instituição do PDE em 2007, que estabeleceu como principais instrumentos o IDEB e o PAR, o governo federal passou a promover uma forma de regulação da educação nacional baseada em resultados.

Ainda que os estados e municípios brasileiros gozem de relativa autonomia para legislar em matéria educacional, os meios desenvolvidos a partir do PDE permitiram que o governo federal fosse capturando esses entes federados e passasse a regular a educação nacional, definindo as métricas necessárias e os objetivos a serem alcançados. Mesmo considerando a ausência de condução, por parte do atual governo do presidente Jair Bolsonaro, de uma política nacional de educação que conseguisse responder de maneira integrada aos desafios postos pela situação de emergência trazida pela pandemia, essa regulação segue como uma cultura recente, ainda que com variadas interpretações nos estados e municípios brasileiros.

O sistema de responsabilização pode ser definido como o conjunto de políticas e práticas que o Estado usa para medir e responsabilizar escolas por elevar o desempenho dos/as alunos/as e para estimular e apoiar a melhoria da educação quando necessário. Nesse sentido, apesar dos variados graus de adesão por parte dos entes federados ao modelo de regulação em vigor e, considerando o destacado papel dos difusores dessa política – exercido pela UNDIME e CONSED –, é possível afirmar que o Brasil tem adotado indiretamente uma política de responsabilização em cadeia sobre estados, municípios e escolas desde há mais de uma década. Esse sistema somente se efetivou com a criação do IDEB em 2007, e segue dominante, mesmo frente a mudanças políticas mais amplas no plano

federal. Tendência essa que é reafirmada na nova lei do Fundeb, que estabelece o incentivo econômico aos municípios de acordo com seu desempenho.

Em um contexto pandêmico, essa tendência precisa ser revertida ou, ao menos, problematizada. Considerando as desigualdades internas nos sistemas educacionais no Brasil, e a ausência de mecanismos eficazes à promoção da equidade, o contexto político atual traz novos elementos, que aprofundam ainda mais essas desigualdades e que põem em xeque a política regulatória predominante. Ou seja, a qualidade da educação, definida como uma medida numérica, formulada a partir do desempenho estudantil em português, matemática e ciências. A pandemia demonstrou o quanto a escola é um espaço mais amplo do que as aprendizagens disciplinares, reforçando o papel da socialização, da convivência, da troca de experiências e do desenvolvimento de valores e de uma moral coletiva.

É necessário estranhar e desnaturalizar o discurso meritocrático que embasa essas políticas e que acaba encontrando ressonância na sociedade. Afinal, ao se apresentar como instituição preparatória do futuro cidadão produtivo, essas políticas põem em risco justamente a qualidade da educação que deve ser oferecida ao conjunto da população, ameaçando o direito à educação das minorias e das pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade.

O país enfrenta uma crise generalizada, que vai desde o sistema público de saúde, responsável pelo atendimento da maioria da população, até a crise econômica que tem levado ao fechamento de muitas empresas e ao aumento abissal do desemprego, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais. Somadas ainda à crise política, acirrada pela falta de comando em âmbito federal, de um governo autoritário e negacionista.

Diante dessas questões e dos múltiplos obstáculos que o contexto pandêmico trouxe à realização da educação escolar, as condições de trabalho docente, bem como a valorização dos/as profissionais da educação passam a ser um tema preocupante no enfrentamento desses desafios.

No que se refere às condições de trabalho docente, novas rotinas foram forjadas, adaptações e estratégias pedagógicas desenvolvidas no calor dos acontecimentos. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização das atividades laborais, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido, a urgência com que as atividades de ensino remoto foram assumidas, quer pela imposição ou constrangimento dos/as gestores/as educacionais ou pelo próprio senso de responsabilidade dos/as profissionais, pôs a descoberto um conjunto de situações que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico: a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, de conexão de redes de internet; a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos; a pouca, ou total ausência

de, experiência com ambientes virtuais; e até mesmo questões relacionadas ao trabalho doméstico exercido pelas/os docentes, que passou a consumir mais tempo, sobretudo devido ao cuidado com os/as filhos/as, que também ficaram sem escola. Sabemos bem a lista, de forma alguma, acaba aqui.

