

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
PPGEDU - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANKLIN ANTÔNIO INÁCIO FREITAS

A DEFASAGEM ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
CIÊNCIAS DA NATUREZA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO: UMA
QUESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

FRANKLIN ANTÔNIO INÁCIO FREITAS

**A DEFASAGEM ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
CIÊNCIAS DA NATUREZA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO: UMA
QUESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack.

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

F936d Freitas, Franklin Antônio Inácio

A defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental em Ciências da Natureza durante o período pandêmico : uma questão de políticas públicas / Franklin Antônio Inácio Freitas. – 2023.

134 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Edite Maria Sudbrack.

1. Defasagem escolar. 2. Pandemia – COVID-19. 3. Ciências da Natureza. 4. Avaliação em larga escala. 5. Ensino remoto emergencial. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Título.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
URI/Câmpus de Frederico Westphalen;
Rua Assis Brasil, n. 709 – Bairro Itapagé – CEP: 98400-000 – Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti;
Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Linhares;
Diretor Administrativo: Prof. Alzenir de Vargas.

Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas – Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco;
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack.

Orientando:

Franklin Antônio Inácio Freitas.

Temática:

A defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental em ciências da natureza pós-pandemia: uma questão de políticas sociais.

FRANKLIN ANTÔNIO INÁCIO FREITAS

**A DEFASAGEM ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
CIÊNCIAS DA NATUREZA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO: UMA
QUESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.**

Dissertação apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Federico Westphalen/RS, ____de ____de
2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack – Orientadora
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

Dr. Luiz Caldeira
UFSM

Dra. Neusa Maria John Scheid
URI/Câmpus de Santo Ângelo

Dra. Silvia Regina Canan
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

Dedico este trabalho à minha mãe, Professora Idecy, a minha vó America e aos meus filhos Arthur e Heloisa, que me inspiram e acompanham minha trajetória dia a dia.

Dedico esse trabalho ao meu amado pai Lindomar e aos meus avós Francisco, Antônio e Olimpia (*in memoriam*), que já se foram, mas continuam sendo minha maior força e inspiração na vida.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a alma do coração. Parece simples, mas não é; é sempre difícil agradecer, pois é necessário parar e olhar para toda a caminhada...

Agradeço, primeiramente, a Deus, refúgio de todas as horas, que está sempre ao meu lado, iluminando meus passos e me proporcionando inúmeras realizações. Ele é o responsável por tudo o que conquisto, ano a ano. Obrigado, meu Deus, mais uma vez!

Agradeço à minha mãe, professora Idecy, e aos meus filhos Arthur e Heloisa, por serem apoio e luz na caminhada, por não deixarem meu sonho se apagar e, principalmente, por lutarem dia a dia comigo, sempre fortalecendo meu caminho. Amo vocês!

Agradeço à professora Dra. Edite Maria Sudbrack, orientadora dessa caminhada, agradeço por meu ingresso na pesquisa, por sempre acreditar em mim, por sua valiosa ajuda e persistência na concretização deste e de tantos outros projetos. Obrigado por me encorajar na luta pela educação, sempre levarei comigo seus sábios ensinamentos!

Agradeço a todos os professores do Curso de Mestrado em Educação, pela partilha de seus conhecimentos e experiências.

Agradeço aos professores da banca que, com seu olhar atento e cuidadoso, contribuíram para a qualificação do trabalho.

Agradeço a oportunidade de conhecer pessoas que fizeram parte desta trajetória, meus colegas de Mestrado. Com certeza, alguns permanecerão por mais tempo.

A todos(as), meu muito obrigado!

Vida líquida

“Em uma vida líquida moderna, não há laços permanentes e qualquer coisa que pegamos por um tempo deve ser amarrada levemente para que possa ser desatada de novo, tão rapidamente e tão facilmente quanto possível, quando as circunstâncias mudarem - como certamente acontecerá em nossa sociedade moderna líquida, de novo e de novo”.

(Zygmunt Bauman, 1927-2017).

RESUMO

O tema da presente pesquisa é a defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, em ciências da natureza, durante o período pandêmico, com foco na questão das políticas públicas. O objetivo foi verificar os reflexos da pandemia na educação, especificamente a defasagem escolar, a ser aferida na área de ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT, a fim de evidenciar causas e consequências, pautada em uma perspectiva crítica e de caráter exploratório, documental e bibliográfico. O estudo buscou responder as seguintes questões: O que é defasagem escolar? Quais as causas da defasagem escolar durante o período pandêmico? Que políticas e condições objetivas podem ser ofertadas para reduzir a defasagem/insucesso escolar? A metodologia empregada é o colhimento de dados utilizando como instrumento a pesquisa bibliográfica e a análise documental, a partir da análise de diferentes documentos das instituições: Estado de Mato Grosso, via Secretaria de Estado de Educação e Prefeitura Municipal de Rondonópolis/MT, via Secretaria Municipal de Educação. O referencial teórico ficou organizado com base nos estudos de Triviños (1987), Freitas *et al.* (2014), Amaro (2013), Lima e Vasconcelos (2006), Libâneo (2012), Trezzi, (2021) e Oliveira (2021; 2020). A pesquisa demonstra que, apesar da promoção em larga escala dos alunos, *in lócus* há um crescente aumento da defasagem escolar. Conclui-se que há a necessidade de políticas educativas mais eficazes, que levem em conta as especificidades de cada disciplina, o estatuto socioeconômico dos alunos e a necessidade de uma abordagem conjunta para mitigar o impacto negativo da pandemia na aprendizagem. Isso inclui possibilitar recursos adequados para o ensino à distância, investir na formação de professores para lidar com novos desafios e combater as desigualdades educativas existentes.

Palavras-Chave: Avaliação em Larga Escala. Defasagem de Aprendizagem. Período Pandêmico. Rendimento Escolar.

ABSTRACT

The theme of the present research is the school delay in the final years of Elementary School, in natural sciences, during the pandemic period, focusing on the issue of public policies. The objective was to verify the effects of the pandemic on education, specifically the school gap, to be measured in natural sciences in the final years of Elementary School (8th and 9th years) of Public Schools of the State Education Network in the Municipality of Rondonópolis/ MT, to highlight causes and consequences, based on a critical and exploratory, documental, and bibliographical perspective. The study sought to answer the following questions: What is school delay? What are the causes of school delay during the pandemic period? What objective policies and conditions can be offered to reduce school delay/failure? The methodology employed is data collection using bibliographic research and document analysis as an instrument, based on the analysis of different documents from the institutions: State of Mato Grosso, via the State Department of Education and City Hall of Rondonópolis/MT, via the Department City of Education. The theoretical framework was organized based on studies by Triviños (1987), Freitas et al. (2014), Amaro (2013), Lima and Vasconcelos (2006), Libâneo (2012), Trezzi, (2021) and Oliveira (2021; 2020). The research demonstrates that, despite the large-scale promotion of students, in locus there is a growing increase in school delay. It is concluded that there is a need for more effective educational policies, which consider the specificities of each subject, the socioeconomic status of students and the need for a joint approach to mitigate the negative impact of the pandemic on learning. This includes providing adequate resources for distance learning, investing in teacher training to deal with new challenges and combating existing educational inequalities.

Keywords: Large Scale Assessment. Learning Disability. Pandemic Period. School performance.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Comparação da taxa de aprovação total por município – Brasil 2020-2021	89
Gráfico 02: Proficiência do SAEB em Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental – Unidade da Federação – 2021	93
Gráfico 03: Evolução das Proficiências Médias no SAEB em Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental – 2019 e 2021	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB no município de Rondonópolis – 2021	96
Quadro 02 - Legislações analisadas	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Proporção de estudantes que receberam atividades	46
Tabela 02: Comparativo entre a Distribuição Percentual dos Estudantes por Níveis da Escala de Proficiência no SAEB em Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental – 2019 e 2021	94

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CadÚnico	Cadastro Único;
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária;
CESUR	Centro de Ensino Superior de Rondonópolis;
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada;
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado;
MEC	Ministério da Educação;
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
ONU	Organização das Nações Unidas;
PBF	Programa Bolsa Família
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado;
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes;
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático;
PNO	Plano Nacional de Operacionalizações;
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância;
USP	Universidade de São Paulo;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Problema	22
1.2. Objetivo Geral	22
1.3. Objetivos específicos.....	22
2. ESTADO DO CONHECIMENTO	24
2.1. Tecendo ideias sobre o tema de pesquisa	24
2.2. Definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados	25
2.3. Construindo ideias com outros autores: o que dizem os colegas pesquisadores?.....	26
3. METODOLOGIA	37
3.1. O <i>locus</i> da Investigação.....	38
3.2. Aspectos éticos da Pesquisa	38
3.3. Pesquisa: quanto à natureza.....	40
3.4. Pesquisa bibliográfica.....	40
3.5. Pesquisa documental	41
3.6. Opção e concepção de pesquisa	41
3.7. Procedimento de Coleta e Análise de Conteúdo	43
4. CONTEXTUALIZANDO O PERÍODO PANDÊMICO	46
4.1 Período Pandêmico e seus Reflexos na Educação.....	49
4.2 Desigualdade educativa nos índices de desempenho e rendimento escolar.....	55
4.3. A educação na pandemia e a omissão de políticas públicas.....	60
4.4. A educação brasileira: ofensivas e resistências frente ao cenário pandêmico	62
5. A DEFASAGEM ESCOLAR	66
5.1. Os impactos da pandemia na defasagem escolar	74
6. DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO	
79	
6.1. Avaliações em larga escala e a defasagem da aprendizagem de ciências	98
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE	129
Apêndice A: Roteiro de Análises.....	130

ANEXOS	131
Anexo 01 - Taxas de Rendimento Escolar – Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2019	132
Anexo 02 – Taxas de Rendimento Escolar – Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2020	133
Anexo 03 - Taxas de Rendimento Escolar – Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2022	134

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou investigar os dados informativos da defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), na área de Ciências da Natureza, em algumas Escolas na Rede Estadual de Ensino, no Município de Rondonópolis/MT. O que impulsionou a pesquisa foi verificar que os alunos, durante o período pandêmico, progrediram de um ciclo para outro com imensas defasagens no processo de ensino-aprendizagem, que foi eivado de contradições, contrassensos e dissensos, que precisam ser considerados no contexto em que vivemos. O objetivo foi verificar os reflexos da pandemia na educação, especificamente a defasagem escolar, a ser aferida na área de ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT.

Almejou-se contribuir com a análise de estudos já existentes, ampliando o debate acerca do tema e alavancando novas pesquisas. Investigou-se: O que se entende por defasagem escolar? Como a avaliação em larga escala pode atuar como único indicador de qualidade de ensino? Quais as causas da defasagem escolar durante o período pandêmico? Quais as maiores dificuldades dos alunos na área de Ciências da Natureza (anos finais) com relação aos conteúdos trabalhados? O poder público teve o cuidado de adaptar e flexibilizar o currículo escolar durante o período pandêmico? O perfil social dos alunos contribuiu para a defasagem escolar? Que políticas e condições objetivas podem ser ofertadas para reduzir a defasagem escolar na Área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental? Esses foram os questionamentos que a pesquisa buscou responder com o levantamento de dados e análise de casos, visando encontrar respostas e/ou caminhos para equacionar a defasagem escolar durante o período pandêmico.

A princípio, é consenso entre os educadores que a defasagem escolar se constitui como a distância entre o que um estudante sabe e o que ele deveria saber em seu atual ano letivo. O clássico problema do aluno que está ‘atrasado’ na escola, que possui um desnível entre seu conhecimento e a sua série atual. Por exemplo, o aluno domina os conhecimentos necessários para ir bem no 7º ano, porém esse mesmo aluno já se encontra no 9º ano letivo, portanto, não consegue ter um bom desempenho. Dessa forma, o estudante não consegue avançar de ano com boas notas, nem com aprendizagem efetiva.

Com o fim da pandemia, nos próximos anos essa defasagem tende a se elevar caso nada seja feito para resolver o problema. Nesse ponto, o mais comum é que o aluno em defasagem acabe por desistir dos estudos, pois não conseguirá acompanhar o que é ensinado em sala de

aula, devido às lacunas dos anos anteriores. Assim, a defasagem escolar trata dos entraves que costumam elevar os casos de evasão escolar. Entender as principais causas da defasagem escolar é fundamental para o professor, sem esse conhecimento, torna-se difícil tomar ações para prevenir e corrigir. Um dos motivos mais apontados pelos professores é a falta de exposição necessária do estudante ao conhecimento. O aluno não recebe lições o suficiente de um assunto ou disciplina, situação vivenciada durante a pandemia, por isso acaba com uma aprendizagem deficitária.

Além disso, quando o aluno retornar aos estudos e se deparar com conhecimentos mais avançados, aqui abordaremos especificamente os da Área de Ciências da Natureza, não conseguirá compreendê-los, pois lhe falta a base de conhecimentos de conteúdos de níveis inferiores, os quais são vitais para que ele consiga avançar na aprendizagem nos anos seguintes da sua formação. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP n. 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020, revela dados marcantes, há fortes indícios de que as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além de efeitos emocionais e físicos, que podem se prolongar por um longo período. Na prática, nota-se que o monitoramento das atividades escolares durante o período pandêmico se limitou ao recebimento das atividades e não à verificação do aproveitamento dos alunos, somado a dificuldades no que diz respeito à formação dos professores para lidar com ferramentas e tecnologias educacionais (BRASIL, 2020).

Educadores na Área de Ciências da Natureza de todo o país alertam que a defasagem escolar pode ser apontada como um grande entrave para que os profissionais consigam cumprir o currículo escolar proposto para o ano letivo. Dessa forma, investigar como desenvolver atividades para reverter as situações de defasagem na área de ciências da natureza nos anos finais; estudar as suas causas durante o período pandêmico; identificar políticas educativas voltadas à redução das desigualdades e; por fim, analisar o perfil dos alunos em situação de defasagem escolar, foram objetivos trilhados durante a análise dos dados coletados nesse estudo. O referencial teórico foi fundamentado pela pesquisa bibliográfica, documental e pelo método qualitativo para descrever o conceito, as diferentes concepções e um breve panorama da defasagem escolar, bem como a posição da família, a relação professor-aluno e família-escola.

Para compreender a realidade da educação foi feita uma análise documental, na qual foram investigados os efeitos da pandemia para a defasagem escolar. Para alcançar os objetivos propostos pelo estudo, elegeu-se a pesquisa bibliográfica descritiva, que busca dar sentido aos eventos e fenômenos. Assim, foram usadas técnicas de coleta de dados em artigos científicos

depositados nas bases de dados *Scielo*, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, Biblioteca Digital e Revistas Acadêmicas relacionadas ao tema, a fim de construir um arcabouço teórico para enfatizar os reflexos na educação, especificamente no ensino de ciências, durante o período pandêmico. Como instrumento de investigação foram utilizadas a pesquisa documental e a bibliográfica.

