



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ADÉLIA IBERNON FEITOSA

EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA PANDEMIA:
reflexões e perspectivas sob a ótica da pedagogia histórico-crítica

**UFPA
BELÉM/PA
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ADÉLIA IBERNON FEITOSA

EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA PANDEMIA:
reflexões e perspectivas sob a ótica da pedagogia histórico-crítica

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada Plena em Pedagogia, orientado pela professora doutora Rosely Giordano, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará.

**UFPA
BELÉM/PA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

F311e Feitosa, Adélia Ibernnon.
Educação Básica pública na pandemia : reflexões e
perspectivas sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica /
Adélia Ibernnon Feitosa. — 2023.
25 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Rosely Giordano
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Faculdade de Educação, Belém, 2023.

1. Educação Básica pública. 2. Pedagogia Histórico-
Crítica. 3. Ensino remoto. 4. Pandemia. I. Título.

CDD 016.370981

EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA PANDEMIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Adélia Ibernnon Feitosa¹

Rosi Giordano²

RESUMO: O artigo reflete sobre os impactos impostos à Educação Básica pública brasileira durante e após o período da pandemia da Covid-19, sob a ótica da teoria pedagógica histórico-crítica de Saviani. A pesquisa, de caráter exploratório, com base na pesquisa bibliográfica e documental e abordagem qualitativa, tem como questão central: quais reflexões e oportunidades as experiências relativas ao período pandêmico trazem para o cenário da Educação Básica pública brasileira? Concluímos que, para além dos resultados desastrosos (relativos à aprendizagem, abandono, evasão) e do desfinanciamento da educação, o ensino remoto foi um engodo com o propósito de consolidar, cada vez mais, o ideal neo/ultraliberal de implantar o ensino a distância (EAD) na educação básica, sobretudo no Ensino Médio, convergindo para a desqualificação da educação, abandono e evasão escolar, que segregam e ampliam as desigualdades sociais.

Palavras Chave: Educação básica; Ensino remoto; Teoria pedagógica histórico-crítica.

1. INTRODUÇÃO

A crise sanitária desencadeada pela pandemia da Covid-19 desestabilizou os sistemas de saúde comprometendo a estabilidade socioeconômica de muitos países, inclusive dos mais desenvolvidos. Governos, em todos os continentes, estabeleceram medidas de isolamento, distanciamento social e *lockdown* para frear a crise sanitária, traçando estratégias para minimizar os reflexos nas áreas afetadas à economia, à política e cultura. As estratégias se valeram da evolução e massificação das tecnologias, sobretudo da rede de internet, das mídias digitais e de *softwares* específicos, que (desde antes da pandemia) auxiliam e facilitam a execução de diversas atividades profissionais imprescindíveis à manutenção dos serviços estruturantes e essenciais à sociedade.

A educação escolar foi o segmento social que mais demorou a se adequar e aderir à “nova realidade”, pois, sua natureza específica, contradiz o trabalho não presencial. Conforme afirmam Saviani e Galvão (2023, p. 39):

¹ Graduada em Administração (FAP, 2015) e Graduanda do curso de Pedagogia Licenciatura (UFPA). E-mail: adelia.feitosa@iced.ufpa.br ; ibernnon.adelia65@gmail.com.

² Docente Associado IV, da Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação (UFPA). E-mail: rosegjordano@ufpa.br

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial. Com efeito, como uma atividade da ordem da produção não material – na modalidade em que o produto é inseparável do ato de produção –, a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos (Saviani, 2011).

No Brasil, não havia legislação ou documento regulador e diretivo com previsão de procedimentos passíveis de serem adotados sob tais circunstâncias. Outros fatores também contribuíram para dificultar e/ou impossibilitar a implantação do sistema de ensino remoto no Brasil, tais como: a diversidade territorial e cultural brasileira, a desigualdade socioeconômica, a infraestrutura tecnológica escolar e doméstica de professores e alunos, acesso deficiente (ou inexistente) à internet e a precária capacitação docente para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Além disso, vivíamos no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, de posicionamento negativista e anticientífico, que buscava de todas as formas impor suas políticas reacionárias na área educacional.

Os resultados dessa *odisseia pandêmica* para a educação pública brasileira não foram bons. Estudos com resultados sobre o funcionamento, aprendizado, reprovação e evasão escolar foram publicados durante e após a pandemia por órgãos nacionais (INESC, 2024; IBGE, 2023a; INEP, 2022; IEDE, 2023; Todos Pela Educação, 2021), assim como estudos realizados por órgãos internacionais, tais como o relatório “*Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*”, divulgado em 2021, pelo UNICEF e citado pelo IEDE (2023). No caso do Brasil, tais estudos indicaram queda no nível de aprendizagem, aumento substancial das taxas de reprovação e evasão escolar e acentuação das desigualdades sociais, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Das premissas esboçadas surgem várias questões a serem analisadas, dentre as quais delimitamos: quais reflexões e oportunidades as experiências relativas ao período pandêmico trazem para o cenário da educação pública brasileira? Em busca de resposta(s) à questão, este artigo tem como objetivo central refletir sobre os impactos impostos à educação básica pública brasileira durante e após o período da pandemia da Covid-19, sob a ótica da teoria pedagógica histórico-crítica, de Saviani. Para alcançá-lo, contudo, é preciso abordar alguns pontos específicos: sintetizar os principais problemas da história recente da educação pública no Brasil; discorrer sobre as medidas e a adaptação do sistema educacional ao ensino remoto e híbrido durante a pandemia; apresentar índices estatísticos

relacionados ao desempenho do ensino público durante e após a pandemia. Verifica-se, portanto, que este estudo compreende os anos 2020/2021 - período pandêmico da Covid-19 em que foi estabelecido o ensino remoto, e tem como base o contexto histórico nacional, inclusive fatos e eventos relacionados ao estado do Pará.

Do ponto de vista metodológico, este estudo tem caráter exploratório, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2008, p. 27) as pesquisas exploratórias “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Lakatos e Marconi (2003, p. 158; 174) descrevem a pesquisa bibliográfica como “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” e a pesquisa documental como sendo as fontes primárias as quais podem “[...] ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Este estudo utiliza dados estatísticos oficiais e instrumentos legais do ordenamento jurídico, relativos ao tema abordado e notícias relativas a fatos veiculados na internet, em sítios idôneos.

Destaca-se, quanto à abordagem, que este estudo tem caráter qualitativo, ainda que apresente dados estatísticos mensuráveis (Lakatos; Marconi, 2003), haja vista a análise ter como objetivo primeiro compreender e interpretar – tomando como referência o materialismo histórico-dialético – fatos e eventos socioeducacionais relativos ao período pandêmico e seus reflexos no sistema público da educação brasileira, sobretudo a Educação Básica. Nessa direção, nossa principal fundamentação teórica é a pedagogia histórico-crítica de Saviani.