Essas situações acabaram por gerar uma sobrecarga de trabalho aos/as docentes. Em pesquisa recente no Brasil, e em outros países da América Latina (OLIVEIRA, PEREIRA JR & CLEMENTINO, 2021), constatou-se aumento significativo na quantidade de horas de trabalho necessárias à realização remota das atividades laborais docentes. Essa sobrecarga ocorreu, sobretudo, em decorrência das dificuldades de adaptação das atividades presenciais aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, pelo pouco domínio dos meios tecnológicos e digitais, pela dificuldade em atrair e motivar a participação dos/as estudantes. Sobrecarga esta que pode causar sérios danos aos/as trabalhadores/as, inclusive sobre sua saúde.

O contexto pandêmico tem sido fonte de sofrimento para muitos/as. São receios e angústias que apresentam uma vinculação direta com o contexto da pandemia, as adaptações para a sobrevivência e a insegurança em relação ao futuro. Por isso, é urgente e necessário discutir as condições de realização do trabalho no período de distanciamento social, buscando contribuir para maior compreensão e conhecimento dos efeitos que estas podem ter sobre os/as profissionais e sobre os processos de ensino. A exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais, ainda que virtuais, influenciam diretamente a vida dos sujeitos e na forma como eles trabalham.

Outro aspecto preocupante é a remuneração. Como constatado em muitas pesquisas, esses/as profissionais continuaram trabalhando de suas casas e com uma carga de trabalho, medida em horas, superior a jornada laboral remunerada. Se por um lado é possível afirmar que não houve presencialidade nas atividades pedagógicas durante a pandemia, por outro lado é possível afirmar que a oferta de educação pública foi mantida graças a muitos esforços, sobretudo dos/as professores/as, o que revela o enorme compromisso destes/as para com seu ofício.

Os/as professores/as de Educação Básica no Brasil recebem remuneração mais baixa quando comparados aos de outros países, inclusive da região latino-americana. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2021) publica, anualmente, estudo intitulado *Education at a Glance*, cujo objetivo é desenvolver e analisar os indicadores quantitativos comparáveis internacionalmente na Educação. Junto com as análises das políticas dos países da OCDE, espera-se que esses indicadores possam ser usados para ajudar os governos a construir sistemas educacionais mais eficazes e equitativos. Para a OCDE, o *Education at a Glance* atende às necessidades de uma variedade de usuários, desde governos que buscam aprender lições de políticas, até acadêmicos que exigem dados para análise, ou ainda, para o público em geral que deseja monitorar como estão as escolas de seus países.

Apesar de ser uma publicação dirigida ao exame da qualidade dos resultados de aprendizagem, as alavancas políticas e os fatores contextuais que moldam os resultados desses estudos, ao apresentarem dados contextuais para orientar os/as formuladores/as de políticas em países que enfrentam diferentes desafios na educação, acabam fornecendo subsídios importantes e úteis à comparação internacional.

A última edição do referido estudo, que envolveu 38 países, dentre membros e convidados, e que contou com a participação do Brasil, trouxe uma comparação dos salários dos/as professores/as – calculada em dólar estadunidense e de acordo com a paridade do poder de compra – recebidos durante o último ano de trabalho. Por meio dessa comparação internacional, é possível constatar quão baixa é a remuneração docente no Brasil, onde um/a professor/a do Ensino Médio ganha, por ano, o equivalente a U\$S 25.966,00, enquanto a média praticada pelos países membros da OCDE é de U\$S 49.778,00.

A disparidade salarial se repete também em outras etapas da educação. Na Educação Infantil, os/as professores/as brasileiros/as recebem cerca de U\$S 24.765,00 enquanto nos demais países a remuneração é de U\$S 38.677,00. No Ensino Fundamental, a média dos anos iniciais, equivalente a U\$S 25.005,00, está distante do montante de U\$S 43.942,00 pago pelos países membros da OCDE. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a remuneração de U\$S 25.272,00 não acompanha também a média salarial, que é de U\$S 46.225,00.