A pandemia revelou uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos 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 aos estudos de seus filhos e filhas, também dependem da escola para sua alimentação. Esses são fatores que exigem mudanças robustas (OLIVEIRA, 2020). Posto isso, questionou-se se na área de Ciências da Natureza também ocorreu defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse viés, o presente estudo se justifica pela necessidade de conhecer um pouco mais sobre os reais motivos da defasagem escolar na área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental. O tema em análise tem como gênese a importância do ensino de Ciências da Natureza em um contexto social, político, econômico e cultural, porém, o cenário dessa disciplina, que se apresenta atualmente nas escolas, não é totalmente satisfatório.

Os conteúdos tratados em sala de aula continuam sendo pouco contextualizados, distantes da realidade e das necessidades da comunidade escolar, principalmente durante o período pandêmico, quando veio à tona a fragilidade do sistema público de ensino, em conduzir a rotina escolar com eficiência, como é proposto pelos currículos escolares, tendo utilizado como ferramenta: apostilas e um sistema remoto com inúmeras deficiências.

A disciplina de Ciências da Natureza faz parte do programa curricular do Ensino Fundamental e deve promover a interação dos alunos com a ciência da tecnologia, além de todas as dimensões da sociedade de forma abrangente e integrada, fazendo com que possam julgar, com fundamentos, as informações adquiridas na mídia, na escola, com as pessoas e assim por diante. Dessa forma, o educador de ciências tem sido, historicamente, exposto a uma série de desafios que precisa superar. Lima e Vasconcelos (2006) citam os avanços das descobertas científicas e tecnológicas que precisam se tornar acessíveis aos alunos do Ensino Fundamental, principalmente na área de informática. Para os autores, é preciso um profundo conhecimento teórico, metodológico e dedicação para se manter atualizado no desempenho da profissão docente. Desse modo, entende-se ser fundamental aos alunos compreender que a ciência está

fortemente relacionada com a cultura contemporânea e que, por meio dela, é possível estabelecer um diálogo inteligente com o mundo.

Nesse meio é requerido do professor o uso equilibrado de técnicas e conceitos adequados à realidade. Se esse professor não conseguir ter um equilíbrio, não conseguirá reduzir as diferenças sociais e raciais que surgirem entre os alunos (LIMA; VASCONCELOS, 2006). Também é imprescindível que o professor escolha temas que gerem no aluno a necessidade de ir além da informação e mergulhar na busca do conhecimento como forma de interpretar o mundo ao seu redor. Muitas vezes, os alunos da rede pública se deparam com metodologias que, nem sempre, promovem a construção do seu conhecimento. São oferecidos poucos “mecanismos de compensação por defasagens sociais, que vão desde problemas de natureza familiar ao limitado acesso a livros, sites e outras fontes de conhecimento.” (LIMA; VASCONCELOS, 2006, p. 52).

Nesse sentido, consistem em desafios dos professores e das políticas educacionais superar esses obstáculos e construir possibilidades de mudanças, estimulando atividades que priorizem o interesse pela aprendizagem. A superação dessas dificuldades se sustenta sobre dois alicerces: uma graduação sólida, voltada para a construção de habilidades e competências e; uma oferta de formação permanente/contínua aos graduados, aumentando o contato das instituições de ensino básico com as universidades e centros de pesquisa, estabelecendo laços de pesquisa/conhecimento de interesse comum (LIMA; VASCONCELOS, 2006).

Nota-se que os professores enfrentam muitos desafios devido à precariedade de condições objetivas. Além disso, os alunos têm dificuldades de compreender os conceitos científicos. Com isso, caberia à instituição escolar e as políticas educacionais construir estratégias de ensino que contemplassem as diferenças individuais, no sentido de permitir o desenvolvimento e as expressões de várias potencialidades humanas (AQUINO, 1997).

Vale ressaltar que os professores se deparam com frágeis instrumentos de trabalho, o que gera a dependência do uso do livro didático. Como alternativa, o professor pode dispor de recursos próprios, como *internet*, *kits* didáticos e revistas científicas, que oferecem atualização sobre os mais diversos temas científicos. Por esse motivo, é importante a formação continuada para a atualização do conhecimento e criação conjunta de novas metodologias de ensino. (LIMA; VASCONCELOS, 2006).

Posto isso, buscou-se aprofundar as causas da defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), na área de Ciências da Natureza, em algumas Escolas na Rede Estadual de Ensino, no Município de Rondonópolis/MT. O que nos impulsiona é verificar os principais motivos da defasagem escolar durante o período pandêmico. Percebe-se que com

a progressão os alunos, mesmo durante o período pandêmico, vêm passando de um ciclo para outro com imensas defasagens no processo de ensino-aprendizagem, o que precisa ser considerado no contexto em que vivemos.

Além disso, este estudo também se justifica pela trajetória do pesquisador, aqui brevemente apresentada. O pesquisador iniciou seus estudos na área da educação em 1987, no antigo segundo grau – curso de Magistério (antigo normal), com habilitação para docência de 1ª a 4ª série, ministrado pela Escola Estadual de I e II Graus Sagrado Coração de Jesus, no Município de Rondonópolis/MT, o qual foi concluído em dezembro de 1989.

Entre os anos de 1988 e 1989, ainda durante o curso de Magistério, iniciou o ofício na área da educação como docente, lecionando em inúmeras escolas das Redes Municipal e Estadual, como professor interino ministrou aulas de Ciências Físicas e Biológicas no antigo primário, de 1ª a 4ª série, por longos anos.

Em 1990 prestou vestibular na Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT) para o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Físicas e Biológicas, o qual foi cursado na UFMT/Câmpus Universitário de Rondonópolis, graduando-se em dezembro de 1994.

Em 11 de março de 1994, assumiu o Concurso Público Municipal, na função de professor dos anos iniciais, concurso este organizado e aplicado pela UFMT. Lecionou em inúmeras unidades da Rede e atualmente, trabalha na Escola Municipal Bernardo Venâncio de Carvalho, nos 2º e 3º ciclos. Além disso, no ano de 2000, foi empossado na cadeira de Ciências Físicas e Biológicas, por meio de Concurso Público ocorrido no ano de 1999, elaborado pela UFMT, na Rede Estadual de Ensino, desde então ministra aulas em inúmeras escolas da Rede Estadual.

Em 2002, iniciou o Curso de Especialização *Lato Sensu* na área de Planejamento Educacional, ministrado pela Universidade Salgado de Oliveira (Rio de Janeiro/RJ), concluído em 12 de abril de 2003. Em 2008, concluiu a graduação em Direito, pelo Centro de Ensino Superior de Rondonópolis (CESUR), sendo em seguida aprovado no Exame de Ordem (OAB/MT).

Atualmente, leciona na área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental II (3º Ciclo), na Escola Estadual Professora Amélia de Oliveira Silva e na Rede Municipal de Ensino na 1ª fase do 2º Ciclo (4º ano, na Escola Municipal Bernardo Venâncio de Carvalho). Percebe-se que o pesquisador possui uma forte ligação com a área educacional, o que impulsiona o desejo de contribuir com a área.

Historicamente o ensino de Ciências sofreu influências de agentes nacionais e internacionais, por meio de políticas educacionais sob a égide do neoliberalismo. Além disso,

outros fatores como os avanços tecnológicos e o desenvolvimento econômico, também interferem nas propostas pedagógicas para o ensino de Ciências.

Por meio de uma análise histórica do ensino público no Brasil, verifica-se que as massas tiveram o direito ao acesso à escola pública ampliado nas primeiras décadas do século XX. Saviani (2013, p. 177), destaca que esse momento se caracterizava “[...] pelo debate das ideias liberais cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política.”

Com relação ao ensino de Ciências, Rosa e Rosa (2012 apud BRANCO *et al.*, 2018, p. 715), afirmam que:

[...] este foi incorporado efetivamente aos currículos escolares, ainda não de forma obrigatória, somente a partir da primeira metade do século XX. É importante destacar que tal ensino passou a se relacionar com as necessidades geradas pela industrialização, a qual exigia a formação de profissionais com conhecimentos na área tecnológica.

O professor de Ciências vem enfrentando uma série de desafios para superar limitações metodológicas e conceituais de formação em seu cotidiano escolar, principalmente agora, neste período pandêmico. O educador na área de Ciências da Natureza tem sido, historicamente, exposto a uma série de desafios, os quais incluem acompanhar as descobertas científicas e tecnológicas, constantemente manipuladas e inseridas no cotidiano e tornar os avanços e teorias científicas palatáveis aos alunos do Ensino Fundamental, disponibilizando-as de forma acessível. Isso, requer profundo conhecimento teórico e metodológico, além de dedicação para se manter atualizado no desempenho de sua profissão.

Por conseguinte, para muitos educadores, tais desafios são agravados por deficiências em suas licenciaturas – de universidades públicas ou privadas – pois, a rapidez com que os conceitos se ampliam e surgem novas tecnologias faz com que a formação do professor possa ser considerada ‘obsoleta’ poucos anos após sua graduação.

Nesse sentido, a problemática que guiou esse estudo foi: Quais as causas da defasagem escolar durante o processo de ensino-aprendizagem no ensino de ciências da natureza, nos anos finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, no período pandêmico?

O objetivo central foi verificar os reflexos da pandemia na educação, especificamente a defasagem escolar, a ser aferida na área de ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT, a fim de evidenciar causas e consequências. Além disso, objetivou-se também refletir sobre a defasagem escolar enquanto indutora da injustiça e iniquidade no período pandêmico; estudar as causas da defasagem escolar na área de ciências da natureza

durante o período pandêmico e; identificar políticas educativas voltadas à redução das desigualdades de conhecimentos no período pandêmico.

O trabalho está estruturado em seções, iniciando pela presente introdução, após é apresentado o problema e os objetivos, geral e específicos. O capítulo inicial traz o estado do conhecimento, no qual são exibidas ideias sobre o tema de pesquisa, a definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados, assim como as ideias de outros autores e pesquisadores. O capítulo seguinte traz a metodologia, explicitando o *locus* da investigação, os aspectos éticos da pesquisa; a natureza da pesquisa, também conceitua a pesquisa bibliográfica e documental, assim como a opção, a concepção de pesquisa e o procedimento de coleta e análise de conteúdo.

Na sequência, o próximo capítulo traz a contextualizando o período pandêmico, com os seus reflexos na educação, a desigualdade educativa nos índices de desempenho e rendimento escolar, a omissão de políticas públicas e as ofensivas e resistências frente ao cenário pandêmico. O próximo capítulo debate a defasagem escolar, os impactos da pandemia na defasagem escolar, as avaliações em larga escala durante o período pandêmico e a defasagem da aprendizagem de ciências. Por fim, são apresentados os resultados e discussões, a conclusão, as referências bibliográficas utilizadas no estudo, os apêndices e anexos.

1.1. Problema

Quais os reflexos da pandemia na educação, especificamente a defasagem escolar, a ser aferida na área de ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT?

1.2. Objetivo Geral

Verificar os reflexos da pandemia na educação, especificamente a defasagem escolar, a ser aferida na área de ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT

1.3. Objetivos específicos

- Verificar o que se entende por defasagem escolar;
- Problematizar a avaliação em larga escala como único indicador de qualidade de ensino;

- Buscar as causas da defasagem escolar durante o período pandêmico;
- Verificar quais as maiores dificuldades dos alunos na área de Ciências da Natureza (anos finais) com relação aos conteúdos trabalhados;
- Analisar se o poder público teve o cuidado de adaptar e flexibilizar o currículo escolar durante o período pandêmico;
- Analisar se o perfil social dos alunos contribuiu para a defasagem escolar;
- Verificar que políticas e condições objetivas podem ser ofertadas para reduzir a defasagem escolar na Área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento teve como objetivo identificar as pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos, a fim de conhecer a originalidade da proposta de pesquisa. A proposta consiste em identificar as causas da defasagem escolar nos anos finais Do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), na área de Ciências da Natureza, em algumas Escolas na Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT.

Nesta perspectiva, para realizar esse estudo bibliográfico, com metodologia de análise quantitativa e qualitativa e com enfoque descritivo, pesquisou-se dissertações e teses, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando como período temporal os anos entre 2018 e 2022. Logo, ao analisar trabalhos que se aproximam, de alguma forma, da pesquisa aqui proposta, delimita o que se chama de Estado do Conhecimento.

2.1. Tecendo ideias sobre o tema de pesquisa

Em meio a proposta de definir o Estado do Conhecimento acerca da defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, na área de Ciências da Natureza, tem-se a necessidade de explanar brevemente o objetivo da proposta de pesquisa, que é verificar os reflexos da pandemia na educação, especificamente a defasagem escolar, a ser aferida na área de ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT.

São visíveis os reflexos negativos causados pela pandemia da COVID-19, inclusive na educação. Esses impactos são preocupantes não somente em relação à aprendizagem, mas também quanto ao número de crianças e jovens que abandonaram os estudos.

De acordo com a pesquisa C6 Bank/DataFolha, realizada pelo Instituto Alicerce (2022), quatro milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonaram os estudos em 2020. A taxa de abandono escolar, em 2020, no Ensino superior foi de 16,3%; no Ensino médio de 10,8% e; no Ensino fundamental de 4,6%. Entre as principais causas para o abandono escolar está a questão socioeconômica, considerando que os estudantes das classes sociais mais baixas lideraram os índices de evasão. Nas classes A e B a evasão foi de 6,9%; nas classes D e E foi de 10,6%. Em virtude da pandemia, quase todas as escolas optaram por aulas *online*, o que contribuiu para que muitas crianças e jovens ficassem sem aulas no último ano, já que 47 milhões de pessoas não têm acesso à *internet*, segundo estudo do Comitê Gestor da Internet no

Brasil. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), podemos destacar:

[...] entre os estados brasileiros que adotaram o ensino remoto, apenas 15% distribuíram dispositivos aos alunos e menos de 10% subsidiaram o acesso à *internet*. Como consequência, 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa. (SOUZA, 2021, p. 1).

Em face aos fatos expostos, o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso à educação. Os dados são de uma pesquisa do UNICEF, órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) para a infância e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). (INSTITUTO ALICERCE, 2022).

2.2. Definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados

Para a realização da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e quantitativo, com enfoque descritivo, foi necessário definir o local de busca para que o trabalho fosse o mais completo e confiável possível. Por oferecer um banco de dados amplo e qualificado, foi eleito o repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta biblioteca abrange trabalhos de todas as regiões do Brasil, o que torna o site uma fonte de busca completa e eficiente.

A busca foi refinada para os anos de 2018 a 2022, abrangendo teses e dissertações armazenadas nesta biblioteca virtual, disponível no link: <http://bdtd.ibict.br/>. Para delimitar a pesquisa, utilizou-se o sistema de Procura Avançada, em que se atribuía o nome do descritor ou palavra-chave no item Assunto, selecionava-se o País (Brasil), o Grau de trabalho que se queria encontrar (Dissertações ou Teses), qual Idioma (português) e o recorte anual (2018 a 2022). Este procedimento foi realizado com todas as palavras-chave definidas pelo mestrando e sua orientadora. Considerando a breve explanação da proposta de pesquisa, pode-se considerar necessário explorar os seguintes descritores:

- 1) Defasagem escolar AND fracasso escolar;
- 2) Fracasso AND insucesso escolar;
- 3) Perfil socioeconômico dos alunos em defasagem;
- 4) Políticas para retenção de alunos.