Saviani (2011) afirma que o processo que permeia o trabalho educativo está diretamente relacionado à necessidade de se compreender o desenvolvimento histórico-objetivo da educação, possibilitando articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação e não a manutenção ideologicamente determinada pela classe dominante que produz e reproduz as desigualdades socioeconômicas e culturais.

A relevância deste estudo reside, portanto, no reconhecimento de que a excepcionalidade do período pandêmico lançou um holofote sobre velhos problemas da educação pública, impondo-nos novos enfoques, tais como: formação inicial e continuada de professores e sua inserção no mundo digital; o tradicionalismo da aula presencial no espaço restrito e aglomerado da sala de aula e o advento dos

ambientes virtuais e das tecnologias voltadas à Educação (TICs); as implicações da desigualdade social na implementação do projeto de inclusão digital escolar e educação inclusiva de qualidade sem o devido investimento/comprometimento político, social e financeiro. Este conjunto de tópicos deve ser analisado no intuito de encontrar oportunidades para avançar nas ações transformadoras proposta pela teoria histórico-crítica, bem como identificar o papel de cada ator envolvido nestas ações com a educação pública.

O artigo foi estruturado em quatro itens, além desta introdução: a educação no Brasil, antes e durante a pandemia, apresentando uma síntese do período e abordando questões político-econômicas e sociais, bem como o ordenamento jurídico que estabeleceu as diretrizes educacionais no país; a educação no Brasil após a pandemia, destacando alguns estudos estatísticos, de órgãos nacionais e internacionais, acerca dos resultados da educação pública no período 2020 a 2021; análise e discussão dos resultados utilizando-nos de alguns dos pontos fundamentais da teoria pedagógica histórico-crítica como mediação para a análise dos impactos impostos à educação pública brasileira durante e após o período da pandemia e, por fim, as conclusões da pesquisa realizada.

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL ANTES E DURANTE A PANDEMIA

A Covid-19 surgiu na China em meados de 2019 e devido à globalização sociocultural e econômica em que vivemos, em menos de três meses o vírus já havia atravessado o continente asiático e chegado aos países da Europa, África, Oceania e América. A crise sanitária prolongada, difícil de ser controlada ou vencida, provocou impactos colaterais principalmente na área econômica, desencadeando ou mesmo acentuando, em alguns países, problemas sociais pré-existentes e históricos. No Brasil, devido ao posicionamento negacionista e anticientífico do ex-presidente Jair Bolsonaro e seu *staff*, a crise sanitária foi agravada pela crise política, financeira e social, acentuando as mazelas sociais historicamente existentes.

Com relação à educação, instituições de ensino privadas e públicas ficaram totalmente inativas por um bom tempo, devido à perspectiva de que a pandemia seria logo vencida e tudo voltaria ao “normal”, o que não aconteceu. Os governos dos diferentes países viram-se obrigados a adaptar seus sistemas de ensino, improvisando e adotando medidas objetivando não interromperem o processo

educativo durante este período. Uma dessas medidas foi o ensino remoto. Alguns países, contudo, a exemplo do Brasil, tiveram sérias dificuldades para implementar esta medida, bem como, demoraram a estabelecer medidas que possibilitassem o retorno seguro às aulas presenciais.

De acordo com Cavalcanti *et al* (2021) e Chagas (2021), os graves problemas nos diferentes níveis de ensino da educação pública no Brasil (Educação Básica e Ensino Superior) foram maximizados durante o período de 2019 a 2022. O presidente do referido período, com critérios baseados na proximidade ou apoio incondicional à sua ideologia, não importando a formação acadêmica, competência ou experiência profissional na área da educação, nomeou nada menos que três ministros no período de 2019-2020³. Assim, com base em ideias retrógradas, negacionistas e ao fundamentalismo religioso, este governo trabalhou arduamente para desconstruir os princípios de uma educação laica e inclusiva, desqualificar professores, alunos, universidades, desestimular a pesquisa científica e sucatear as escolas do ensino básico. Muito do que foi conquistado na área da educação, por meio de muitas lutas sociais ao longo da história nacional, sofreu um retrocesso absurdo.

Inverteram-se as prioridades de investimentos: menos educação superior e mais educação básica e ensino técnico. Estivemos diante de um Estado organizado para “purificar” as práticas pedagógicas excluindo as teorias e filosofias críticas, inclusivas, libertárias, transformadoras, principalmente, as de Paulo Freire e Saviani, tanto do ensino nas escolas como no currículo do ensino superior, na tentativa alucinada de acabar com toda e qualquer possibilidade do indivíduo se tornar um ser pensante, crítico, protagonista e de resistência ao seu governo autoritário e de moralismo questionável. Além disso, alterou e interveio no processo de seleção dos reitores de algumas universidades federais, impôs a gestão militar em escolas públicas, apoiou a implantação da escola sem partido, a proposta *Homeschooling* (educação em casa), e o ensino tecnicista como fonte inesgotável de mão de obra imediata para o mercado de trabalho. (Cavalcanti *et al*, 2021; Chagas, 2021)

Com o advento da pandemia, os problemas na educação pública agravaram-se ainda mais devido à redução dos investimentos em 2020-2021. O *Anuário*

³ Também chegou a indicar um quarto nome, Carlos Decotelli, que, devido a falsas informações em seu currículo acadêmico profissional, acabou não sendo nomeado. O penúltimo ministro de seu governo foi Milton Ribeiro, pastor evangélico presbiteriano formado em Teologia e Direito.

Brasileiro da Educação Básica de 2021 (Todos Pela Educação, 2021, p. 123-124), apresentam dados do Siconfi/Finbra⁴ demonstrando que, em média, os governos estaduais reduziram em 9% as despesas com educação comparativamente ao investimento de 2019; em termos reais houve uma diminuição de R\$ 11,4 bilhões. Nos governos municipais, a redução foi menor, com redução de 6% entre 2019 e 2020, representando uma queda de R\$ 10,4 bilhões. No Pará, o investimento passou de R\$ 3.767 milhões, em 2019, para R\$ 3.740 milhões, em 2020, o que representou uma redução total de 0,7%. Em Belém, capital do Estado, houve uma redução de 2,9%: de R\$ 524 milhões em 2019 para R\$ 508 milhões, em 2020. (Todos Pela Educação, 2021).

O Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC (2024, p. 2) destaca as “[...] dificuldades advindas da falta de transparência, mesmo a despeito da Lei de Acesso à Informação (LAI)”, com relação aos dados orçamentários. Entretanto, apesar deste obstáculo, o relatório *Gastos com educação nos estados e no DF (2019-2023) – Como anda a Educação* demonstra que no quadriênio 2019 a 2022 os recursos em geral (saúde, segurança, habitação e outros) foram cortados. Os cortes em algumas áreas foram mais acentuados que em outras, e a Educação foi uma das que mais sofreu desfinanciamento, sobretudo no período mais crucial da pandemia (2020-2021). O levantamento analisou a Lei Orçamentária Anual (LOA) dos 26 estados e do Distrito Federal e as prestações de contas disponibilizadas em seus respectivos portais de transparência, além do Censo escolar, levantado e divulgado pelo INEP.