Os desafios do pós-pandemia e a destinação dos recursos públicos

As atividades desenvolvidas durante o período pandêmico, a pluralidade de estratégias didático-pedagógicas adotadas, as condições em que foram realizadas são questões que precisam ainda ser mais bem conhecidas e que deverão nortear discussões e negociações que devem se dar, por meio de diálogo coletivo, para definir as condições de funcionamento das escolas no período pós-pandêmico.

Essas novas condições e situações, que foram engendradas pela excepcionalidade da pandemia, colocaram em debate o direito à educação e à saúde em contextos de emergência. Como direitos fundamentais e essenciais, no caso específico da educação, o direito à conectividade passou a ser um imperativo. Isso implica a exigência como direito universal a redes de internet e equipamentos que permitam o seu acesso, tanto para os/as estudantes quanto para os/as professores/as. No caso dos/as docentes, o direito à conectividade deve vir acompanhado também do direito à desconexão, após sua jornada de trabalho remunerada.

Ademais, esses/as profissionais passaram também a estar expostos/as a novos riscos laborais, além de terem outros, já previamente existentes, aumentados. Dentre os danos à saúde física, por exemplo, pode-se destacar problemas de postura, decorrentes das muitas horas diante do computador e doenças oculares, pela excessiva exposição às telas; além

de riscos psicossociais, relacionados aos temores e inseguranças decorrentes das novas situações de trabalho, e daqueles inerentes à pandemia e que afetaram a todos e todas. Somam-se ainda, em muitos casos, os riscos relativos à violência de gênero, à insegurança econômica e alimentar, e as perdas e lutos vividos em muitas famílias.

É importante salientar que os riscos são evitáveis. Afinal, o que adoece não é o trabalho, mas sim sua organização na atual sociedade. No caso específico da docência, trata-se de uma atividade muito especial, no sentido de que se refere ao trabalho com o humano, com o outro, portanto, uma relação social que envolve vínculos emocionais (TARDIF & LESSARD, 1999). Esses vínculos geradores de satisfação no trabalho, e sua ausência pode resultar em fonte de angústia, mal-estar e adoecimento.

O compromisso dos/as docentes tem sido expresso durante a pandemia por meio de variadas atitudes. Desde a busca ativa, e por diferentes meios, de seus/as estudantes, até a reorientação da ação pedagógica de modo a atingir os/as estudantes mais suscetíveis ao abandono em contextos vulneráveis, de grandes incertezas e adversidades. Muitas escolas não fecharam, elas continuaram apoiando suas comunidades, mesmo sem poder oferecer atividades coletivas ou aulas presenciais, por conta das restrições sanitárias. Seus/suas profissionais se revezaram no atendimento às famílias, brindando-lhes apoio não só pedagógico, mas alimentar. Por isso, são muitas as lições que podem ser tiradas desse processo. A pandemia, apesar dos sofrimentos, trouxe muitos aprendizados, tal como o de que a solidariedade é valiosa e que as saídas são coletivas. Ela demonstrou o enorme compromisso dos/as professores/as para com seus/suas estudantes e famílias. Que para a maioria, o importante era garantir os vínculos com os/as alunos/as, oferecer algo interessante e relevante a/à eles/as, no sentido de mitigar os efeitos da pandemia sobre suas vidas.

Passou-se a falar muito na reinvenção da escola e do trabalho pedagógico nesse processo. Há uma retórica 'glamourosa' e insistente que apresenta o trabalho híbrido como a alternativa para uma nova escola no período pós-pandêmico. Essa retórica, emanada de importantes agências difusoras que disputam a agenda educativa em plano mundial, chega aos mais longínquos rincões deste país, levada por parcerias estabelecidas entre secretarias de educação, fundações e empresas privadas, facilitadas pela capilaridade que tem a UNDIME e o CONSED. Entretanto, é necessário suspeitar das soluções fáceis e simples que muitas vezes são apresentadas a problemas complexos e difíceis. Ações que variam desde cursos rápidos de formação continuada, pacotes pedagógicos e sistemas virtuais de ensino têm sido oferecidos às redes públicas de educação pelo país. Essas ações, que demonstram o quanto a educação pública é um mercado que interessa a muitos especuladores, encontram acolhida dada a cultura regulatória implantada nos sistemas educativos do país nas últimas décadas, de buscar soluções globais para problemas locais, muitas vezes desprezando a riqueza da experiência comunitária e do acervo de pesquisas sobre a realidade brasileira.