Realizar o Estado do Conhecimento de uma proposta de pesquisa é tarefa complexa, dada às inúmeras inter-relações sociocientíficas envolvidas nesse processo, bem como a congregação interdisciplinar de conhecimentos.

Nesta perspectiva, esse trabalho descrever a consulta, a sistematização e a análise dos descritores que foram pesquisados em relação ao tema proposto. Sem dúvida, o Estado do Conhecimento constitui uma importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo de construção da Dissertação, mas, prioritariamente, por contribuir para a ruptura de alguns pré-conceitos que o pesquisador possa ter ao iniciar o seu estudo.

Além disso, a investigação detalhada proporcionada pelo Estado do Conhecimento é capaz de conferir confiabilidade ao pressuposto do problema de pesquisa, bem como, permite consultar a singularidade de uma pesquisa. No caso desse estudo, elegemos cinco descritores a partir da proposta de pesquisa, a saber: defasagem Escolar; fracasso/insucesso escolar; distorção idade-série; perfil socioeconômico dos alunos em defasagem e; políticas para retenção de alunos. Por estarem em plena sintonia com o tema e objetivos de investigação aqui propostos.

O objetivo é verificar os reflexos da pandemia na educação, especificamente a defasagem escolar, a ser aferida na área de ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT. Com a pesquisa do Estado do Conhecimento buscamos mapear, identificar e classificar Dissertações de Mestrado (DM) e Teses de Doutorado (TD) de universidades brasileiras, coletadas na BDTD, do IBICT, correspondentes ao período de 2018 a 2022 ou seja, nos últimos 5 cinco anos. Coletamos 345 trabalhos, sendo 145 DM e 200 TD. Após a leitura dos resumos e tendo por critério a relevância, selecionamos 14 (catorze) trabalhos relevantes para uma análise mais detalhada, senso: seis dissertações; duas teses e; seis artigos. A partir desse material, realizamos o mapeamento, identificação, classificação e análise, com objetivo de esboçar o Estado do Conhecimento acerca das palavras-chave citadas, buscando identificar aspectos relevantes pesquisados e dimensões destacadas em diferentes épocas e localidades.

2.3. Construindo ideias com outros autores: o que dizem os colegas pesquisadores?

Essa parte do estudo se propõe a buscar, nos trabalhos selecionados para a descrição qualitativa dos dados, algumas ideias que se aproximam do contexto do presente tema de pesquisa, que é a defasagem escolar no ensino de ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, no período pandêmico. Debruçamo-nos sobre os escritos com os descritores já elencados. Com o descritor ‘defasagem escolar/fracasso escolar’, temos a dissertação da autora

Eliana Ferreira de Mattos (2019), intitulada “Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série”, elaborada na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O estudo teve como tema norteador a análise do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética de educandos do 4º ano, que apresentavam defasagem idade/série. Uma turma de 20 alunos que, por variados motivos, não consolidou os pré-requisitos que os caracterizassem alfabetizados-letrados, visto que as dificuldades evidenciadas envolviam principalmente a escrita e a leitura. Durante a pesquisa foi demonstrado que era preciso mais tempo para ajustar e melhor concretizar todas as informações apreendidas naquele ano letivo.

Os demais alunos demonstraram maior entendimento ao produzir os textos com coesão, coerência, argumentação, legibilidade da letra, aspectos gramaticais, notacionais e por fim, a forma de discurso. Nesses termos, destaca-se que o trabalho de intervenção, associado aos variados recursos textuais, corroborou para a ampliação e a promoção do processo de leitura e escrita, visto que a aprendizagem significativa pode servir de parâmetros para propiciar maior controle da repetência e da evasão escolar. O tema elencado guarda semelhanças com a nossa proposta de pesquisa, pois a defasagem escolar, independente da área do conhecimento, é marcante no que tange as dificuldades encontradas nas habilidades de escrita e leitura que, de certa forma, afeta todas as áreas do conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem.

Outro trabalho de grande relevância, que também contribuirá com a nossa proposta de pesquisa foi a dissertação de mestrado intitulada “O processo de alfabetização e defasagem escolar: estudo de caso em escola da rede municipal de Canoas/RS”, de autoria de Raquel Amélia dos Santos (2021). O trabalho procurou investigar as principais causas da defasagem escolar. Ainda em tempo, ressaltamos que o problema de defasagem escolar vem de bem antes da pandemia, a pandemia só veio a agravar a situação. Então, a dissertação se orientou pela metodologia estudo de caso, de natureza qualitativa e dialética, com o propósito de dialogar com as teorias de aprendizagem, de alfabetização e a prática pedagógica com crianças em defasagem escolar no 3º ano do Ensino Fundamental, em escola da rede municipal de Canoas/RS.

Esse diálogo foi tensionado pela problemática: quais relações os estudantes em processo de alfabetização, em defasagem escolar, estabelecem com a língua escrita na escola e nas demais vivências sociais cotidianas? Tendo como objetivo identificar aspectos nos processos de alfabetização de estudantes, em defasagem escolar, que indiquem as relações destes com a língua escrita ensinada na escola e nas demais vivências sociais, com vistas a superação das dificuldades. Assim, o estudo se vinculou à linha de pesquisa ‘Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação’, sob a perspectiva dos principais conceitos elaborados por Vygotsky,

articulados com a psicogênese da língua escrita de Ferrero e Teberosky e; Ferrero, os aspectos linguísticos propostos por Cagliari e a relação entre o saber e a mobilização da atividade intelectual, discutidas por Charlot.

A análise de dados resultou em reflexões sobre processos de alfabetização de crianças em defasagem escolar, a partir de tensionamentos entre saberes destes estudantes e a escrita escolar, apontando aspectos potencializadores do processo em interações com escritas contextuais e textos literários, vislumbrando possibilidades de aproximação entre interpretações infantis sobre a língua, ensino sistematizados e os provenientes da realidade social como: nomes, placas, bilhetes, convites, cartazes, encartes, rótulos e embalagens. Assim, foi proposto pela pesquisadora o diálogo entre os conhecimentos como forma de contribuir com a mobilização da atividade intelectual do aluno e de o legitimar no mundo da cultura escrita. Ressalta-se novamente que, com respaldo no acervo bibliográfico de teses e dissertações, fica evidente que grande parte das dificuldades encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem reside no letramento científico.

A temática do suposto fracasso e suposto sucesso escolar é recorrente no contexto educacional brasileiro, sendo objeto de pesquisa de inúmeras instituições de ensino. Vejamos agora, o estudo realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Intitulado “O bom e o mau aluno: representações sociais de professores de Ensino Fundamental sobre sucesso e sobre fracasso escolar”, de Helen Junara Balbinotti Zangrande (2021).

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação de Dois Vizinhos/PR, na qual profissionais de Psicologia e Psicopedagogia realizam avaliações, em que afirmam haver um padrão de queixas nos encaminhamentos que recebem. Em geral, esse padrão aponta para dificuldades de aprendizagem, defasagem escolar, atraso no desenvolvimento e problemas comportamentais das crianças, apontando para o que se denomina, genericamente, como fracasso escolar. O objetivo desta pesquisa consistiu em analisar as formas pelas quais os professores do Ensino Fundamental I dessa rede municipal representam socialmente o fracasso escolar e o sucesso escolar. Os participantes da pesquisa foram 27 professores, de ambos os sexos, com no mínimo 5 anos de experiência docente. Para a coleta de dados foram realizados 3 procedimentos: técnica de evocação livre de palavras; técnica de substituição, visando captar a zona muda das representações sociais e; entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos pelos 2 primeiros procedimentos foram tratados segundo as orientações para a identificação do núcleo central das representações sociais.

Os dados obtidos pela entrevista foram examinados mediante o emprego da Análise de Conteúdo. Os resultados obtidos indicam que o elemento central das representações sociais

sobre fracasso escolar, para os pesquisados, gira em torno da família, do professor e do sistema educacional como um todo.

Os professores acreditam que há uma forte associação entre a não participação dos pais na vida escolar de seus filhos e o fracasso escolar. Já, com relação ao docente, foram apontadas a ligação entre a falta de preparo e comprometimento, a metodologia e a desmotivação com o fracasso dos estudantes. Na zona muda destas representações estão os fatores emocionais do aluno, que foram tidos como influenciadores do fracasso escolar, resultados diferentes dos obtidos pelas outras técnicas utilizadas na pesquisa, nas quais as atitudes e os comportamentos do estudante foram considerados mais importantes. Quanto às representações de sucesso escolar, foi observado que o aluno, a família e o professor são percebidos como os maiores responsáveis pelo sucesso. Nessas representações, observou-se que se a família atende às expectativas postas, ela se torna corresponsável pela construção do sucesso escolar. Logo, o papel do professor se mostrou ser pelo seu método pedagógico, no qual o docente figura como o gestor do processo de obtenção do sucesso.

Por conseguinte, nas representações dos professores pesquisados, eles são mais responsáveis pelo sucesso do que pelo fracasso do estudante. Quanto ao aluno, para os participantes, sua contribuição para o sucesso tem a ver com atitudes e comportamentos que facilitarão seu desempenho, sua socialização e a apropriação do conhecimento.

Os resultados indicam ainda que as representações obtidas por métodos normativos não foram significativamente diferentes das observadas quando colhidas na zona muda. Por fim, afirmamos que as representações sociais analisadas nessa pesquisa repercutem não fenômenos em si, mas ideias que resultam de formas e normas criadas na e pela cultura escolar; no e pelos sistemas educacionais, que estabelecem padrões impossíveis de serem atingidos, pois, de fato, não há lugar para todos no mundo como está organizado atualmente, mas também por quem, culturalmente, mantém tais representações.

Na mesma linha de investigação referente as condições materiais da família do educando, temos o estudo de caso realizado pela Universidade Federal de Alagoas, intitulado “Impactos do Programa Bolsa Família na taxa de matrícula e na defasagem escolar de crianças de 6 a 17 anos: uma análise para os estados e mesorregiões do nordeste”, de autoria Arcenor Gomes Neto (2018). O trabalho teve como objetivo investigar os impactos do PBF sobre os indicadores educacionais, taxa de matrícula e defasagem escolar, de crianças de 6 a 17 anos da região Nordeste, bem como para suas respectivas mesorregiões, de acordo com os dados do Censo de 2010. Os resultados indicaram que beneficiários possuem maior probabilidade de realizarem a matrícula, como também de não possuírem defasagem (embora com poucos

resultados estatisticamente significativos), tanto na análise por estados, quanto por mesorregiões. Ainda foi possível observar que o programa tem maior impacto para a faixa etária mais velha, para meninos e para domicílios da zona rural. As estimativas complementares e a análise de sensibilidade indicam resultados robustos, sobretudo com relação à taxa de matrícula. Dessa forma, há a confirmação da hipótese de que o PBF gerou impactos nos indicadores educacionais de seus beneficiários.

Em seguida, perseguindo a produção científica realizada sobre a defasagem escolar, apreciamos a tese de doutorado de Margaret Pires do Couto (2011), intitulada “Fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina?”, tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Destaca-se que a pesquisa teve como objetivo central a investigação da relação do fracasso escolar com a família, a partir da análise dos casos atendidos na clínica universitária do Centro Universitário Newton Paiva, situada em uma região da cidade de Belo Horizonte/MG e que presta serviços à comunidade. A hipótese que é questionada nesse trabalho concerne à explicação do fracasso escolar como resultado dos conflitos familiares, em especial da ausência do pai no seio familiar. Tanto por parte do discurso dos professores da escola pública da região, responsáveis pelo encaminhamento de seus alunos para tratamento na clínica-escola quando detectado problemas de aprendizagem, como por parte do discurso da família das crianças, especialmente das mães, a relação do fracasso com a carência paterna se fazia presente. Além disso, a falha do pai e a ausência de sua autoridade na família era o que se confirmava no material clínico recolhido pelos alunos de psicologia no curso dos atendimentos e apresentado nas sessões de supervisão. É esse material submetido à supervisão clínica que constitui os dados de pesquisa analisados. Buscou-se nesse referencial esclarecer o que é a função paterna, a inscrição desta para o sujeito e seu correlato, que é a transmissão da função do desejo.

A Professora Margaret Pires do Couto (2011), apresentou sua pesquisa empírica, na qual realizou estudos de casos a partir do material clínico apresentado pelo aluno em estagiário, o que permitiu constatar que o sintagma ‘família desestruturada’ pode ter o efeito de obturar ou silenciar a necessidade da subjetividade se introduzida na relação da criança com as aprendizagens escolares.

Possibilitou também demonstrar que o principal efeito para criança atendida na clínica-escola é a operação de uma separação em relação ao discurso do Outro – pais, professores, especialistas de saúde mental – permitindo-lhe uma construção de saber própria. Um limite foi observado em relação ao tratamento do sintoma da criança que se difere do sintoma do Outro,

ou seja, do fracasso escolar. Desta feita, percebe-se que questões emocionais e familiares contribuem para o fracasso escolar.

Outra tese de doutorado que subsidiará nossos estudos foi apresentada pelo pesquisador Gilvan Elias Pereira (2011), teve como objeto de estudo “O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos”. A tese de doutorado foi apresentada ao Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa teve como ponto de partida a relação direta entre competência linguística e sucesso ou insucesso escolar. Sendo ela voltada para o aluno em situação de fracasso e que tem na baixa competência linguística (não a capacidade para fazer uso da língua em situações reais de vida, mas para responder às exigências requeridas pela escola) uma dificuldade central impeditiva do sucesso escolar. Para conhecer tal aluno com o intuito de compreender melhor o que está por trás das ‘alarmantes’ estatísticas do fracasso escolar, levou-se em consideração o peso que a linguagem tem quando se trata de escola e de aprendizagem escolar e, portanto, conseqüente necessidade de se ponderar a complexidade da relação entre escola, aprendizagem (relação com o saber) e linguagem.

Considerou-se que cada aluno excluído ou em situação de fracasso possui sua história e que cada uma dela é marcada fortemente, entre outras coisas, pelas barreiras que o baixo nível de competência linguística impõe. Os resultados da pesquisa (estudo de caso) realizada entre alunos em situação de fracasso confirmaram o estigma que sofre o aluno que não aprende, que não consegue ler e escrever com as competências requeridas pela escola. Mas, ainda assim, mantém-se nela à beira do ‘analfabetismo’, é um pouco do retrato qualitativo do modelo de escola excludente e seletiva, ainda muito presente na sociedade brasileira e que não deve ser compreendida apenas pela lógica da estatística ou das teorias embasadas no pressuposto exclusivo da modelagem social. Posto isso, a tese comentada mantém forte relação com a nossa proposta de investigação, principalmente quando procura mensurar os reais motivos da defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, na área de Ciências da Natureza, no período pandêmico, ou seja, objeto de estudo ainda pouco explorado no mundo acadêmico, o que requer aprofundamento no campo investigativo.