Figura 1. Recursos aprovados na LOA e liquidados (Educação)

Pará	Aprovado LOA (bilhões)	Liquidados (bilhões)
2019	R\$ 4,99	R\$ 5,11
2020	R\$ 5,08	R\$ 4,65
2021	R\$ 5,58	-
2022	R\$ 6,34	R\$ 5,08

Fonte: Elaboração das autoras com base no relatório do INESC (2024, p. 9).

O relatório inferiu que 21 estados investiram menos em 2021 do que no ano de 2020, e menos do que havia sido aprovado para o exercício nas LOAs dos respectivos estados, as exceções foram os estados do Acre, Rondônia, Alagoas,

⁴ O Finbra (Finanças do Brasil) é o banco de dados do Tesouro Nacional que recebe e trata as informações contábeis, orçamentárias e financeiras dos entes federativos do Brasil. O Siconfi é o sistema que o FINBRA utiliza para receber as informações contábeis, financeiras e de estatísticas fiscais. (Brasil, 2024a).

Sergipe, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Além disso, alguns estados deixaram de informar, nos portais da transparência, a LOA ou a prestação de contas ou ambas. Conforme demonstrado na Figura 1, um dos estados que gastou menos do que ficou estabelecido na LOA foi o Estado do Pará.

No campo do ordenamento jurídico, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em abril de 2020, por meio do Parecer CNE/CP nº 5 (Brasil, 2021b), as Diretrizes que orientavam as instituições escolares da Educação Básica e do Ensino Superior a implantar atividades pedagógicas não presenciais, como forma de dar continuidade ao ano letivo. Tais diretrizes só foram regulamentadas em dezembro/2020, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2020a). Antes disto, foi promulgada a Lei nº 14.040, de 18/08/2020 (Brasil, 2023a) que reorganizou o calendário escolar de 2020 a 2021 estabelecendo as normas educacionais excepcionais adotadas durante a pandemia pelas escolas públicas e privadas, em conformidade com as Diretrizes do CNE.

Tanto a Lei federal quanto a Resolução do CNE/CP (Brasil, 2023a; 2020a) estabeleceram que o planejamento e execução das medidas previstas (sugeridas) “devem obedecer aos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas”, conforme disposto na Constituição e que as comunidades escolares são responsáveis pela definição de qual medida será executada. Também prevê que, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os sistemas educacionais (nas esferas federal, estadual e municipal) “poderão” adotar: a) o *continuum* curricular que consiste na realização de dois anos escolares contínuos em apenas um ano, desde que estejam em conformidade com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) atividades pedagógicas não presenciais (impresas e remotas) para cumprimento da carga horária, desde que assegurem aos alunos e professores acesso aos meios necessários para realizá-las; c) uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas atividades pedagógicas não presenciais, desde que considerada a adequação das TICs, as especificidades da faixa etária dos estudantes, a modalidade de ensino e a autonomia pedagógica das escolas. Outra medida prevista no ordenamento jurídico, no § 2º do Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2021a), diz respeito aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, no ano letivo de 2020, sendo que, a adoção da medida é de inteira responsabilidade dos sistemas de ensino, instituições e redes

escolares: garantir aos estudantes a possibilidade de conclusão da respectiva etapa e mudança de nível (Ensino Médio, Cursos Técnicos ou Educação Superior), ou ainda, garantir a possibilidade de mudança de unidade escolar.

Com relação ao Ensino Superior, os sistemas de ensino deveriam observar a legislação e a as diretrizes excepcionais do CNE, e editá-las em suas respectivas normas, mantendo a carga horária de cada curso e sem prejuízo dos conteúdos essenciais, podendo adotar as TICs para estes fins. Também ficou estabelecido que, dadas às circunstâncias, os graduandos dos cursos na área da saúde poderiam ter a conclusão de seus respectivos cursos antecipada, caso tivessem cumprido 75 % da carga horária do internato do curso de medicina ou 75% da carga horária dos estágios obrigatórios dos demais cursos. Este último quesito também se aplica à modalidade do Ensino Técnico de cursos na área da saúde. (Brasil, 2023a; 2021a).

3. A EDUCAÇÃO NO BRASIL APÓS A PANDEMIA

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 (Todos Pela Educação, 2021, p. 14-15), a UNESCO realizou um levantamento internacional, indicando que, em 2020, as escolas ficaram sem aulas presenciais, em média, 29 (vinte e nove) semanas, sendo que, no Brasil, este período foi de 40 (quarenta) semanas, quase todo o ano letivo. Destaca, ainda, que o Instituto Rui Barbosa estima que: “Quase 10 milhões de alunos estudam em escolas com algum problema sério de estrutura, que vão da falta de água potável à inexistência de internet”.

O IBGE (2023b) informa que não houve levantamento com relação a equipamentos tecnológicos, acesso digital e conectividade com a internet em 2020 devido à pandemia e à necessidade de alterar a forma de coleta de dados: de presencial para telefone. Dessa forma, a série histórica iniciada em 2016 foi interrompida em 2020 e as comparações apresentadas na PNAD Contínua-TIC 2021 se referem ao ano de 2019. Também devido às mudanças na forma de coleta das informações da Educação Básica e à falta de dados sobre a educação profissional, no período 2020-2021, o IBGE (2023a) optou por não divulgar a PNAD Contínua módulo Educação relativa aos respectivos anos, quebrando, dessa forma, a série histórica iniciada em 2012. Dessa forma, não há em todo relatório qualquer análise do IBGE mencionando a pandemia como fator para qualquer dos índices apresentados, nem mesmo quando faz comparações com a série histórica.