A escola não será mais a mesma. Mas se ela não o será no sentido simbólico e subjetivo, pela introdução cabal da inteligência artificial no trabalho docente, acelerada pela pandemia, também não deverá mais ser a mesma no sentido objetivo. É preciso reformar a maior parte das escolas do país, no significado literal do termo. Melhorar suas condições básicas de infraestrutura, ou seja, suas paredes, iluminação, ventilação, instalações elétricas e hidráulicas, higiene, segurança, limpeza etc. É indispensável que todas as escolas públicas brasileiras sejam adequadas às exigências dos protocolos internacionais de saúde e segurança, sendo que essas orientações deveriam ter força de lei. Também os currículos terão de ser repensados, o que foi realizado durante a pandemia não pode ser definido como educação a distância, pois foram estratégias variadas que tiveram como finalidade adaptar um currículo pensado para atividades presenciais, por isso, desde cedo, essas estratégias foram nominadas de trabalho remoto. O período de distanciamento físico e social exigiu novas interações, novas configurações de jornada de trabalho e de organização da atividade. Foram novas incorporações que afetam diretamente a cultura escolar, ou seja, a

forma como são representados e articulados pelos sujeitos escolares os modos e as categorias escolares de classificação sociais, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores produzidos/transmitidos/aprendidos na escola, a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO & GONÇALVES, 2010).

Certamente as mudanças ocorridas nas rotinas escolares, nos processos educativos envolvendo professores/as e estudantes, bem como demais profissionais da educação, se farão sentir no período pós-pandêmico. Essas mudanças culturais precisam ser compreendidas, valorizadas e interpretadas, o que demanda tempo. A pandemia provocou ou demonstrou a disfunção dos sistemas e das instituições, o quanto elas não estavam preparadas para uma situação de emergência, mas pode ter favorecido o desenvolvimento de uma consciência social e coletiva que tem como foco a preservação da vida, a reafirmação de direitos à saúde e à educação como direito social público, conforme expresso na Constituição Federal do país. É necessário ter tempo e espaço para discutir outras formas de organização do trabalho, outros modos de interação e novos paradigmas que definam a qualidade na educação. Mas o que é certo é que a escola nunca foi tão claramente sentida como essencial à vida de tantos indivíduos e famílias. É preciso conhecer e mapear os novos riscos à saúde, mas também as mudanças no chamado clima escolar, entendido como um ambiente afetivo, que promove o sentimento de pertença e autoestima (BLOCK, 2011).

Entretanto, é importante ressaltar, a modo de conclusão, que essas mudanças no clima escolar, na organização do trabalho pedagógico e em outras dimensões da cultura escolar, que o contexto pandêmico ensejou, precisam ser analisadas do ponto de vista dos/das que fazem a escola – tanto da condição de professores/as quanto de estudantes. Os recursos do Fundeb devem estar à serviço de promover as condições adequadas para

que isso ocorra, para que as escolas possam se reformar no sentido literal, de suas edificações, e de remunerar e oferecer condições de trabalho adequadas aos/as professores/as e o ambiente necessário para a aprendizagem, buscando recuperar a dívida social e educacional com os/as estudantes.