Em seu trabalho investigativo a autora Gabriela Favero Freo (2019), em sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, analisou e discutiu “A análise do desempenho escolar sob a perspectiva do fracasso escolar nos anos finais do Ensino Fundamental” na EMEF João Gonçalves Vieira, no período de 2010 a 2017. O fracasso escolar é aqui entendido como uma

categoria de análise que culmina na reprovação/retenção escolar, abandono/evasão ou infrequência.

O esforço de sistematização teórica acerca da temática contribui para a compreensão do fenômeno através dos apontamentos descritos nos documentos escolares. Para fundamentação teórica, alinha-se a perspectiva de Patto; Angelucci *et al.*; Mello; Machado; Souza, M.; Souza, D. e; Kramer e Leite para buscar compreender a manifestação institucional do fracasso escolar. Como opção metodológica, foi vinculado ao Pensamento Sistêmico fundamentada em Vasconcellos; Pellanda e; Maturana, utilizando como aporte metodológico a Cartografia, a partir dos apontamentos de Kastrup e; Deleuze e Guattari. A produção de dados é realizada a partir da observação e análise das atas de final de ano letivo e diários de classe dos últimos 7 anos, com a finalidade de identificar e acompanhar as reincidências desse processo.

Dessa forma, aprofundou a compreensão acerca do fracasso escolar, procurando relacioná-lo com o contexto educativo da escola; identificar a média de aproveitamento nos componentes curriculares e; por fim, reconhecer alguns contingentes que influenciam para o baixo desempenho escolar. Para analisar os dados, foram utilizados os autores Charlot; Meirieu; Perrenoud; Bossa; Fernández; Moojen e; Bridi Filho e Bridi. Com base na análise dos dados, constatou-se como contingentes de fracasso escolar elementos relacionados à subsistência, segurança emocional, manifestação de comportamento, relação com a vida cotidiana e o mundo do trabalho, limites da linguagem e relação com o conhecimento.

Da mesma forma, outro trabalho que merece destaque é desenvolvido na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Dissertação de mestrado intitulada “Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever?”, de Andréa de Oliveira Costa (2017). Esta dissertação teve como objetivo saber quais os motivos que levam os alunos a não conseguirem se alfabetizar nos três primeiros anos de escolaridade e chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental sem ler e escrever. Para tal, o estudo se fundamentou teoricamente na concepção de linguagem como constituidora da consciência e espaço de inter-relações sociais, tendo como aportes teóricos principais os estudos desenvolvidos por Vygotsky sobre o fenômeno da linguagem e mediação e os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin.

Além desses teóricos, constituem-se como interlocutores autores que abordam especificamente sobre a alfabetização, a leitura e a escrita como Soares; Kleiman; Mortatti; Cagliari; Schapper entre outros. A perspectiva histórico-cultural orientou os procedimentos de pesquisa e as análises desenvolvidas sobre o material empírico produzido na observação de aula do 3º ano do Ensino Fundamental e atividades nos encontros dialógicos com os alunos em situação de comprometimento de aprendizagem do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. A partir

das análises, chegou-se à conclusão de que os alunos desses dois níveis de ensino pesquisados estão muito aquém do nível desejado. O que pode evidenciar a falta de empenho da própria escola na condução do processo educacional, sendo que a escola, sozinha, não tem conseguido fazer um bom trabalho, necessita da ajuda das famílias, da direção e dos professores. Observou-se que os professores são comprometidos, mas o número excessivo de alunos por turma os impede de fazer uma intervenção mais intensa.

Tendo em vista que o período pandêmico é recente, não foram encontradas pesquisas ligadas a essa temática, por isso elegeremos alguns artigos de periódicos. Para corroborar com a nossa proposta de pesquisa, apreciamos o artigo: “Trabalho docente no Brasil pandêmico: qual o destino dos recursos públicos?” produzido por Dalila Andrade de Oliveira (2021) que, após estudos, concluiu que haverá atrasos e maiores lacunas nas realizações de aprendizagem, os quais serão difíceis de recuperar a curto prazo. Diante disso, faz-se necessário que o poder público desenvolva políticas educacionais claras, no sentido de proporcionar um ambiente escolar adequado ao processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade se mostrou extremamente cruel e desumana, pois, além de acentuar a desigualdade, fez com que muitas famílias que já passavam privações, economizassem ainda mais para a aquisição de equipamentos, ainda que rudimentares, para acessar as aulas remotas. Outros sequer conseguiram. Há que se considerar ainda aquelas crianças que recebiam a alimentação na escola e perderam o benefício.

O momento crítico da pandemia serviu como alerta para algo que já se sabia há muito tempo: as maiores dificuldades ficam com os mais pobres. Por exemplo, não adianta criar vagas para todos se 34,3% das crianças vão para a escola com fome por não terem dinheiro sequer para comprar os alimentos da cesta básica (UNICEF, 2019). Da mesma forma, não adianta estabelecer uma escola tecnológica se 61% das crianças e adolescentes não têm acesso à tecnologia em casa por viverem na pobreza (UNICEF, 2019). O pesquisador em educação, Doutor Clovis Trezzi (2021), em seu artigo científico “A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional”, disserta que:

O impacto e as sequelas deixados pela pandemia da COVID-19 revelam que se a escola continuar se deixando contaminar por ideologias que levam à exclusão, como a falsa ideia de meritocracia, nos próximos anos continuaremos com os mesmos problemas. (TREZZI, 2021, p. 12).

Nesse sentido, o autor prossegue pontuando que antes de refletirmos a respeito de alternativas que mexam na estrutura da escola, “é preciso pensar a própria identidade da escola. E pensando a identidade da escola, pensar em sua humanização. Uma escola justa é uma escola

humanizada.” (TREZZI, 2021, p. 12). Ou a educação pós-pandemia segue esse rumo, ou continuará reforçando a desigualdade e a exclusão.

Os autores Aguiar, Cruz e Resende (2021), em seu artigo intitulado “Efeitos da pandemia da COVID-19 na educação básica: desafios e perspectivas para o século XXI”, apresentado no ‘Congresso Latino-americano de Desenvolvimento Sustentável: pós-pandemia, como será o mundo depois da crise?’, esclarecem:

[...] pode-se concluir que a retomada do ensino presencial no período pós-pandemia precisa ser planejada, avaliada, monitorada e redirecionada continuamente, realizada com muita seriedade e compromisso com o processo de ensino-aprendizagem e com o direito a uma educação com qualidade para todas as crianças e jovens, até que efetivamente se supere o quadro de fracasso escolar e a exclusão educativa e social existentes na escola contemporânea [...]. (AGUIAR; CRUZ; RESENDE, 2021, p. 2).

Debruçando-se sobre o tema, percebe-se que os sistemas de ensino na verdade não tiveram tempo suficiente, nem condições técnicas e pedagógicas para se prepararem para essa retomada do ensino presencial.

Também merece destaque o artigo científico intitulado “Defasagem pedagógica pós-pandemia dos alunos quilombolas da comunidade de Monte Alegre”, produzido por Camilla Viana de Souza Gonçalo *et al.* (2022), fruto de uma Pesquisa de cunho bibliográfico, com utilização de documentos e através de pesquisa de campo de cunho quantitativo. Neste estudo de caso foram utilizados questionários contendo perguntas objetivas, os dados foram obtidos de modo presencial durante visitas realizadas na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Monte Alegre, em horários agendados com equipe gestora e equipe pedagógica.

A pesquisa demonstrou que durante a pandemia a defasagem escolar ganhou maiores proporções em comunidades quilombolas, como a ocorrida na EMEB Monte Alegre, localizada no distrito de Pacotuba, pertencente ao Município de Cachoeiro de Itapemirim/ES. Mesmo com a disponibilização de materiais impressos aos estudantes, professores se mostraram preocupados com o aumento da taxa de defasagem escolar entre seus alunos. Dos resultados e discussão, de acordo com relatos dos professores regentes de classe que atuam nas salas de 1º a 5º ano, os alunos tiveram uma perda irreparável na aquisição de conhecimentos devido à nova realidade enfrentada pelos ambientes educacionais.

Portanto, ficaram expostos a uma realidade jamais vivenciada pela equipe escolar, acarretando uma defasagem de domínio curricular. Outro fator considerado pelos professores se deve à falta de acesso à *internet* e a presença de professores durante as aulas. Diante do estudo apresentado, os alunos da comunidade quilombola obtiveram uma perda significativa em sua aprendizagem durante o período em que a escola se manteve fechada, seguindo os

protocolos sanitários. Mesmo com a equipe pedagógica promovendo meios para disponibilizar aos estudantes atividades e conteúdos impressos, a falta do contato com o professor e com os demais colegas foi comprometedor, visto que, como citado por Vygotsky (1994), as relações sociais são indispensáveis para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. O rendimento escolar no país é resultado de uma complexa equação de exclusões, que se materializa em históricos desafios para a nossa educação. Muitos recortes são possíveis de serem feitos com relação às múltiplas realidades que temos.

Além disso, outro artigo científico que merece atenção é intitulado “A educação básica na pandemia no estado do Paraná: o que as pesquisas revelam?”, de autoria de Adriana Regina de Jesus Santos; José Alexandre Gonçalves e; Samuel de Oliveira Rodrigues (2022), o texto aborda a conjuntura da educação pública paranaense durante a pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19).

Possui como justificativa os impactos do fenômeno excepcional que se apresentou aos gestores escolares, educadores e educandos da Educação Básica, no período de 2020 a 2021, no Paraná. Como metodologia, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e teve como objetivo discutir acerca dos desafios e dilemas no trabalho pedagógico dos professores. Em análise, as pesquisadoras concluíram que não foi possível evitar os impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem e que dentre as adversidades que impeliram o trabalho pedagógico estão o fator econômico e a limitação tecnológica de educandos e educadores.

Diante do exposto e do objetivo deste estudo, foram considerados os diferentes desafios que repercutiram diretamente nas práticas pedagógicas durante o período de pandemia no Estado do Paraná, desvelando um conjunto de antigos problemas relacionados às tecnologias, que compreendem pontos críticos referentes ao acesso às mesmas e a novos problemas, como a falta de uma formação adequada sobre o domínio das mídias no processo de ensino-aprendizagem por parte dos profissionais da educação. Dentre os agravantes que interferiram no trabalho pedagógico, o fator econômico foi preponderante nesse período, revelando que os desafios com as limitações tecnológicas dos sujeitos também precisam ser problematizados e superados no cenário educacional brasileiro.

A título de reflexão, apresentamos também o artigo científico de autoria de Gabriel *et al.* (2021), intitulado “O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado”, no qual se assinala que:

[...] o abismo entre E1 e E2 impôs a professores, direção e coordenação pedagógica, em um cenário de pandemia, distintos procedimentos para distintas realidades. A escola pública mostrou estar totalmente despreparada para o contexto da pandemia, assim como a gestão escolar, pois para além das questões educacionais E1 ainda lidou com questões sociais, como a fome, um fato contundente amplificado pela ação do vírus. (GABRIEL, *et al.*, 2021, p. 1).

Neste estudo ficaram evidentes as diferenças entre o ensino público e o privado durante o período pandêmico, o que se arrasta até o presente momento. Com a análise de dados se pode destacar que nenhuma escola estava preparada para a educação em tempos de pandemia. Analisou-se o período de fechamento das escolas na cidade de São Paulo, empregando o Conhecimento Pedagógico do Contexto (CPC), na perspectiva de professores de escola pública municipal (E1) e escola privada (E2). O estudo de caso buscou levantar, qualitativamente, as questões motivadoras de E1 e E2 para o retorno pós-pandemia: Retomar os componentes curriculares e objetos de aprendizagem? Favorecer a socialização promovida pelo ambiente escolar? O acolhimento foi considerado no retorno?

No período de isolamento social, com as escolas fechadas, E1 enfrentou problemas relacionados a aspectos socioeconômicos e realidades do contexto social em que se insere a escola, enquanto E2 adotou estratégias que permitiram avaliar individualmente os perfis de cada aluno. A distância social entre E1 e E2, com escolas fechadas, caracterizou-se pela ‘fome’: E1 assumiu prover alimento aos alunos, por meio de cartão merenda, sem interromper o processo educativo. A pesquisa que produziu o artigo em análise demonstrou que a defasagem escolar foi gritante a ponto de a aprovação escolar chegar à casa dos 100%.

No mais, após inúmeras buscas realizadas nas mais diversas plataformas acadêmicas, observamos que não houve tempo para o universo acadêmico produzir teses e/ou dissertações, com resultados concretos, que pudessem avaliar os danos causados na educação, o que só vem atestar a importância da presente proposta de pesquisa. A pandemia da COVID-19 trouxe à tona uma realidade educacional que já era conhecida, a falta de continuidade de políticas públicas que fossem compromissadas com a educação.

Na sequência, narramos a construção metodológica desse estudo.

3. METODOLOGIA

No percurso da presente investigação, optamos pelo colhimento de dados utilizando como instrumento a pesquisa bibliográfica e a análise documental, a partir da análise de diferentes documentos das instituições: Estado de Mato Grosso, via Secretaria de Estado de Educação e; Prefeitura Municipal de Rondonópolis/MT, via Secretaria Municipal de Educação. O levantamento de dados bibliográficos e documentais de informação consistiu em uma operação ou um conjunto de operações, visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e referência. Este tipo de análise foi aplicada em documentos, geralmente textos. Consiste em retirar o máximo de informações pertinentes, de forma a sintetizar os conteúdos para responder aos objetivos da investigação.

A pesquisa bibliográfica consistiu em buscar e reunir os dados de maneira explícita, nos quais a análise será baseada em reflexões sobre o impacto da pandemia na defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, na área de Ciências da Natureza. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo uma conexão entre o pesquisador e os materiais publicados. Em uma pesquisa bibliográfica, por exemplo, pode conter informações de artigos, livros, revistas, vídeos referentes ao tema. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 106) “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema do estudo.”

O modo como se realiza a análise de um documento está dependente do objetivo traçado para o estudo a que se destina, tendo como objeto de estudo, neste caso, a defasagem escolar na área de Ciências da Natureza, nos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia da análise documental é uma técnica de pesquisa que permite a recolha de dados por processos que não implicam a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados, instrumento propício de análise de dados para o objeto do estudo proposto. Após o levantamento bibliográfico e documental, o que nos interessará, essencialmente, será contrastar e comparar as constatações empíricas com as bases da fundamentação teórica.

Nesta seção, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos que deram suporte ao desenvolvimento da pesquisa proposta, que buscou investigar as causas da defasagem escolar nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), na área de Ciências da Natureza, em algumas Escolas na Rede Estadual de Ensino, no Município de Rondonópolis/MT.