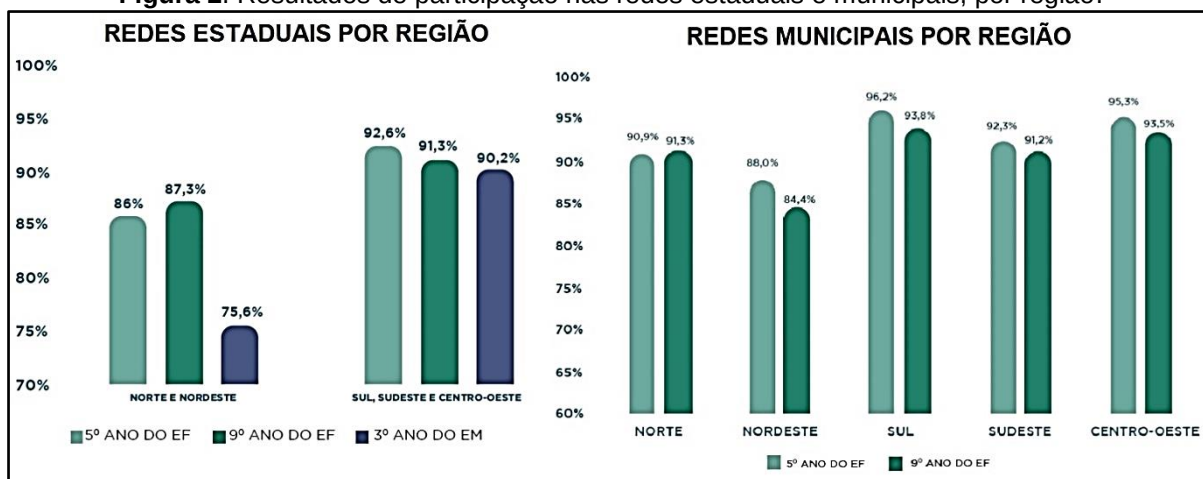
De acordo com a PNAD Contínua-TIC 2021, módulo equipamentos tecnológicos, acesso digital e conectividade com a internet (IBGE, 2023b) o uso da internet em 2021 aumentou com relação a 2019. No entanto, este aumento foi maior entre os não estudantes (5,8 pontos percentuais). No grupo dos estudantes, 98,2% eram da rede privada e 87,0% da rede pública. O uso da internet na região Norte foi de 73,2% e no Nordeste de 83,2%. Nas demais regiões, o percentual variou de 91,0% a 92,2%. Considerando apenas os alunos da rede privada, a média do uso da internet ficou acima de 96,0% em todas as regiões, alcançando praticamente a totalidade dos estudantes nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Observa-se no relatório, que na análise da variável “Finalidade do acesso à Internet” os motivos listados são genéricos, para estudantes e não estudantes, portanto, não há qualquer indicação de que o uso, no caso dos estudantes, tenha conexão com atividades educativas.

Sobre os impactos e as respostas educacionais durante 2020-2021, período do ensino remoto, com base nos dados do Censo Escolar relativo à pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19, o INEP (2022) realizou diversas análises, das quais destacamos: 1) houve “treinamento” dos professores para usarem métodos ou materiais dos programas de ensino não presencial: 76,6% na rede estadual e 62,8% da rede municipal. Também houve disponibilização de equipamentos tecnológicos: 61,6% para rede estadual e 28,7% para a rede municipal e acesso gratuito ou subsidiado à internet: 32,4% na rede estadual e 6,3% na rede municipal; 2) a maioria das escolas que participaram da pesquisa adotaram o chamado *continuum* curricular, sugerido pelo CNE. Como resultado, o Censo Escolar de 2020 registrou aumento considerável no número de aprovados na rede pública e no Censo Escolar de 2021 as taxas de aprovação voltaram ao patamar registrado antes da pandemia. Entretanto, o referido relatório do INEP não faz qualquer alusão à questão do abandono e da evasão escolar durante este período.

A pesquisa *Permanência Escolar na Pandemia*, projeto do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) e do Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB), com a parceria de 29 (vinte e nove) Tribunais de Contas brasileiros, coletou informações de 1,2 mil redes de ensino em 23 estados e no Distrito Federal. O objetivo principal do estudo do IEDE (2023) era mapear a participação dos estudantes nas aulas remotas e/ou em outras atividades não presenciais durante a pandemia objetivando identificar o

quantitativo de alunos que mantinham vínculo com a escola no referido período. A pesquisa aconteceu entre maio e setembro de 2021 e apurou que a maioria das redes de ensino, das esferas estadual e municipal, não tinha controle sistematizado de monitoramento dos grupos de estudantes mais vulneráveis e propensos a deixar a escola, bem como sobre os dados de frequência e participação efetiva dos estudantes durante a pandemia.

Figura 2. Resultados de participação nas redes estaduais e municipais, por região.



Fonte: IEDE (2023, p. 15; 18).

No gráfico acima, observa-se que as redes estaduais das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste obtiveram um número bem mais expressivo de participação quando comparados às regiões Norte e Nordeste, tanto no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (EF), quanto no 3º ano do Ensino Médio (EM). A discrepância maior ocorreu quanto aos índices do 5º ano do EF e, mais acentuadamente, no 3º ano do EM. Verifica-se ainda, que nos resultados das redes municipais, o Nordeste foi a região com o menor índice de participação (tanto no 5º, quanto no 9º ano do EF) e que, em todas as regiões, exceto no Norte, o 5º ano apresentou uma participação maior do que o 9º ano. Os resultados demonstram que todas as regiões possuem um percentual considerável de estudantes em risco de evasão. Entretanto, as regiões Norte e mais ainda o Nordeste apresentam índices bem maiores e, por essa razão, precisam atenção maior por parte dos órgãos competentes, considerando que os elementos que contribuem para as desigualdades regionais são diversificados: especificidades geográficas (rios, florestas, rodovias, transporte, clima), diversidade territorial e cultural (urbano, rural, ribeirinhos, quilombolas e povos originários), atividades econômicas (comerciais, industriais e renda *per-capita* local). Afinal, historicamente, o desenvolvimento regional no Brasil sempre foi desigual e os

maiores e melhores investimentos sempre se concentraram nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

O IEDE (2023, p. 9-10) destaca também alguns resultados do relatório *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*, concebido e divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Segundo o relatório divulgado em abril de 2021, “[...] 5,1 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020 [...]”. Desse total, 1,5 milhão não frequentavam a escola, remota ou presencialmente, e os demais, mesmo estando matriculados, não conseguiram ter acesso às atividades escolares. Entre os 5,1 milhões, 41% eram crianças entre 6 a 10 anos de idade; 27,8% eram crianças e adolescentes, de 11 a 14 anos e 31,2% eram adolescentes, de 15 a 17 anos. O estudo também revela que 69,3% das crianças e adolescentes sem acesso à escola durante a pandemia eram pretos, pardos e indígenas, demonstrando “que grupos já historicamente menos atendidos ficaram ainda mais vulneráveis”.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de analisar o contexto histórico, o ordenamento jurídico e os dados estatísticos relacionados à educação básica pública no período da pandemia, é preciso destacar alguns pontos fundamentais da teoria pedagógica histórico-crítica, que é o principal instrumento de análise nesta pesquisa e que nos permitirá refletir criticamente sobre os impactos impostos à educação pública brasileira pela crise sanitária.

A teoria pedagógica histórico-crítica começou a despontar na década de 1980 e tem como expoente o professor, filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani. A teoria tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético que consiste em pensar e refletir sobre as leis que definiram e definem a forma como as sociedades humanas se organizaram/organizam. O artigo *Escola e Democracia: para além da curvatura da vara*, publicado por Saviani, em 1982 – que mais tarde deu origem ao livro com o mesmo título (Saviani, 1999) – é considerada a primeira sistematização da teoria, e defende o conhecimento sistematizado e a compreensão da realidade como instrumentos fundamentais para a transformação social. A sistematização da teoria aborda os elementos que norteiam a educação

(formação docente, concepções, métodos, SNE, BNCC, currículo e outros) que historicamente foram e são manipulados e legitimados pela classe dominante (capital = poder).