Nesse sentido, desvelar os interesses econômicos por trás da retórica modernizadora, ‘glamourosa’ que aponta o ensino híbrido como a solução para a educação no período pós-pandêmico, difundida por agências nacionais e internacionais e incentivada pelos gigantes digitais que apresentam suas plataformas como alternativa para esse ambiente, é indispensável. É preciso perceber que são as mesmas lógicas neoliberais e mercantis que se revestem de novos discursos. Os conhecimentos produzidos por seus/as difusores/as são ameaçadores, porque põem em risco a educação pública e, desta forma, aumentam as desigualdades sociais e fragilizam ainda mais os que já se encontram em situação de vulnerabilidade. Mais que nunca é necessário contrapor-se a essas lógicas e produzir conhecimento novo, que oriente novos percursos cujos interesses atendam ao coletivo.

Recebido em: 08/10/2021; Aprovado em: 10/11/2021.

Notas

- 1 Refere-se aqui a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, pela qual foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.
- 2 Os objetivos, na íntegra, podem ser encontrados em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.
- 3 O informe, que tem como título *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad*, está disponível em para download em: <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/47043-la-paradoja-la-recuperacion-america-latina-caribe-crecimiento-persistentes>>.
- 4 Estes e outros indicadores sociais podem ser acessados em: <https://ciudades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/45/88270>.
- 5 <http://movimentocolabora.org.br> (consultado em 08/12/2019)

Referências

ASSUNÇÃO, Ada Ávila & OLIVEIRA; Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, p. 349-372, 2009.

BLOCK Michael. School Climate. In: Goldstein Sam. & Naglieri Jack. A. (eds). *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA, 2011. p 129-162.

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.424 de 24 de Dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95 de 15 de Dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020.
- BRASIL. *Portaria Interministerial MEC/ME nº 8, de 24 de setembro de 2021*. Altera a Portaria Interministerial nº 1, de 31 de março de 2021... Brasília, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007.
- CEPAL. *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad*. Informe Especial COVID-19 nº 11. 2021.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/ UNESCO. 1998.
- FARIA FILHO, Luciano. M. & GONÇALVES, Irlen. A. Cultura escolar. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana. M. C. & VIEIRA, Lívia. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. s/p.
- FERRARI, Matheus. *Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas*. INEP, Censo Escola, 10 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>
- GRABOWSKI, Gabriel. *Educação na pandemia: o que avaliar e por quê?* Extra Classe – jornalismo além da superfície. Opinião, 7 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opinia0/2021/06/educacao-na-pandemia-o-que-avaliar-e-por-que/>
- INEP. Base de dados. *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019*. Brasília: INEP, 2020.
- LIMA, Juliana & CARVALHO, Letícia. *Pandemia encontrou Brasil despreparado e deve agravar desigualdade social, afirma ONU*. G1, Política, 29 de setembro de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/09/29/pandemia-encontrou-brasil-despreparado-e-deve-agravar-desigualdades-sociais-afirma-onu.ghtml>
- LINDBLAD, Sverker & POPKEWITZ, Thomas. (Eds.). *Educational Restructuring: International Perspectives on Traveling Policies*. Charlotte: Information Age Publishing, 2004.
- OECD. *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris, 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487.
- OLIVEIRA, Dalila A. *Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira*. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- OLIVEIRA, Dalila A. PEREIRA JR, Edmilson. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Dalila A., PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabalho docente em tempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

RIZVI, Fazal. & LINGARD, Bob. A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In: COHEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. M. & ULTERHALTER, Elaine. (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012. v. 1, p. 531-552.

ROBERTSON, Susan. Market Multilateralism, the World Bank Group and the Asymmetries of Globalising Higher Education: Toward a Critical Political Economy Analysis. In: BASSETT, Roberta. & MALDONADO, Alma. (org.). *Thinking Globally, Acting Locally*. Londres/Nova York: Routledge, 2009. p. 108-126.

STEINER-KHAMSI, Gita. New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Educ. Rev*, Singapura, v.17, p.381-390, 2016.

TARDIF, Maurice. & LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de L'Université Laval: Quebec, 1999.

TARLAU, Rebecca & MOELLER, Kathryn. 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, Londres, v. 35, n. 3, p. 337-366, 2019.

UNICEF. *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. Brasil: UNICEF, 2021. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>