Para tanto, enfatizamos que o marco teórico-metodológico e epistemológico que orienta a investigação está ancorado na proposta de transformação, no sentido de que o que nos coloca

em formação é a nossa própria ação. Explicitamos, pois, os caminhos e os procedimentos metodológicos seguidos, apresentando, na sequência, a opção e a concepção do desenho metodológico da pesquisa, a fim de assegurar a execução dos objetivos propostos.

3.1. O *locus* da Investigação

Rondonópolis é um município brasileiro do estado de Mato Grosso, localizado na região Sudeste do estado, a 210 km da capital Cuiabá. Possui 239 613 habitantes (IBGE, 2021). A cidade tem o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado de Mato Grosso.

Está localizada, estrategicamente, no entroncamento das Rodovias BR-163 e BR-364 e é a ligação entre as regiões norte e sul do país. Por estas vias são transportadas toda a produção agrícola e industrial para os grandes centros metropolitanos e portos do Brasil. A Rede Municipal de Ensino atualmente conta com 39 Escolas na zona urbana, 390 docentes efetivos e 522 contratados no Ensino Fundamental.

3.2. Aspectos éticos da Pesquisa

O estudo envolve seres humanos, tais como alunos, professores da área de Ciências da Natureza, formadores de professores e/ou instituições sociais como, por exemplo, escolas, universidades e grupos profissionais. Para obter informações junto a esses informantes ou instituições, o pesquisador invade mundos e vidas, vasculhando práticas sociais públicas ou privadas e, às vezes, a intimidade conceptual e emocional das pessoas.

De domínio dessas informações, o pesquisador, analisa e divulga, podendo contribuir com essas comunidades e sujeitos. Não há pesquisa nem pesquisadores neutros. Por trás de uma pesquisa há interesses que nem sempre coincidem com os dos sujeitos investigados. Embora a questão ética atravessasse todas as abordagens metodológicas de pesquisa, ela é mais evidente nas abordagens qualitativas, pois essas buscam, mais que as outras, perquirir a intimidade da vida privada dos informantes ou de pequenos grupos.

Por isso, torna-se imperativo que o pesquisador se interrogue permanentemente sobre porque investiga, para que investiga, como investiga e o que e como divulgar os resultados da pesquisa. Além disso, os sujeitos investigados precisam ser informados antes e durante o processo de pesquisa sobre as reais intenções, finalidades e procedimentos do pesquisador. Essa pequena introdução põe em evidência as questões de natureza ética, as quais os pesquisadores e os sujeitos investigados precisam estar atentos e bem-informados.

No caso específico da presente pesquisa, os questionamentos éticos dizem respeito, entre outros, aos direitos dos entrevistados, ao respeito e bem-estar dos participantes, à preservação da identidade das pessoas envolvidas, aos usos e abusos das informações e citações de outros autores, à fidedignidade das informações, às implicações sociais e políticas da pesquisa. A pesquisa não causará nenhum dano à imagem, à honra, à moral e aos bons costumes de seus sujeitos a partir das informações a serem prestadas durante o levantamento de dados. A ética em pesquisa deve permear todo o trabalho do pesquisador. Com o advento da *internet*, proliferaram-se os plágios e as cópias de textos sem a citação da fonte de busca, desrespeitando, dessa forma, os autores. Nem toda informação que há na *internet* é cientificamente verdadeira. Severino (2007, p. 140-141) argumenta que:

Como se trata de uma enorme rede, com um excessivo volume de informações, sobre todos os domínios e assuntos, é preciso saber garimpar, sobretudo se dirigindo a endereços certos. Mas quando ainda não se dispõe desse endereço, pode-se iniciar o trabalho tentando exatamente localizar os endereços dos sites relacionados ao assunto de interesse. [...] De particular interesse para a área acadêmica são os endereços das próprias bibliotecas das grandes universidades, que colocam à disposição informações de fontes bibliográficas a partir de acervos documentais.

Quando iniciamos a redação de um texto científico, muitas vezes, por desconhecimento, podemos incorrer em erros que podem sugerir citação indevida. É importante saber como a citação de outro autor deve ser feita e como deve ser citada tanto no corpo do trabalho, quanto nas referências. Dessa forma, o pesquisador ficará resguardado, pois em caso de concordância ou discordância da citação, remeterá o leitor à fonte original. Rotineiramente, uma pesquisa se origina de um problema, de uma indagação, de uma dúvida. Podemos dizer que a pesquisa, e aqui iremos denominar pesquisa científica, constitui-se de um processo de questionamento e de busca de respostas para diferentes temáticas. A pesquisa consiste em um processo com método específico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para identificar respostas a um dado problema.

É fundamental avaliar se o problema a ser pesquisado apresenta interesse para a comunidade científica, ademais se o trabalho irá gerar resultados novos, relevantes e de interesse social. Pelo exposto, investigar e estudar as causas da defasagem escolar no ensino de ciências da natureza – anos finais – no período pandêmico, respalda o grande interesse social, profissional e acadêmico do objeto de pesquisa eleito para estudo.

O termo pesquisa deriva do latim *perquirere*, que significa “perquirir, buscar com cuidado, informar-se de.” (SILVA, 2004, p. 1038). Na concepção da língua portuguesa, pesquisa é entendida como a “ação de pesquisar, busca, investigação; trabalho científico que registra os resultados de uma investigação.” (BORBA, 2004, p. 1067). As pesquisas são

realizadas por pessoas de uma determinada comunidade, chamada comunidade científica. Mas, o que é uma comunidade científica? Como ela é constituída?

As pesquisas científicas precisam ser realizadas com rigor, ética, procedimentos metodológicos e matrizes teóricas específicas.

3.3. Pesquisa: quanto à natureza

Pretendemos, neste tópico, apresentar algumas modalidades de pesquisa científica voltada às Humanidades, com ênfase especial no ambiente de aprendizagem. Essa modalidade permite explorar caminhos próprios para a pesquisa, desde que seja desenvolvida à luz da ciência.

Na gestão dos ambientes escolares, nas salas de aulas das escolas públicas, as pesquisas se incluem no universo das pesquisas em Ciências Humanas na educação. A pesquisa científica usualmente é iniciada com a busca de referências (artigos e livros científicos) atualizadas sobre o tema que o pesquisador está interessado. A partir disso, faz-se um mapeamento do que existe sobre a temática (Estado do Conhecimento) o que já foi pesquisado e quais argumentos permitem entender o que pretende pesquisar.

Nesse universo de estudo, outras formas de pesquisa são possíveis de serem desenvolvidas, entre as quais destacamos algumas possibilidades. A pesquisa, quanto à natureza, pode ser diferenciada entre básica e aplicada.

3.4. Pesquisa bibliográfica

Em nossa pesquisa elegemos a metodologia pesquisa bibliográfica, sendo aquela que se realiza, segundo Severino (2007, p. 122), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa bibliográfica, para Appolinário (2011), restringe-se à análise de documentos e tem como objetivo a revisão de literatura de um dado tema, ou determinado contexto teórico.

3.5. Pesquisa documental

Outro instrumento escolhido como ferramenta de coleta de todos é a pesquisa documental, que é entendida por Severino (2007, p. 122) como “[...] fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais”. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. Esse tipo de pesquisa exige uma leitura como análise atenta do pesquisador.

Muitas descobertas históricas, contradições, dizeres, participações de diferentes grupos podem surgir por meio de tal documentação e enriquecer o conhecimento, por exemplo, o nosso objeto de estudo.

3.6. Opção e concepção de pesquisa

A necessidade de pesquisar algo surge com o objetivo de trazer respostas aos problemas enfrentados pela sociedade. Nesse sentido, a pesquisa tem o poder de mudança, criação, sendo capaz de explicitar e compreender a realidade emergente. Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002).

Nesta perspectiva, diante da escolha do problema a ser estudado, foi necessário definir, criteriosamente, a metodologia e as técnicas a serem utilizadas na investigação. Por essa razão, a utilização de métodos para produzir pesquisas se constitui como um ponto fundamental na organização e rigor dos trabalhos científicos. O método exige rigor e cuidado, necessários para assegurar a confiabilidade da pesquisa. Por isso, seguimos alguns procedimentos metodológicos, no intuito de conferir validade à pesquisa proposta. Embora, “[...] as pesquisas de natureza quantitativa, em geral, são utilizadas pelos governos na definição de suas políticas, tanto no sentido de buscar conhecer a realidade observada quanto de legitimar decisões” (OLIVEIRA, 2011, p. 78), caracterizamos o presente trabalho como um estudo qualitativo.

Apesar de o método qualitativo ser usual entre as pesquisas educacionais, compreendemos que essa metodologia é complexa e exige o bom entendimento do pesquisador

que utilizá-la, por assumir papel fundamental ao conferir vitalidade à pesquisa científica, especialmente ao se tratar de pesquisa na área das Ciências Humanas. Suas características se corporificam através de uma identidade própria, a qual se consolidou ao longo dos anos, ceifando a falsa ideia de que se resumiria simplificada, à pesquisa não quantitativa. Toda pesquisa qualitativa requer uma análise do mundo que a cerca, envolvendo diferentes tipos de abordagens, de entendimentos, de descrições e de explicações. Ao concordar com Gibbs (2009), tais abordagens estão diretamente ligadas a fatos específicos de análise, presentes na pesquisa qualitativa. O autor deixa explícito que este tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’, não se referindo a contextos especializados de pesquisa, além de compreender, descrever e explicar todos os fenômenos sociais ‘de dentro’.

Optar pela pesquisa qualitativa é adentrar nas mais diferentes vias investigativas, sem se furtar ao rigor e à objetividade. Sendo ela uma maneira consciente e comprometida de definir que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social e, especialmente, reconhecer que a experiência humana não pode ser meramente confinada aos métodos analíticos e descritivos. Afinal, o campo ao qual a pesquisa qualitativa recobre assume caráter transdisciplinar, permeado por tradições e multiparadigmas de análise, advindos de teorias que a fundamentam e de sua classificação. (CHIZZOTTI, 2003). Outra escolha, não menos importante se refere à abordagem filosófica da pesquisa. Esta surge diante da necessidade de assegurar balizas de caráter epistemológico que ‘suleam’ a produção científica.

Assim, após estudar a teoria consolidada sobre a temática, propomos como opção epistemológica deste estudo a abordagem filosófica, conhecida como Pedagogia Histórico-crítica. Tal concepção segue a vertente marxista, cuja base é a Dialética, busca compreender a educação no contexto da sociedade.

A Pedagogia Histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2005, p. 102).

Para que essa metodologia aconteça, é preciso confrontar a prática social com a teoria, tendo como finalidade a transformação da realidade. Para Gasparin (2005, p. 143), essa abordagem “[...] é a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem.”

Para Kosik (2010, p. 15):

[...] o ser humano vivencia, na prática, experiências que permitem criar suas próprias representações das coisas. O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.

É necessário avançar para além da pseudoconcreticidade. Para compreender a essência dos fenômenos, cabe analisar como eles surgem, como se constituem e quais suas influências. Nesse sentido, Saviani (2000) ressalta a necessidade de articulação entre teoria e prática para interpretar os fenômenos da realidade, capaz de provocar mudanças na base que os originou, ao invés de simplesmente aceitá-los, sem questionamentos. Percebemos que essas formas de elaboração do conhecimento científico nas pesquisas em educação não podem ser ignoradas, uma vez que essas abordagens delimitam o desenho metodológico e contribuem para o rigor das pesquisas qualitativas em Ciências Humanas.

Apropriar-se da metodologia Histórico-crítica e do método do Materialismo Histórico em uma pesquisa na área das Ciências Humanas significa assumir um compromisso político para com a própria realidade na qual estamos inseridos, buscando romper o *ethos* que assegura a pesquisa como ‘socorro’ à política, para legitimar uma decisão, quando deveria ser uma possibilidade para se (re)pensarem instrumentos para a ação que deve ser realizada de acordo com a decisão.

Nossa pretensão está, pois, ancorada no entendimento de pesquisa como movimento, que permita uma compreensão histórica do objeto em estudo, com a mesma intenção de propor ideias e discuti-las, à luz do nosso entorno. Nossa preocupação, apenas assenta na ideia de que há limites com relação à extensão de estudos na área desta investigação. Oliveira (2021, p. 77) ensina que “o grosso da pesquisa em política educacional no Brasil é realizado em programas de pós-graduação por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado.” Esperamos que o ‘grosso’ possa se afunilar no desenvolvimento da pesquisa e não seja um compartimento estanque à continuidade da investigação.

3.7. Procedimento de Coleta e Análise de Conteúdo

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos com o estudo, a partir da definição da opção e da concepção de pesquisa, bem como após o delineamento do desenho metodológico, faz-se necessário eleger os procedimentos de análise. Para esta investigação, elegemos com a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) e Moraes (1994). A utilização da análise de conteúdo como procedimento de análise proposto por Bardin (1977, p. 43), mais

conhecido como o “como o conjunto das técnicas de análise das comunicações” se faz pertinente como método que propicie a compreensão do conteúdo das comunicações estabelecidas nas mensagens escritas, “[...] porque essas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). O método de análise de conteúdo permite que essa revisitação aos lidos com maior profundidade e objetividade, já que as ‘mensagens escritas’ serão exploradas em uma dinâmica atemporal. “Outra ideia essencial da delimitação do conceito que analisamos é a da ‘inferência’, que pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Utilizando a análise de conteúdo, as premissas auxiliaram a compreensão e apreciação de informações contidas nas leituras dos documentos que serão eleitos para a pesquisa.

O método de análise de conteúdo, por sua vez, vale-se de etapas que permitem codificar, classificar e categorizar as informações encontradas. Para possibilitar a análise através do conteúdo, buscamos selecionar e reunir os documentos, classificando as unidades de significação, criando categorias, para alcançar os objetivos deste estudo.

Moraes (1994) considera importante a classificação do material em categorias, bem como a compreensão e interpretação dos dados, mesmo quando não é possível atingi-los em sua totalidade, pois “[...] facilita a análise da informação, mas deve se fundamentar em uma definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.” (MORAES, 1994, p. 6). O simples fato de ler os materiais não permite uma análise consistente de conteúdos, por isso, a necessidade da escolha e adoção de uma técnica para compreender além do que está escrito. Bardin (1977, p. 29) descreve esta situação como sendo o “desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências.” Ir além das aparências significa tentar descobrir o que está escrito nas entrelinhas dos documentos, por isso definimos, *a priori*, algumas categorias de análise para este estudo, embora não sejam estanques, pois outras poderão ser agregadas no decorrer da investigação: Avaliação em Larga Escala; Equidade; Justiça Social; Desigualdade Educacional.