Nas obras posteriores do autor, encontramos referências explícitas e implícitas ao materialismo histórico-dialético, a exemplo da obra *Do senso comum à consciência filosófica, na qual* Saviani (1996, p. 2) enfatiza a necessidade de “[...] elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica”. O autor explicita, ainda, que o senso comum e a consciência filosófica são caracterizados por conceitos antagônicos. Enquanto o primeiro é inerente ao pensamento popular das camadas baixas e médias, o segundo é próprio da concepção da classe dominante. Para que as camadas populares da sociedade quebrem a hegemonia da classe dominante é preciso elevar o nível cultural das massas, de forma que elas se apropriem do saber elaborado, científico e sistematizado. Somente por meio da reflexão filosófica, o indivíduo (professor e aluno) pode (re)conhecer o estado de senso comum, detectar as contradições implícitas na realidade imediata (concreto empírico) relativa ao projeto de controle e influência das classes dominantes.

Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (Saviani, 2011, p. 120).

Observamos, também, na definição do processo educativo, a influência do materialismo-dialético que, segundo Saviani (2011, p. 6; 2013, p. 247), é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Logo, toda criança necessita passar por um processo de conhecimento e formação para adquirir características humanas inerentes à sociedade onde nasceu e está inserido e para aprender a produzir sua própria existência, o que ocorre por meio da intervenção das instituições (família, comunidade, escola). Portanto, a educação, primeiro no seio familiar e depois na escola, é o elo entre o trabalho e a transformação do meio. Saviani (2011, p. 11-12) esclarece que a educação é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”, entretanto, a educação é um trabalho não material compreendendo a “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”.

Na educação escolar, Saviani (2013) enumera alguns pontos que são essenciais observar e analisar para que se possa conduzir adequadamente o processo educacional do indivíduo. Dentre estes, os mais importantes relacionam-se à análise dos contextos espacial (comunidade, cultura) e temporal (tempo histórico) que estabelecem a estrutura familiar, socioeconômica e cultural do indivíduo, explicando, muitas vezes, suas preferências e suas concepções sobre determinados assuntos. As informações daí obtidas refletem o aspecto pessoal da estrutura do homem e são importantes para o processo ensino aprendizagem, pois este exige tempo e exercício, podendo ser ou não facilitado pelo contexto social, econômico e cultural em que o indivíduo está inserido. Saviani (2013, p. 264) ainda destaca que, conforme o indivíduo se desenvolve, o aspecto intelectual ou consciência também se desenvolve, pois o “homem intenciona transcender a situação (aspecto empírico) e os pontos de vistas individuais (aspecto pessoal), para julgar de um modo objetivo e absoluto” o mundo que o cerca.

Essas análises e o desenvolvimento dos indivíduos no decorrer do processo educativo devem ser acompanhados pelo olhar atento dos educadores, dentro e fora da escola, ou seja, no âmbito da unidade de ensino e pelo Sistema Nacional de Educação (SNE). Nos dois ambientes, o professor é peça fundamental para que o processo educativo escolar obtenha o êxito esperado. Ele é o elo entre a teoria e a materialidade da ação pedagógica e sua prática educativa deve conciliar a competência política – reconhecer a finalidade da educação, com o compromisso técnico – elaborando métodos eficazes para realizar esta finalidade. Portanto, aqui temos mais uma razão para que os educadores elevem seu nível de conhecimento do senso comum ao nível filosófico. (Saviani, 1996; 2011).

Para que os educadores (pedagogos, professores, gestores e coordenadores pedagógicos) exerçam sua competência política com compromisso técnico são necessários infraestrutura e suporte eficientes, que devem ser fornecidos pelo SNE. Neste sentido, Saviani (2014) esclarece que o sistema de educação é nacionalmente público porque somente o Estado pode legislar sobre o tema, deliberando e determinando normas comuns a serem respeitadas e cumpridas pela coletividade, inclusive pelas escolas privadas mantidas financeiramente por pessoas jurídicas, pois estas, por força da lei, também estão subordinadas ao sistema público de educação. Por essa razão, é vital compreender a coerência interna e externa existente na ação de sistematizar, intencional e estruturalmente, as atividades

educativas, valendo-se da articulação entre o plano concreto (problema) e as construções teóricas para solucionar o problema. Entre os requisitos estruturantes da atividade sistematizadora da educação, Saviani (2014, p. 12) explica que o principal diz respeito à manutenção ininterrupta do movimento dialético ação-reflexão-ação:

[...] uma práxis que se estrutura em função de determinado(s) objetivo(s) não se encerra com sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis (que só é nova pelo que acrescenta à anterior e porque a pressupõe [...]).

O SNE, entretanto, sofreu mais descontinuidade do que continuidade, devido aos avanços e retrocessos determinados pela alternância político-econômica vivenciados no Brasil desde a colônia. Segundo Saviani (2014), a descontinuidade do SNE teve (e tem) como fatores centrais obstáculos de várias ordens: 1) econômicos – relativos ao financiamento da educação; 2) políticos – relacionados à descontinuidade das políticas públicas educativas sempre que o poder muda de mãos; 3) filósofo-ideológicos – concernentes à orientação ideológica que influencia a prática pedagógica e a definição do conteúdo do currículo e 4) legais – referentes à oscilação das reformas educacionais, da estrutura e competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do controle centralizado e descentralizado das políticas educacionais. Tais obstáculos sempre impediram o avanço da construção de um plano educativo coerente com as necessidades territoriais e culturais diversificadas do país e contribuíram para a manutenção das quatro dimensões que caracterizam a política educacional brasileira: a filantropia, a protelação, a fragmentação e a improvisação.

A filantropia reflete a ideia do Estado mínimo, ou seja, o governo reconhece o direito de todos à educação, regulamenta, controla e avalia a educação, mas transfere a responsabilidade da manutenção (financiamento) e da garantia da qualidade (prática pedagógica) à sociedade civil. A protelação está na demora em discutir os problemas, sancionar e regulamentar leis e implantar tardia ou incompletamente o estabelecido pela legislação (Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e Fundos de financiamento da educação - FUNDEF e FUNDEB 1 e 2). A fragmentação tem como marca registrada a falta de unidade, devido à diversidade de medidas sucessivas e sobrepostas que contribuem para a descontinuidade do sistema organizativo escolar. A improvisação

está no fato de buscar resolver antigas ou novas pautas da educação por meio de ajustes legais que culminam em decretos, medidas provisórias, portarias, etc. desconsiderando sua real necessidade e conflitos com medidas legais já existentes. (Saviani, 2014).

Vivemos uma crise sanitária sem precedentes, que, além de tirar a vida de centenas de milhares de pessoas, foi potencializada no Brasil pelos seus reflexos na vida política, econômica e social devido a uma das piores fases de retrocessos experimentadas na história brasileira, determinada pela alternância do poder político no governo federal e pela ideologia retrógrada durante o governo do período 2019-2022.