Para Triviños (1987, p. 162) não basta apenas deter a atenção exclusiva ao “conteúdo manifesto” nas bibliografias, mas atentar também ao “conteúdo latente” nelas existente. O autor explica a diferença entre estes dois procedimentos de análise: o primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, em uma visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

Este estudo se preocupa, justamente, em abrir perspectivas no sentido de analisar as contradições por vezes existentes no conteúdo, sem desdizê-lo, omiti-lo ou simplesmente denunciar realidades, mas sim compreender as relações que se estabelecem com as informações/comunicações entre pesquisador, autores e documentos pesquisados, com dinamicidade, em uma estrutura não linear, prestando atenção à história nelas embutida. Entendem que a análise de conteúdo pode ir além da classificação das unidades do texto, podendo orientar na “[...] construção de redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 194). Esta foi a nossa pretensão com a escolha deste método.

Para facilitar a verificação dos documentos, portanto, estes foram agrupados em unidades de análise e, em seguida, essas unidades foram codificadas por meio de símbolos para posterior análise, sendo essa a parte do referencial teórico da pesquisa. Moraes (1994, p. 8) destaca que “Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese, em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas.” Geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais. Este ainda não será o momento interpretativo, ainda que possa haver descrições cada vez mais abrangentes, dependendo dos níveis de categorização.

De um modo geral, a organização desta descrição foi determinada pelo sistema de categorias construído ao longo da análise. O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Com base em Moraes (1994), a análise de conteúdo efetuada não se limitou à descrição, mas levou em consideração uma compreensão mais aprofundada do conteúdo exposto, através de inferências e interpretação.

Tal interpretação se dá sob os conteúdos manifestos e sobre os conteúdos latentes, já explicitados por Triviños (1987), a partir dos quais buscaremos verificar os sentidos implícitos, sendo que a “[...] análise de conteúdo parte da informação manifesta no texto para então se dirigir à intenção que o autor quis expressar, chegando, às vezes, a captar algo de que nem o autor tinha consciência plena.” (MORAES, 1999, p. 9).

Na próxima seção refletimos sobre o tema da dissertação com o aporte dos autores e fontes de consulta.

4. CONTEXTUALIZANDO O PERÍODO PANDÊMICO

Em 2020, com a chegada da pandemia do novo coronavírus, o acesso físico às escolas foi interrompido. Teve início um mergulho súbito no ensino remoto de grande escala. A propagação global do novo coronavírus causou uma interrupção repentina na educação, levando a mudanças sem precedentes. As instituições educativas tiveram de se adaptar rapidamente ao ensino à distância, tendo o acesso físico sido interrompido. Isso resultou em uma paisagem educacional transformada, na qual o ensino remoto se tornou uma realidade para muitos estudantes. No entanto, essa mudança não foi consistente e deu origem a questões cruciais relacionadas com as desigualdades e o acesso à educação.

De acordo com a Pesquisa Undime sobre Volta às Aulas (BRASIL, 2021), a maioria das Secretarias Municipais de Educação no Brasil estava mal equipada para fornecer atendimento presencial durante a pandemia. Como resultado, o período escolar de 2020 dependeu quase que exclusivamente de empreendimentos pedagógicos não presenciais. Segundo dados dessa pesquisa, 2 (duas) de cada 3 (três) Secretarias Municipais de Educação do país não tiveram atendimento presencial. 69,8% do ano letivo de 2020, nas escolas brasileiras, foram concluídos até dezembro daquele ano, mais de 90% exclusivamente com atividades pedagógicas não-presenciais. Além disso, a disponibilidade de conectividade à *internet* surgiu como uma preocupação crucial, especialmente na região Norte do Brasil, uma vez que os estudantes enfrentavam dificuldades na obtenção de recursos educacionais devido à escassez de acesso à Internet (FUTURA, 2021).

Devido aos desafios do aprendizado remoto, a desigualdade piorou entre os estudantes. Numerosos alunos, incapazes de executar as atividades propostas, tiveram atrasos substanciais na aprendizagem. As interações com o ensino remoto e as aulas *online* foram inadequadas, contribuindo para lacunas de aprendizagem e atrapalhando o processo de avaliação. Muitos alunos perderam o interesse nas aulas remotas e no envio de atividades quando a pandemia eliminou a possibilidade de fracasso (OLIVEIRA, 2020).

O procedimento de avaliação foi bastante desafiador, em primeiro lugar, observou-se que havia uma exigência imperativa de avaliações variadas, que correspondessem aos métodos dos professores para orientar os seus alunos. Além disso, o currículo educacional se tornou maleável, prejudicando as táticas educacionais da instituição. As lacunas no domínio da tecnologia, por parte de professores e alunos, evidenciadas pela pandemia, sublinham a importância da integração tecnológica na educação. As limitações da aprendizagem à distância

e o acesso restrito à tecnologia acentuaram o abandono escolar, conduzindo a desafios significativos de adaptação (OLIVEIRA, 2020).

Dada a situação atual, em que a aprendizagem à distância se tornou uma exigência, a pandemia trouxe evidenciou a importância de empregar estratégias melhoradas para a educação à distância. Estas estratégias devem levar em consideração as disparidades de acesso, o desenvolvimento dos professores e a avaliação abrangente da aprendizagem. É de extrema importância que as observações feitas durante essa fase complexa orientem as futuras regulamentações educacionais, garantindo uma educação mais justa e adaptável (SOUZA, 2020).

Outro elemento que contribui para o aumento das desigualdades entrou em cena, a conectividade com a *Internet*. pois 25% dos alunos do Ensino Fundamental da região Norte do Brasil não receberam atividades escolares naquele ano, ou seja, não puderam ir à escola (por conta do necessário isolamento social) e não tiveram como acessar os conteúdos didáticos de alguma outra forma – seja fisicamente, seja pela *internet*. Vejamos alguns dados estatísticos na Tabela a seguir.

Tabela 01 - Proporção de estudantes que receberam atividades

Proporção de estudantes que receberam atividades				Pnad Covid Em Nov.20
	Maio	Junho	Julho	
Total	74%	79%	82%	11% sem atividades no EF – Norte 25% 15% no EM – Norte 28% e Nordeste 25%
Sudeste	85%	87%	91%	
Sul	94%	93%	96%	
Nordeste	61%	70%	70%	
Centro-Oeste	80%	85%	89%	
Norte	52%	60%	62%	

Lemann, Fundação Itaú Social, Imaginable Futures, 2020. Fonte: IBGE, Pnad Covid, 2020

Fonte: IBGE (2020)

Outra questão importante a considerar, conforme a análise da tabela acima, é sobre as defasagens de aprendizagem, que foram os casos dos alunos que não realizaram as atividades propostas, tampouco tiveram esse convívio com o ensino remoto e as aulas *online*. Assim, ficaram afastados dos conteúdos e das aprendizagens. Também é importante ressaltar sobre quanto o processo avaliativo atrapalhou a sequência do desenvolvimento das atividades, pois, quando as famílias e os discentes descobriram que ninguém reprovaria em decorrência da pandemia, perderam o interesse nas aulas remotas e na entrega das atividades que os professores solicitaram.

Portanto, o ensino remoto, da forma como foi vivenciado, agravou as diferenças entre os aprendizes. Podem ter ocorrido desníveis entre as capacidades de aprender e o que efetivamente foi aprendido, pois algumas crianças tiveram dificuldades em realizar suas aprendizagens no formato proposto. Desta forma, surgiram as defasagens entre as aprendizagens requeridas e as efetivamente adquiridas. Porém, outra situação a ser considerada é que, embora algumas crianças tenham acompanhado e realizado as atividades, as construções das aprendizagens podem não ter acontecido da maneira esperada pelos professores.

O Censo da Educação Básica/INEP (2010-2020) (BRASIL, 2020) trouxe os dados de aprovação de 2020, substancialmente superiores aos dos anos anteriores: Ensino Fundamental (Anos Iniciais) 98,9%; Ensino Fundamental (Anos Finais) 97,7%; Ensino Médio 94,4%. Tal performance salta ainda mais aos olhos quando observamos dados sobre o percentual de jovens que não concluíram o Ensino Fundamental (com 16 anos) e o Ensino Médio (com 19 anos) em 2019 (IBGE, [S.d.]): Ensino Fundamental 21,6%; Ensino Médio 35,2%. Analisando os dados de pesquisa expostos, em 2019, com um indicativo forte de defasagem e que impactaria, naturalmente, o ano seguinte, perguntamos: Como pudemos alcançar, em 2020 (o ano da pandemia), percentuais tão altos de aprovação? Esclarecemos: Para dar continuidade ao fluxo das políticas públicas, o Poder Público orientou as Unidades da Federação (Estados e Municípios) a aprovarem seus alunos. Lembrando que os critérios de avaliação não foram definidos pelas redes, mas, na sua grande maioria, seguiu o disposto pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, orientações para mensurar notas de acordo com a participação e devolutiva de atividades, as quais também valiam para a presença.

O Censo da Educação Básica/INEP expôs um aumento excepcional no percentual de aprovação de alunos, o que colocou em dúvida a eficácia e a qualidade do ensino remoto. Em muitos casos, os padrões de avaliação foram mais flexíveis, resultando em aprovações quase obrigatórias para os alunos que contribuíram com os seus materiais. Isso gera especulações inquietantes sobre a real extensão da aprendizagem que ocorreu no domínio da instrução virtual (BRASIL, 2020).

Grosso modo, estudante que participou e entregou o material foi aprovado. Fica claro que à educação na pandemia se tornou ainda mais excludente, em todos os Estados foi determinado aprovar os alunos – mesmo aquelas e aqueles sem as habilidades prioritárias que deveriam ter alcançado. Seguindo uma política equivocada de inclusão social de todos aprenderem e todos serem aprovados, o Estado, hoje, entende que nenhum aluno deve ser retido. Isso vai resultar, claro, em um aumento particular da aprovação, ou seja, a aprovação compulsória. O momento de pandemia serviu para nos mostrar situações importantes.

A primeira delas é que o diagnóstico das aprendizagens, em sala de aula, deve passar por avaliações diversas que melhor demonstrem a construção dos professores com os estudantes. A segunda é que as escolas acabam se colocando dentro de certo perfil para atender às avaliações em larga escala e quantitativas, inclusive flexibilizando o currículo escolar. Com essas ações, nota-se que os projetos de políticas públicas para promoverem uma educação de qualidade foram abandonados em detrimento de atender, de qualquer forma, as crianças e os adolescentes – todos na escola e todos aprendendo e passando de ano ao mesmo tempo. A educação brasileira, em especial, está passando por dias obscuros e continuará por um longo período, principalmente agora, nesse período pandêmico.

No Mato Grosso do Sul, por exemplo, não é diferente. Os difíceis protocolos de biossegurança impostos pelo enfrentamento da pandemia da COVID-19 impuseram aos professores horas de trabalho extras para atenderem às demandas educacionais. A pandemia nos mostrou que, assim como os supostos bens do primeiro-mundo, todos os malefícios, de agora em diante, também nos afetarão. Manusear recursos tecnológicos passou a ser um desafio diário, mesmo para aqueles que já se valiam desses recursos em sala de aula, estes passaram a ser questão de sobrevivência profissional. A pandemia evidenciou o problema da falta de domínio no uso de tecnologias para sua utilização, mas também a ausência da tecnologia passou a ser problema para os professores, motivo pelo qual muitos de seus estudantes simplesmente sumiram das aulas remotas e/ou virtuais.

4.1 Período Pandêmico e seus Reflexos na Educação

No início do ano letivo de 2020 as redes de ensino pública e privada, bem como as Universidades, tiveram suas atividades suspensas devido à pandemia causada pelo vírus da COVID-19 que assolou o mundo todo. Considerando o ineditismo da situação, foram adotadas medidas emergenciais, temporárias e necessárias para a prevenção do contágio pelo novo vírus. Devido à necessidade de distanciamento social para evitar o contágio da doença foram definidos, por meio de Decretos municipais e estaduais, o fechamento das escolas e a proposição de ensino remoto para não haver desconexão de estudantes.

Dadas as orientações federais, estaduais e municipais que passaram a incentivar a continuidade do ano letivo por meio da transferência do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, enfrentou-se uma grande crise ante a possibilidade de seguir com o ano letivo em condições tão adversas, tratava-se de um impacto sem precedentes no processo escolar. A experiência de vivenciarmos um tempo de isolamento social não tem registro na história do

processo de ensino-aprendizagem brasileiro, muito menos de seus impactos catastróficos para a formação humana. Com a reabertura das escolas, já percebemos os efeitos colaterais do período pandêmico, principalmente no tocante ao agravamento da defasagem escolar.

Compreendemos que durante este período se deram diversas modificações no relacionamento fora escola, os quais impactarão o retorno às atividades escolares, os quais ainda precisam ser estudados e discutidos de modo a reduzir os impactos negativos causados para o processo de ensino-aprendizagem. Ante esse cenário de incertezas e da continuidade da pandemia, direção e professores optaram por realizar uma transição gradual, que na maioria das escolas, de acordo com a sua realidade e condições, foram sintetizadas em três fases.

A saber: na primeira fase, disponibilizaram-se conteúdos semanais no site da escola, organizados por ciclo escolar e ano, para serem acessados de forma assíncrona, conforme a disponibilidade dos estudantes; na segunda fase, além das atividades domiciliares disponibilizadas no site, passaram a ocorrer encontros *online* semanais entre estudantes e professores, especialmente voltados em garantir a troca de sentimentos e experiências durante a pandemia; na terceira fase, dada a persistência da doença, passaram a ocorrer também aulas *online* com diferentes periodicidades para Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, metodologia utilizada até o encerramento do ano, em dezembro de 2020, combinando as chamadas atividades síncronas e assíncronas.

Progressivamente, além das atividades postadas no site da escola e das aulas *online* realizadas via plataforma *Google Meet*, novas ferramentas foram incorporadas pelos professores, outros recursos foram sendo descobertos e incorporados à rotina educacional. Ainda assim, com acessos bastante desiguais entre os diferentes estudantes da escola. Entre as muitas preocupações trazidas pela crise, o artigo científico intitulado “Direito ou Privilégio? Desigualdades Digitais, Pandemia e os Desafios de uma Escola Pública”, fruto da pesquisa produzida pela Dra. Renata Mourão Macedo (2021, p. 262-280), constata que:

[...] um ponto central eram as desigualdades digitais. Desde o fechamento dos portões da escola em março, diferentes setores manifestaram preocupação com os muitos estudantes que não estavam conseguindo acompanhar as atividades remotas por não terem acesso, seja à rede de *internet* no domicílio, seja aos equipamentos eletrônicos adequados para o estudo.

Com isso, mecanismos de criação e reprodução de desigualdades se mostraram ainda mais atuantes. Diversos operadores de diferenciação social se acentuaram, aumentando as distâncias educacionais entre escolas públicas e privadas, ricos e pobres, ‘herdeiros’ e ‘não herdeiros’. (BOURDIEU, 2015). Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais. Nesse sentido, observamos que paradigmas foram postos em xeque

na dinâmica das relações interpessoais, pelo fato de quebrarmos literalmente os muros da escola, fazendo com que, geograficamente, os territórios se misturassem ao ponto de entrarmos em uma crise de identidade. Um artigo interessante, trazido pela Revista *Actualidades Investigativas en Educación*, demonstra tal situação:

[...] a casa vira escola e a escola está na casa; os pais e as mães se tornam professores/as (ou mediadores) de seus filhos e suas filhas e o professorado entra em crise profissional devido ao impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no seu escopo pessoal e profissional, tendo que se adaptar em *full time* com novos aplicativos e aulas remotas [...]. (ALMEIDA *et al.* ; 2021, p. 2).

Notamos que as rotinas nos foram roubadas da noite para o dia, com uma enxurrada de informações que se modificam a cada momento, fazendo com que o sentimento de impotência e medo se instalassem. O cenário pandêmico se mostrou inédito e porque não dizer frenético, no qual tivemos tão pouca ação decisória, intencional e autônoma, sem que pudéssemos refletir sobre nossos sentimentos ou interagir uns com os outros para resolver as demandas relacionadas ao novo contexto. Desta forma, criou-se um clima propenso à insegurança com as situações relacionadas à aprendizagem, socialização escolar e profissionalismo dos educadores. O advento da pandemia no mundo mostrou o quanto nós, seres humanos, somos frágeis diante das mudanças e incertezas. Neste panorama de alterações tão drásticas ao nosso redor, no intuito de minimizar o contágio da doença, vimos as escolas fecharem os seus portões e as crianças irem para suas casas sem previsão de retorno às aulas presenciais.

Mais do que nunca, durante a pandemia, a educação no Brasil se tornou um privilégio, deixando milhares de estudantes sem garantia de seu direito à educação. Nesse quadro de crise, couberam aos agentes diversos, com familiares, professores e diretores de escolas públicas, encontrarem soluções criativas e paliativas para tentar manter a conexão com os seus estudantes que não tinham acesso a equipamentos digitais adequados ou à *internet*.

Torna-se necessário enfatizar o quanto o ensino presencial é rico para a formação humanística, baseado em experiências variadas de aprendizagem, socialização, debates críticos e consciência corporal. Com o advento da pandemia, o ensino remoto foi uma alternativa que muito se distancia do cotidiano escolar tido como desejável. A pandemia impactou as famílias da escola de muitas maneiras, gerando instabilidades econômicas, psicológicas, sociais e de saúde. Registraram-se, inclusive, famílias que perderam suas casas por não conseguirem manter o aluguel ante o desemprego repentino de todos os membros da casa. Sem contar os tantos outros desafios ligados ao ensino remoto emergencial, como a dificuldade de controle dos familiares para que os alunos entrem nas aulas no horário correto, dificuldade de controlar o tempo de tela

de crianças e adolescentes que, mais do que nunca, passaram muitas horas diárias entretidos com jogos e vídeos no *YouTube*, dificuldade de cumprir os prazos das lições e dúvidas com o conteúdo ministrado. A manutenção do interesse dos estudantes em relação aos estudos, bem como a solidão e a saúde dos colegas também foram obstáculos para o andamento da educação formal durante a pandemia.

No estudo de caso apresentado Macedo (2021), um dos estudante participantes relatou que:

[...] contou com o auxílio de outra mãe da comunidade escolar que possuía impressora e toda semana disponibilizava as folhas de atividade para ele. Tais atividades foram organizadas por conteúdos disciplinares como português, matemática e ciências. Vídeos do *YouTube* e jogos *online* de matemática, entre outros recursos disponíveis *online*, eram indicados para acompanhar essas lições. As atividades já realizadas pelos estudantes eram fotografadas e semanalmente devolvidas às professoras por e-mail ou pelo aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, metodologia considerada fácil por algumas famílias e muito desafiadora para aquelas com menor facilidade nas tecnologias digitais. (MACEDO, 2021, p. 262-280).

O mundo acadêmico se encontra em uma busca sem precedentes para tentar identificar os principais focos de defasagem escolar provocados durante o período pandêmico e pós-pandêmico. Muitos estudos ainda se encontram em andamento. É de conhecimento público que o acesso igualitário a serviços educacionais é um princípio desrespeitado no Brasil, o que gera diversos efeitos perversos, principalmente para a população que é excluída do direito à educação de qualidade. Por exemplo, durante muito tempo, aqueles que não tinham acesso ao sistema educacional e eram analfabetos não tinham o direito de votar.

Este é só o exemplo mais óbvio, mas ainda hoje o não acesso à boa educação pode ser empecilho para o exercício efetivo da cidadania. O artigo científico intitulado “Dimensões da Desigualdade Educacional no Brasil”, produzido Sampaio e Oliveira (2015, p. 2), descreve que:

[...] as desigualdades educacionais podem contribuir para o aumento das desigualdades econômicas por meio da corrida entre educação e tecnologia: a tecnologia define a demanda por trabalho qualificado, enquanto a educação determina a oferta de pessoas com certas habilidades. Se a demanda por trabalhadores com certo nível de qualificação é grande, porém sua oferta pequena, o diferencial do salário desse grupo será grande em relação ao salário de outros grupos de trabalhadores.

Pois bem, aliado a tudo isso, em um país com tantas carências educacionais, o Ministério da Educação, durante a pandemia e alinhado a falta de compromisso com a Escola Pública, seguindo uma agenda puramente neoliberal do Governo Federal, preocupou-se em disseminar a ideia do *homeschooling*, com o discurso de que sua adoção garante a liberdade para as famílias educarem seus filhos da maneira que julgarem mais correta. Afinal de contas, o direito à educação é da família ou da criança e do adolescente? Entendemos que se preocupar com essa

questão, que é absolutamente marginal diante da sua responsabilidade de garantir educação de qualidade para todos, é de uma falta de compreensão total da realidade das necessidades da educação pública brasileira. Sobre a nova proposta de modalidade de ensino que o Governo Federal estudava implantar, os pesquisadores Barbosa e Oliveira (2017), estudiosos do tema e de suas implicações no Brasil e no mundo, organizaram o dossiê “*Homeschooling* e o direito à educação”. Defendendo a educação escolar como garantia da pluralidade, da convivência com o contraditório e a escola como espaço indispensável para a redução das desigualdades, ele analisa os rumos desse debate no Brasil e avalia os resultados produzidos por experiências internacionais em educação domiciliar.

E do ponto de vista econômico, qual a relação da educação domiciliar com o neoliberalismo? Há também interesses do capital privado na adoção do *homeschooling*? Um dos primeiros a serem identificados é o das editoras: haveria todo um mercado que se abriria para produção de material didático específico para adeptos do *homeschooling*, o que, aliás, já existe muito fortemente nos Estados Unidos. Também quando se trata de organizar as chamadas ‘atividades de socialização’, pode se abrir um campo de negócios. E, além disso, tem uma discussão associada ao *homeschooling* que é um debate plausível, ainda que meio absurdo, no meu ponto de vista, que é o seguinte: a famílias, por estarem com os filhos em educação domiciliar, demandarem subsídio estatal para acompanhar os filhos em casa. Isso é também uma possibilidade, nos Estados Unidos já há algum debate a respeito. O que podemos dizer, e os trabalhos da professora Theresa Adrião, da UNICAMP, indicam essa perspectiva, é que o *homeschooling* é uma modalidade de privatização da educação: ele tira da esfera do Estado um serviço que lhe é atribuído dentro da construção dos direitos sociais que modelou as democracias ocidentais. (SALIM, 2021, p. 1).

Debruçando-se sobre os apontamos do pesquisador em destaque, concluímos que, do ponto de vista econômico, a relação da educação domiciliar com o neoliberalismo apresenta um forte interesse do capital privado na adoção do *homeschooling*. A educação escolar deve ser defendida como garantia da pluralidade, da convivência com o contraditório e a escola como espaço indispensável para a redução das desigualdades, não apostar na escola é reforçar a já exacerbada desigualdade social no Brasil, a escola tem um papel fundamental na formação humana. Posto isso, conforme o estudo acadêmico em análise, o que já podemos prever é que o *homeschooling* é uma modalidade de privatização da educação. Há fortes indícios que ele poderá tirar da esfera do Estado um serviço que lhe é atribuído dentro da construção dos direitos sociais que modelou as democracias ocidentais. Com respaldo no atual cenário, a escola jamais será a mesma do período antes da pandemia. Da mesma forma, toda a comunidade escolar (Professores, alunos, pais e comunidade), também mudaram. O mundo mudou e com ele mudamos hábitos, comportamentos, valores e criamos formas de existir. A escola, como organismo vivo, também se reinventa para continuar sua existência na interação com crianças

e jovens que, a partir de agora, viverão cenários de incertezas e vulnerabilidades com maior frequência e intensidade.

A pandemia da COVID-19 teve um grande impacto na educação em todo o mundo, trazendo enormes desafios e mudanças. Adaptar a prática educativa as sujeições impostas pela crise sanitária foi e ainda é uma tarefa complexa, com profundas implicações para os alunos, os professores e o sistema educativo como um todo. Vários estudos se centram no impacto desse período na educação, destacando os desafios e possíveis estratégias para mitigar o seu impacto.

O cenário pandêmico apresenta uma série de desafios para a educação, desde a transição repentina para o ensino remoto até a necessidade de repensar os métodos de avaliação e as interações instrucionais. A pesquisa de Souza (2020) destaca que a educação deve se reinventar diante das restrições impostas, exigindo a exploração de novas abordagens como o ensino a distância. No entanto, essa transição não ocorreu sem dificuldades. Dias (2021) ilustra como uma sociedade fatigada e caracterizada pela sobrecarga de informações e demandas pode impactar negativamente a educação, gerando cansaço e emoções negativas entre educadores e alunos.

A interrupção das aulas presenciais teve um impacto profundo na aprendizagem dos alunos. Minto (2021) observa que a pandemia exacerbou as desigualdades educativas, uma vez que muitos estudantes tiveram dificuldades para acessar à tecnologia e enfrentaram barreiras para assistir às aulas remotamente. Essa situação foi agravada para aqueles em desvantagem socioeconômica, conforme destacado por Palú *et al.* (2020) e Vasconcelos, Soares e Colares (2020), criando desigualdades no acesso aos recursos educativos.

O estudo de Saviani e Galvão (2021) também explora a questão do ensino à distância, apontando a falácia do ‘ensino’ à distância, argumentando que a educação não pode ser simplesmente reduzida à transmissão de conteúdos, mas envolve também interação, diálogo e comunicação, a construir conhecimento juntos. Conforme destacado por Diniz e Silva (2020), a falta de interação presencial também afeta a formação docente, tornando desafiadora a difusão de práticas docentes eficazes e a troca de experiências entre educadores.

Durante a pandemia, a educação infantil também enfrentou desafios únicos. Farias *et al.* (2022) ilustram como as diretrizes oficiais para esta fase da educação flutuaram ao longo da pandemia, criando incertezas e dificuldades na implementação de práticas de ensino adaptadas às necessidades das crianças pequenas. Oliveira (2020) destaca que a educação em tempos de pandemia também pode criar espaços para a inovação e a reflexão da prática educativa. A necessidade de adaptação e a busca por soluções criativas impulsionam a busca por tecnologias e métodos de ensino diferenciados.

O período pandêmico trouxe desafios profundos e multifacetados à educação. As mudanças repentinas na prática educativa, o impacto das desigualdades socioeconômicas, os ajustes curriculares e a exploração de estratégias inclusivas têm sido temas centrais de investigação sobre o tema. Essas análises, baseadas em estudos de vários investigadores, permitem-nos compreender as consequências dessa crise educativa e apontam para a necessidade de políticas e práticas que tenham em conta as complexidades desse contexto.

4.2 Desigualdade educativa nos índices de desempenho e rendimento escolar

A educação brasileira vinha buscando, há anos, enfrentar dois desafios grandes com que se defrontava já antes da pandemia: a crise de aprendizagem e as profundas desigualdades educacionais. Com o surgimento da COVID-19, os dois problemas não apenas foram iluminados, como, pelos dados iniciais divulgados pelas redes públicas de ensino de avaliações diagnósticas e por relatos anedóticos, acentuaram-se de forma importante. Quando se olha, separadamente, para cada um dos dois, perde-se a perspectiva de que se trata de problemas sistêmicos, em que a rede de causalidade de cada um pode ser distinta em alguns aspectos, mas eles certamente têm conexões e se alimentam um do outro. Juntos configuram o que se passou a chamar de defasagem escolar, ou seja, a distância entre o que o aluno sabe e o que deveria saber em determinada série da educação básica ou idade. Neste sentido, dialoga com outro fenômeno relacionado, que é a defasagem idade-série, ou seja, o fato de que o aluno tem dois anos ou mais do que a idade correta para a série cursada (COSTIN, 2023).

Devido à pandemia, as instituições de ensino no Brasil, sejam públicas ou privadas, foram obrigadas a suspender as atividades presenciais. Consequentemente, uma rápida mudança para o ensino à distância se tornou crítica, uma vez que o atendimento presencial já não era viável. No entanto, a implementação da escolaridade virtual de emergência trouxe consigo o seu próprio conjunto de dificuldades e incertezas. A crise mundial resultou em mudanças profundas no processo de ensino-aprendizagem, impactando não apenas as metodologias de ensino, mas também o envolvimento dos alunos e o padrão de ensino oferecido. As diretrizes dos governos federal, estadual e local incentivam as instituições educacionais a continuar remotamente, mas os desafios permanecem (VASCONCELOS SOARES; COLARES, 2020).

A pandemia exacerbou as disparidades educativas pré-existent, afetando desproporcionalmente famílias vulneráveis que lutavam com a aprendizagem à distância. Aqueles com recursos adequados conseguiram se adaptar mais facilmente. A desigualdade

educacional entre as instituições públicas e privadas se tornou cada vez mais evidente, enfatizando a necessidade de políticas públicas que garantam a equidade educacional. Embora o ensino em casa tenha surgido como uma alternativa potencial durante a pandemia, as suas consequências e implicações foram, sem surpresa, colocadas em debate. Esse tipo de instrução poderia criar uma oportunidade para interesses privados, como dos editores de materiais educativos, ao mesmo tempo que agravaria a desigualdade educativa. A obrigação do Estado, de proporcionar uma educação de primeira qualidade a todos, foi lesada, resultando em uma maior privatização da educação (OLIVEIRA, 2020).

Demonstraremos como a defasagem escolar se configura no Brasil e iremos pensar em formas de enfrentá-la em escala. Demoramos muito, no Brasil, para universalizar o acesso ao Ensino Fundamental e isso trouxe consequências importantes, pois a escolaridade dos pais impacta as chances de sucesso escolar das crianças. Se pensarmos que, até o final da década de 1960 tínhamos apenas cerca de 40% das crianças nas escolas primárias e que a universalização do acesso aos anos finais do Ensino Fundamental só se deu na primeira década do século XXI, fica claro o tamanho do desafio. Isso é particularmente sério, não há como enfrentar as enormes desigualdades sociais do país, que cobram um preço severo na forma de falta de coesão social, violência e ressentimentos (COSTIN, 2023).