Os retrocessos são facilmente constatados não apenas quanto às ações decorrentes da ideologia retrógrada e radical do ex-governo, mas também no concernente ao desfinanciamento da área educacional, principalmente nos investimentos de infraestrutura na Educação Básica e no financiamento de pesquisas no Ensino Superior. Analisando as informações relativas aos investimentos na Educação Básica (ano de 2020), obtidas por meio de diferentes fontes “oficiais”, vemos que os dados oriundos do Tesouro Nacional (Siconfi/Finbra), utilizados pelo Todos pela Educação (2021), divergem dos dados das LOAs e prestação de contas que os estados e o DF dispuseram em seus portais da transparência, e que foram analisados pelo INESC (2024). Apesar das divergências quantitativas dos valores, ambos os levantamentos (Todos Pela Educação, 2021 e INESC, 2024) enfatizam a redução das verbas direcionadas à área educacional, sobretudo à Educação Básica. A redução do investimento ocorreu principalmente no período mais crucial da pandemia (2020-2021), quando este deveria financiar a infraestrutura da estratégia governamental relativa ao ensino não presencial (impresso ou remoto) e a assistência alimentar dos alunos das escolas públicas (Ensino Fundamental e Médio).

Além dos retrocessos indicados, a educação brasileira foi submetida ao ordenamento jurídico que instituiu as regras de funcionamento das escolas durante o período de 2020-2021, estabelecendo, pela Lei 14040, de agosto de 2020 (Brasil, 2023a) que a implantação das normas excepcionais fosse objeto de apreciação e adaptação dos respectivos sistemas de ensino (federal, estadual, municipal). A adaptação deveria garantir “os princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas” e “assegurar em suas normas que os alunos e os

professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades”. (Brasil, 2023a). Entretanto, como visto nos dados estatísticos expostos, estes dois princípios fundamentais não foram respeitados.

Conforme apresentado anteriormente, diversas entidades (inter)nacionais, governamentais ou não (IBGE, INEP, INESC, UNICEF, UNESCO), constantemente fazem pesquisas e levantamentos relativos às áreas educacional e socioeconômica brasileira, que deveriam ter sido consultados e analisados para melhor compreender o contexto e as nuances da educação brasileira e das desigualdades sociais, no intuito de organizar e planejar melhores formas de empreender o enfrentamento deste período tão excepcional para a educação. Saviani e Galvão (2023) acreditam que o mais coerente seria cancelar o ano letivo de 2020, período mais intenso da pandemia, e propor atividades educativas e culturais aos estudantes, via internet ou material impresso, a fim de manter os vínculos com a comunidade escolar.

Dessa forma, considerando o ordenamento jurídico imposto, o desfinanciamento da Educação e os resultados desastrosos relativos à aprendizagem, abandono e evasão escolar e ao aumento considerável das desigualdades sociais revelados pelos dados quantitativos e qualitativos apresentados, observamos a materialização das quatro dimensões que, segundo Saviani (2014), convergem para a manutenção das características da política educacional brasileira: a filantropia, a protelação, a fragmentação e a improvisação.

O Estado decidiu – sem consulta pública aos educadores e sem analisar dados importantes disponíveis, como o setor educacional deveria funcionar no período de 2020-2021. Foram as famílias, estudantes, gestores, coordenadores e professores das escolas que tiveram que se avir para atender, na medida de suas possibilidades, o que ficou estabelecido e permanecem, até hoje, buscando sanar os prejuízos educacionais de seus filhos e alunos.

As atividades não presenciais, juridicamente impostas, consistiam em duas modalidades: atividades impressas e/ou ensino remoto. As atividades impressas eram entregues aos pais ou responsáveis dos alunos que, depois, devolviam-nas na escola; as orientações eram realizadas, via *WhatsApp* (em grupo ou individualmente), pelos professores e dirigidas aos pais e alunos. Esta modalidade foi muito mais utilizada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ensino remoto utilizava a plataforma do *Google Meet* ou similares para aulas *on-line*, ou ainda, videoaulas gravadas pelos professores para serem acessadas pelos alunos em

qualquer horário, pois muitos não possuíam celular, *tablet* ou *notebook* e utilizavam os equipamentos de seus pais. Esta modalidade foi mais utilizada na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Ensino Superior.

No caso do ensino remoto, se o professor considerasse conveniente, apropriado ou necessário, poderia, também, sugerir ou acrescentar como atividades alguns recursos virtuais/digitais (TICs), tais como: vídeos (documentários, entrevistas, palestra, notícias) do *YouTube* ou de *sites* específicos – recurso que já era utilizado mesmo antes da pandemia, em aulas presenciais na escola; jogos educativos virtuais em *sites* gratuitos (*Canva*, *Kahoot* e outros), fórum de debates escritos (*Padlet*, Google Formulário e outros) ou virtuais (videoconferências). O uso destes recursos necessitava, entretanto, de um levantamento prévio para saber se os alunos possuíam infraestrutura e o conhecimento básico necessário para realizar tais atividades.

Temos estabelecido, há muito tempo, no ordenamento jurídico e nos documentos das diretrizes educacionais (CF, LDB, PNE e BNCC) previsões, metas e financiamento para estruturação e inserção da escola no mundo digital: implantação de salas de informática nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, formação continuada docente e inclusão de atividades envolvendo TIC's como recurso na prática educativa. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁵ de inclusão digital do MEC (Brasil, 2024b) existe desde 1997 e foi reestruturado em 2007, e o recurso financeiro provém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entretanto, é notório que a maioria das escolas, principalmente, as situadas nas periferias dos grandes centros urbanos e as frequentadas pelos povos originários, ribeirinhos e quilombolas em todas as regiões do país, sequer tem água potável, que dirá sala de informática e acesso à internet. Então por que foi necessária a improvisação do “treinamento” dos professores para uso das TIC's? Aqui temos mais exemplos das quatro dimensões que caracterizam a política educacional brasileira: a filantropia, a protelação, a fragmentação e a improvisação (Saviani, 2014).

Além disso, outra questão que deveria ter sido pensada sobre as atividades não presenciais (impressas ou remotas) é: o que esperar de pais e mães

⁵ O ProInfo leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. A infraestrutura (salas adequadas e capacitação dos professores) é responsabilidade dos estados, municípios e do Distrito Federal. Foi reestruturado pelo Decreto nº 6.300/2007. (Brasil, 2024b).

sobrecarregados com os cuidados da saúde, com a manutenção da renda para o custeio das necessidades básicas de suas famílias durante a pandemia, sendo que muitos não têm sequer a formação educacional escolar necessária para dar suporte educacional aos filhos?

Neste sentido, Saviani e Galvão (2023, p. 38-39) observam que as condições mínimas necessárias à efetividade do ensino remoto não foram preenchidas com relação à maioria dos discentes e docentes, sendo que muitos professores “[...] acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho”. Enfatizam, ainda, que a educação – considerada sua própria natureza de trabalho não material – deve ser presencial, uma vez que o produto é inseparável do ato de produção, e que:

O ‘ensino’ remoto é empobrecido não apenas porque há uma ‘frieza’ entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial. (Saviani; Galvão, 2023, p. 42).

Saviani esclarece que a metodologia e os procedimentos pedagógicos (recursos) podem variar conforme o objetivo do conteúdo educativo, pois nenhum método deve ser previamente censurado ou consagrado, uma vez que a escolha depende do objetivo a ser alcançado pelo conteúdo ministrado. (Saviani; Galvão, 2023, p. 41). Este tópico, conforme salienta o próprio autor, foi abordado e explicitado anteriormente, durante uma entrevista realizada em 2020, na Universidade Federal de São Carlos (SP):

Eu costumo dizer que, **para a Pedagogia Histórico-Crítica, não há métodos previamente condenados e nem métodos previamente consagrados**, porque a escolha do método é sempre dependente da finalidade a ser atingida. É o fim a atingir que determina a escolha do método e **dos procedimentos**. [...] **Para a Pedagogia Histórico-Crítica você pode usar ‘este’ ou ‘aquele’ recurso metodológico** de acordo com o objetivo que você quer atingir. (Martins; Rezende, 2023, p. 20. Grifo nosso).

O problema, portanto, não está na utilização ocasional e pertinente das TICs como recurso didático, pois esta poderá ou não ser aplicável, útil ou necessária à metodologia escolhida pelo professor para fazer sua exposição ou estimular um debate durante suas aulas. O problema está na imposição das aulas remotas de

improvisado e durante um período extremamente difícil para a sociedade brasileira, principalmente tendo ciência de que a maioria das escolas não possuía infraestrutura necessária e que a maioria dos docentes e discentes não dispunha de equipamentos e acesso à internet adequados e/ou não tinham conhecimento sobre plataformas digitais e *softwares* para o desenvolvimento das atividades educacionais. O ensino remoto nada mais é que um vertente da Educação a Distância (EAD), que consiste em aulas ministradas *online* (via internet) ao vivo ou gravadas, ou ainda por meio de apresentação de *slides* (mais comum), onde não se vê sequer o semblante do professor, e a interação ocorre por meio de fóruns nas plataformas das instituições de ensino ou de entidades (empresas privadas) terceirizadas.

Saviani e Galvão (2023) inclusive, nos chamam à reflexão quando questionam se a imposição do ensino remoto teve, de fato, intenção de cumprir objetivos educacionais ou se foi apenas um engodo? Afinal, conforme indicam os próprios resultados do INEP (2022) e IEDE (2023), houve declínio na qualidade e nos resultados do processo ensino aprendido e aumento do abandono e evasão escolar que acentuaram ainda mais as desigualdades sociais no país. Os autores citam, ainda, o Parecer nº 15/2020 (CNE) e as Portarias nº 433 e 434, ambas de 22 de outubro de 2020, evidenciando as manobras políticas do governo (enquanto representante da elite dominante), para incluir gradualmente no SNE o método EAD, que faz parte do almejado projeto neo/ultraliberal de converter a educação em produto comercializável. Este projeto vem obtendo sucesso tanto pela disseminação da ideia por entidades civis e políticos, na mídia e nos debates políticos, quanto por meio das inserções graduais da EAD no sistema educativo do país.

Primeiramente, as inserções foram direcionadas ao Ensino Superior, depois, a partir dos anos 1990, se intensificaram com relação à Educação Básica. Estas inserções graduais e contínuas têm sido fomentadas pelo governo brasileiro, independente de ideologia político partidária. Uma das primeiras grandes investidas com relação à Educação Básica aconteceu durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o MEC criou o ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional (1997). Este programa, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, sendo que a infraestrutura (laboratórios) e a capacitação dos professores são de responsabilidade dos entes federativos. Com a

reestruturação dada pelo Decreto nº 6.300/2007, o ProInfo passou a ter como objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas redes públicas de Educação Básica. (Brasil, 2024b).

Tempos depois, foi estabelecido o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), criado pela Portaria nº 1.140/2013-MEC (Brasil, 2024c). De acordo com Vale e Santos (2023), para realização das políticas desenhadas pelo Pacto existe, desde o ano de 2014, uma articulação coordenada entre a União e os demais entes federativos visando alcançar o objetivo central: elevar a qualidade dessa etapa da educação básica (resultados numéricos nas avaliações em grande escala: ENEM, PISA e outros). A ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio é uma das metas programadas no Pacto. Para viabilizar as metas e alcançar os resultados esperados, um procedimento se intensificou nos últimos anos entre os entes federativos: a participação do setor privado (parcerias) junto ao poder público. A mediação dessas parcerias é realizada pelos governos estaduais, municipais e pelo Ministério Público.

Entre os parceiros privados estão a Fundação Roberto Marinho, Fundação Bradesco e o Instituto Unibanco. No Estado do Pará, além dessas entidades, o governo realizou parcerias com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Synergos e a empresa Vale. Estas entidades introduzem e desenvolvem a lógica e a ideologia próprias do mercado de capital (liberalismo, neoliberalismo, ultraliberalismo, conservadorismo) em nossas escolas, por meio de metodologias, palestras, seminários e cursos, mas principalmente com a produção e disseminação de teleaulas (vídeos) sem a presença do professor. Os princípios defendidos pelos parceiros privados interferem no processo de democratização da educação, transformando-a em objeto de comercialização. (Vale e Santos, 2023).

Recentemente, foi aprovada a Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio). O Art. 4º da Lei altera o Art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), estabelecendo que o currículo desta etapa deverá conciliar as normas da BNCC com os 5 (cinco) itinerários formativos estabelecidos na lei, podendo realizar diferentes arranjos, em conformidade com a “relevância do contexto social” e as possibilidades dos sistemas de ensino (infraestrutura, disponibilidade), o que inclui o EAD. Do parágrafo (§) 6º ao 9º são estabelecidas regras para o ensino técnico, e o § 11 estabelece que os sistemas de ensino “poderão” utilizar a modalidade de EAD, para cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio. Na Lei, esta mesma possibilidade é pré-

determinada no § 2º do artigo 1º, onde temos a seguinte redação: “Os sistemas de ensino **disporão** sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, **conforme o inciso VI do art. 4º**”. (Brasil, 2024d. Grifo nosso).

Devido às inúmeras e duras críticas à implantação da lei que estabeleceu o novo Ensino Médio, realizadas por estudantes e entidades ligadas ao ensino, o governo federal eleito em 2022 deu entrada no Projeto de Lei (PL) nº 5230/23. O texto altera pontos relativos a carga horária, disciplinas obrigatórias, formação de professores, itinerários formativos entre outros, veda a utilização de EAD na Formação Geral Básica (FGB) e a proposta de regulamentar a modalidade para uso excepcional em determinados contextos. (Brasil, 2024e). O PL encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados atualmente composta, majoritariamente, por partidos de oposição ao governo eleito, defensores de ideologias conservadoras, neo/ultraliberal, inclusive um grande número de radicais ligados ao ex-presidente. Resta esperar para saber se irão aprovar ou não a proposta.

A falta de informações sobre a educação (2020-2021) e as TIC's (2020) por parte do IBGE (2023a; 2023b) e do Censo Escolar de 2020 pelo INEP (2022) com a justificativa de que as dificuldades e inadequação nas pesquisas, devido ao período da pandemia, implicaram na apuração dos resultados, são no mínimo convenientes (contraproducente) para os propósitos de fomentar a implantação da EAD na Educação Básica, principalmente porque outras pesquisas, sobretudo do IBGE, não foram impactadas no mesmo período. O lapso temporal dessas informações afeta e prejudica estudos, projeções e o planejamento de ações para corrigir as anomalias e os resultados educacionais decorrentes das medidas excepcionais durante e após a pandemia e do governo do ex-presidente.

No estudo *Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*, divulgado pelo INEP (2022) faltaram informações importantes sobre o abandono e a evasão escolar no período pandêmico e seus reflexos no aumento das desigualdades sociais no Brasil. Entretanto, estes números foram levantados e divulgados por entidades civis, no estudo *Permanência Escolar na Pandemia*, realizado pelo IEDE e o CTE-IRB em parceria com vinte e nove Tribunais de Contas brasileiros e no estudo *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*, realizado pelo UNICEF em 2021 (IEDE, 2022). Estas entidades também tiveram dificuldades devido ao período da

pandemia, entretanto, assim mesmo apresentaram os resultados. Então questionamos: o que faltou para que os órgãos oficiais fizessem o mesmo? Gerenciamento, recursos ou deliberação política?

Destacamos, por fim, que Saviani (2014) afirma ser necessário construir um verdadeiro Sistema Nacional de Educação que integre os vários entes federativos e os vários serviços educacionais, da educação básica ao ensino superior, de forma intencional e coerente com as necessidades do país, pois somente nessas condições, este sistema poderá realizar efetivamente a manutenção ininterrupta do processo educacional brasileiro e prover a qualidade do ensino. Para esta construção precisamos analisar dados reais e confiáveis sobre o cenário educativo e “monitorar os recursos, os orçamentos estaduais e os investimentos federais, pois não basta a manutenção do que temos, porque a educação precisa de investimentos sempre crescentes para mudarmos de patamar” (INESC, 2024, p. 11).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o objetivo proposto neste estudo foi alcançado, pois a teoria pedagógica histórico-crítica não se limita a analisar a prática pedagógica ou a fazer críticas às políticas educacionais, sendo bem mais abrangente. Por meio dela é possível analisar criticamente tudo que diz respeito à educação brasileira, debater sobre a natureza, a especificidade, a competência política e o compromisso técnico da educação, bem como sobre a formação e a prática docente, com a finalidade de materializar ações pedagógicas críticas e não reprodutivistas, dentro e fora do espaço escolar, desenvolvendo, assim, a possibilidade real de transformação da sociedade.

Salientamos que a falta de dados quantitativos e qualitativos sobre educação e TICs (IBGE e INEP) relativo ao período estudado, às divergências e/ou a inexistência de informações orçamentárias (verbas públicas) nos portais da transparência dos entes federativos, conforme evidenciado nos levantamentos do Todos Pela Educação(2021) e INESC (2024), nos impelem a questionar: qual dado está correto e/ou completo ou até que ponto podemos confiar nos dados “oficiais” que os entes federativos disponibilizam em seus portais? Estas informações são cruciais para que possamos analisar cenários, traçar estratégias (planejar) e executar o planejamento (projetos/programas) em prol de mudanças positivas,

efetivas e contínuas do sistema educacional brasileiro, da qualidade e inclusão educacional e da redução das desigualdades sociais.

Apesar da complexidade das questões aqui apresentadas e da visão pessimista dos resultados, é necessário persistir e continuar a buscar condições para que a educação seja possível e transformadora (Saviani, 2013). Existem oportunidades para avançar nas discussões e mudar gradualmente a situação da educação brasileira, sobretudo o projeto neoliberal de transformar a educação em produto comercializável, que tem como objetivo manter a classe dominada em rédeas curtas. Precisamos refletir criticamente sobre os resultados pós-pandemia e os retrocessos sofridos no período de 2019-2022 por meio do exercício da nossa competência política e compromisso técnico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei PL 5230/2023**. Brasília/DF, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598>. Acesso em: 28 jan. 2024e.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública [...]. Brasília/DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#view. Acesso em: 16 abr. 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Brasília/DF, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22020.pdf?query=obrigatoriedade. Acesso em: 03 set. 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**, aprovado em 28/04/2020. Brasília/DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 03 set. 2021b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] (Novo Ensino Médio). Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 jan. 2024d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)** - Portaria nº 1.140/2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais [...]. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2024c.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - **Programa Nacional de Tecnologia Educacional** (ProInfo). Criado em 1997 e reestruturado pelo Decreto nº 6.300/2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo>. Acesso em: 28 jan. 2024b.

BRASIL. Tesouro Nacional. **Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro** – Siconfi (Apresentação). Disponível em: <https://siconfi.tesouro.gov.br/siconfi/index.jsf>. Acesso em: 27 jan. 2024a.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues *et al.* Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, p. 312-330, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321165167018/321165167018.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

CHAGAS, Ana Paula Borges. **A educação básica no governo de Jair Bolsonaro: discursos e preposições**. 2021. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19898>. Acesso em: 03 set. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (IEDE). **Permanência Escolar na Pandemia**. Parceiros: Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) e Tribunais de Contas brasileiros. Publicado em: 13/04/2022. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/6039-2/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Trabalho e Rendimento. **PNAD Contínua – Educação 2022**. IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em: 18 abr. 2023a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **PNAD Contínua, módulo temático sobre Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC 2021**. IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023b.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). **Gastos com educação nos estados e no DF (2019-2023) – Como anda a Educação**. Brasília/DF. Publicado em 11/12/2023. Disponível em: <https://inesc.org.br/gastos-com-educacao-nos-estados-e-no-df-2019-2023/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Marcos Francisco; REZENDE, Andre Canevalle. A consciência filosófica na Pedagogia Histórico-Crítica: entrevista com Dermeval Saviani. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP v.20 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1670>. Acesso em: 27 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "ensino remoto". **Universidade e sociedade**: projeto da Andes-Sindicato Nacional. Ano XXXI – Nº 67 – janeiro de 2021. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Polêmicas do Nosso Tempo). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225217/mod_resource/content/1/Saviani%2BPlano%2BNacional%2Bde%2BEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas – SP: Autores Associados, 2013, p. 247-280. (Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo). Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum a consciência filosófica**. 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Educação Contemporânea).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). Parceria entre Todos pela Educação e a Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/anuario-da-educacao/>. Acesso em: 07 set. 2021.

VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A mercantilização do ensino médio paraense. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/issue/view/121>. Acesso em: 16 ago. 2023.



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC Nº 36/2023 - FAGEDUCACA (11.32.03)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 01/03/2024 20:27)

ROSELY CABRAL GIORDANO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
ICED (11.32)
Matrícula: ###526#9

Visualize o documento original em <https://sipac.ufpa.br/documentos/> informando seu número: **36**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO/TCC, data de emissão: **01/03/2024** e o código de verificação:
96bdc4fa8e