Mas, quando finalmente conseguimos expandir o acesso às escolas, inclusive no Ensino Médio, defrontamo-nos com outro desafio de nível mais complexo, o de assegurar a permanência e a aprendizagem, dois dos pilares da educação de qualidade. Não há possibilidade de estabelecimento de igualdade de oportunidades se a educação oferecida aos anteriormente excluídos de acesso for de segunda linha. Configura-se no seio das relações sociais e de produção o sistema educacional, fruto de um processo histórico, que dividiu e ainda divide a sociedade em grupos econômicos distintos, ainda mais, estabelece uma relação entre classes sociais antagônicas (COSTIN, 2023).

Segundo Ponce (2005), o sistema educacional se constituiu a partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas, com o fim da chamada sociedade primitiva. Os interesses e as necessidades da classe social dominante passaram a delimitar o campo da Educação na medida em que passou a servir para a dominação social de poucos sobre muitos. O referido autor, ao analisar a gênese da escola, entende que esta instituição surgiu a partir do fato de que a dominação militar e política não surtia mais os efeitos desejados em uma sociedade, que se tornava cada vez mais complexa e multifacetada.

Sendo assim, a necessidade de se construir um aparato de dominação ideológica e intelectual encontrou, na escola e no sistema educacional em geral, seu ponto de apoio. A

necessidade de se apropriar da atividade intelectual e das técnicas refinadas de produção passou a compor o rol da divisão social do trabalho, neste sentido, a classe dominante passou a compreender a Educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social, uma vez que os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como, cada vez mais necessários para o desenvolvimento do sistema produtivo. (TONET, 2005).

Desta forma, desigualdade social e sistema educacional são dois elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo e que, assim sendo, não podem ser analisadas fora do bojo da sociedade capitalista. O sistema educacional assume, portanto, um papel fundamental na manutenção da alienação e da divisão social do trabalho, na medida em que as escolas têm se configurado como um espaço estratégico de convivência social, pautada pela reprodução da dinâmica da sociedade capitalista. A desigualdade educacional se aprofundou em 57,5% dos municípios brasileiros, entre 2015 e 2019. (PALHARES, 2020).

Os dados de um levantamento feito pelo Todos pela Educação comparou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre a média dos grupos de 10% das escolas com maior e com menor desempenho em cada município (BRASIL, 2020). O estudo também analisou os dados das escolas de redes municipais nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 6º ano). As prefeituras são responsáveis pela matrícula de 70% dos 155 milhões de estudantes nessa etapa da educação. O IDEB é o principal termômetro da educação brasileira e é calculado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação. O indicador é calculado com as notas dos alunos nas provas de matemática e língua portuguesa e as taxas de aprovação escolar. Um artigo encontrado no Correio Braziliense, produzido por Lima e Souza (2020), tem uma visão de pesquisa mais detalhada da evasão na Educação Básica, incluindo os anos de 2018, 2019 e 2020, vejamos:

De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avaliou 79 países em 2018, o Brasil é uma das cinco economias mais desiguais do mundo em relação à educação. A desigualdade socioeconômica do país é a terceira maior do mundo em ciência e leitura e a quinta, em matemática. Estudantes de maior poder aquisitivo tiveram um resultado de 100 pontos a mais do que os alunos mais pobres. Realizado por meio de uma prova, o programa é feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (LIMA; SOUZA, 2020, p. 1).

A cor da pele é um dos principais fatores de desigualdade no país, ao se falar de renda e emprego. O ciclo começa cedo em razão da ausência de políticas educacionais e se intensifica ao decorrer do ensino básico. De acordo com os últimos dados Instituto de Pesquisa Econômica

Aplicada (IPEA) (BRASIL, 2019), 98% das crianças entre 6 e 14 anos no Brasil estavam matriculados no Ensino Fundamental. Os índices são praticamente eles se separados por matrículas de brancos, de pretos e de pardos: 98%, 98,7% e 97,9%, respectivamente. O acesso equitativo, no entanto, está longe de simbolizar ofertas de oportunidades iguais. (LIMA; SOUZA, 2020)¹. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2020), da ong Todos pela Educação, entre os jovens, 58,3% dos pretos e 58,7% dos pardos concluíram o Ensino Médio até os 19 anos em 2019, ao passo que, entre os brancos, a taxa foi 15 pontos percentuais a mais (75%).

O Estado tem, pela Constituição Federal, a prerrogativa de organizar a educação e o dever de ofertá-la a todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Contudo, o acesso à educação básica no Brasil está longe de ser universalizado. Logo, o Estado começa falhando ao não conseguir cumprir a própria Constituição. A legislação brasileira é generosa, mas ao mesmo tempo controlada.

Segundo a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), os investimentos em educação deveriam alcançar 7% do PIB em 2019. Em 2005 esse gasto havia sido de apenas 4,5% (BRASIL, 2020). Em termos numéricos, o Brasil pode se gabar de estar fazendo um alto investimento, superior a muitos países avançados economicamente. Contudo, quando se olha o investimento por estudante, na educação básica, ele está muito abaixo da média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Ensino Fundamental é de US\$ 3.183/ano, contra US\$ 8.640 na média da OCDE.

Já no Ensino Médio esse investimento é ainda menor: US\$ 3.835 contra US\$ 10.017 na média da OCDE (BRASIL, 2020). Para o Brasil tentar se equiparar a outros países mais bem avaliados, otimizar os recursos investidos parece ser a primeira e principal tarefa. Dito o óbvio, percebe-se a importância que o país dá a determinado setor pela quantidade de recursos nele alocados e pela maneira como eles são investidos. Para sair da crise gerada pela pandemia sem sequelas maiores, este é o primeiro e principal passo. Pode-se aqui fazer uma reflexão a partir do dualismo apontado por Libâneo (2012, p. 13), uma “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.” Para o autor, “a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social.” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Considera-se que para uma superação da crise e para focar na possibilidade de a educação não sofrer maiores danos, com o risco do aumento da desigualdade educacional, é

¹ <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>

preciso que escola passe a ser vista como um espaço de inclusão e não de exclusão. Na pandemia da COVID-19, a situação nacional levou à relativização de muitos direitos básicos, incluindo a educação.

A educação é um direito básico estipulado no artigo 6º, da CF/1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, s/p). De forma mais específica, o artigo 205 declara que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, s/p).

De forma complementar, o artigo 208 do texto constitucional informa sobre os deveres do Estado na efetivação e oferta de serviços educacionais. No inciso primeiro, consta que o Estado deve garantir a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988, s/p).

Conforme a compreensão de Andrade (2008, p. 55), “na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acaba como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo.” Portanto, a educação faz parte dos denominados direitos sociais, que são direitos fundamentais, surgidos no início do século XX, no contexto pós-Primeira Guerra Mundial, quando os ideais do Estado Social começam a se fortalecer, baseado, intrinsecamente, na noção de igualdade. Surge então a necessidade de atuação do Estado de forma a garantir oportunidade igual a todos os cidadãos, por meio de políticas públicas. (PADILHA, 2018).

Na situação atual do Brasil e do mundo, muitas pessoas têm levantado suas próprias questões sobre os direitos fundamentais. Assim, educação, comunicação e informação sempre foram direitos inegavelmente interligados, contudo, a pandemia do coronavírus tornou a relação entre esses direitos uma relação de extrema dependência. O direito à informação sempre pôde ser oportunizado de diversas formas, mas atualmente o meio virtual tem sido quase a única forma de comunicação, de acesso à informação e até mesmo de interação social. Assim, o desafio atual tem sido o de garantir o direito a educação para todos de forma gratuita e de qualidade. Diante disso, o essencial para a efetivação dos direitos fundamentais são as políticas públicas, sendo então importante compreender o papel destas no desenvolvimento do sistema educacional.

A pandemia expôs a vulnerabilidade dos sistemas educativos no meio de mudanças repentinas e incertezas, lembrando-nos a sua fragilidade em um âmbito mais amplo. Tornou-se evidente que a educação presencial desempenhou um papel vital no desenvolvimento humanístico, facilitando a interação social, a discussão crítica e a consciência física. Além disso, as repercussões do distanciamento social resultaram não apenas no comprometimento da aprendizagem, mas também impactaram negativamente na saúde mental e no bem-estar geral dos alunos (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

A experiência pandêmica brasileira revelou uma extrema necessidade de introspecção sobre os rumos da educação. Com cautela, devemos abraçar os novos conhecimentos e implementá-los em políticas educativas abrangentes, que possam oferecer resiliência e inclusão. Priorizar a educação pública, proporcionar igualdade de acesso à tecnologia e adotar abordagens pedagógicas adaptáveis para atender às necessidades específicas dos alunos são medidas indispensáveis para enfrentar os desafios educacionais atuais e futuros (VASCONCELOS SOARES; COLARES, 2020).

A pandemia trouxe à luz que a educação é um direito fundamental que deve ser acessível a todos os indivíduos, independentemente da sua situação financeira. A busca pela educação superior é um compromisso compartilhado, que envolve tutores, diretores, familiares e toda a comunidade. O que foi aprendido ao longo desta era turbulenta pode servir de bússola na construção de uma estrutura educacional fortalecida, imparcial e equipada para enfrentar os obstáculos futuros (MINTO, 2021).

4.3. A educação na pandemia e a omissão de políticas públicas

Em vários países, a educação tem sido negativamente afetada pela pandemia da COVID-19. Porém, ao contrário de outras nações, o Governo Federal brasileiro tem sido omissivo na identificação dos problemas concretos, na construção de protocolos e de políticas para a garantia constitucional à educação. Não houve ações efetivas do Ministério da Educação (MEC) para garantir o acesso as orientações educacionais durante o período de fechamento das escolas ou para garantir o retorno seguro ao ensino presencial.

A falta de responsabilidade para com a saúde pública também tem efeitos no prolongamento da nova crise educacional, uma vez que o acesso as vacinas teria sido um caminho para o retorno às aulas, com garantias para a saúde dos professores, das crianças e de suas famílias, bem como de toda a comunidade escolar. Em fevereiro de 2021, o UNICEF publicou um Relatório alertando para a crise na educação em decorrência da pandemia. O Brasil

figura nesse Relatório como o país do mundo com o maior número de crianças sem acesso a orientação educacional após um ano de pandemia, com 44,3 milhões de crianças nessa situação. As funções redistributiva e supletiva do Governo Federal na educação são estabelecidas pela Constituição de 1988. (LUCAS *et al.*, 2021).

O objetivo é garantir a equalização de oportunidades educacionais entre as unidades da federação. As ações do governo demonstram o descumprimento desse dever constitucional. Um dos exemplos da omissão é o veto total do presidente Jair Bolsonaro ao PL n. 3.477/2020, que previa recursos para garantir acesso à *internet* para estudantes e professores da educação básica pública (LUCAS *et al.*, 2021).

As justificativas para o veto foram inadequações orçamentárias, mas os arranjos para garantir recursos para emendas de parlamentares alinhados à base governista demonstram que a educação pública não é prioridade do governo. Em setembro de 2020, quando o Brasil enfrentava a pandemia há seis meses sem qualquer coordenação nacional federativa para a crise educacional, o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, declarou que garantir o retorno seguro às aulas e o acesso dos estudantes à *internet* não era de sua responsabilidade (LUCAS *et al.*, 2021).

Escolhas políticas anteriores à pandemia também agravam as múltiplas crises do presente. A Emenda Constitucional n. 95, de 2016, é um marco no descompromisso do Estado brasileiro com os direitos sociais, dentre eles a própria educação. Desde então, a situação tem se agravado e entre 2019 e 2020 houve queda de 9% nas despesas em educação em todo o país, o orçamento atual é o menor desde o ano de 2010. Como consequência da omissão do poder público, o resultado foi a ampliação das desigualdades educacionais já existentes, o agravamento de problemas de infraestrutura (nesse caso, relacionados ao baixo acesso à tecnologia), a insegurança das crianças e de professores e a vulnerabilidade econômica ampliada das mulheres. O futuro da nação é comprometido quando o acesso à educação é limitado por falta de recursos e políticas públicas adequadas. Outrossim, os efeitos são maiores para as crianças de 6 a 10 anos (LUCAS *et al.*, 2021).

Estados mais ricos ou com melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica foram os que tiveram condições de propor planos mais adequados de ensino durante o fechamento das escolas, aprofundando desigualdades regionais. Além do retrocesso na escolarização, a suspensão da rotina escolar representou uma série de riscos para as crianças e adolescentes. Nesse contexto, a violência doméstica tem sido definida como uma pandemia invisível que atinge mulheres e crianças, em especial as meninas. A insegurança alimentar é maior nos domicílios em que vivem crianças e adolescentes, que foram os que mais perderam

renda durante a pandemia. Além de não terem acesso aos alimentos fornecidos pela escola, elas ficaram em situação de risco enquanto os adultos responsáveis por elas estiveram fora, trabalhando ou em busca de trabalho (LUCAS *et al.*, 2021).

Esse risco também varia segundo a renda familiar, a raça/cor e o local de moradia. O IDEB aponta para o fato de que as crianças negras são especialmente atingidas, com oportunidades educacionais reduzidas e riscos ampliados. A evasão escolar também é maior entre as crianças negras e indígenas. Professores foram impactados pela falta de recursos para o ensino remoto, mas também pelas omissões do Governo Federal na compra de vacinas para a população (LUCAS *et al.*, 2021).

A categoria, embora exposta a riscos de contaminação (que já são reconhecidos no caso da vacinação contra a Influenza), não foi indicada como prioritária para as etapas iniciais da vacinação pelo Plano Nacional de Operacionalizações de Vacinação, do Ministério da Saúde. As mulheres são 80% do professorado brasileiro na educação básica, segundo o Censo da Educação Básica de 2020. A ausência de recursos para o ensino remoto e para o retorno seguro ao presencial se agravou, nesse caso, devido à patriarcal divisão sexual do trabalho, que delega às mulheres as responsabilidades prioritárias pelo cuidado das crianças, idosos e pessoas que adoeceram no período. A sobrecarga física, emocional e material as atinge de modo particular. A pandemia da COVID-19 demandaria respostas emergenciais, que garantissem o direito à educação e reduzissem os riscos para as crianças, professoras, professores e comunidade escolar. Mas não foi isso que ocorreu no caso brasileiro (LUCAS *et al.*, 2021).

Devido à COVID-19, há uma necessidade premente de esforços decisivos e colaborativos para enfrentar a atual crise educativa, protegendo ao mesmo tempo o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar e garantindo o seu direito à educação. Infelizmente, a resposta do governo brasileiro a essas preocupações tem sido inadequada, resultando em vulnerabilidade e incerteza generalizadas para famílias, professores e milhões de crianças. O impacto destes desafios no acesso à educação e a ausência de políticas públicas eficazes terão consequências graves para o futuro do país e continuarão a agravar as disparidades sociais (MINTO, 2021).

4.4. A educação brasileira: ofensivas e resistências frente ao cenário pandêmico

A educação pública brasileira já vinha sofrendo ataques de outras frentes e outros tipos de ‘vírus’. Conforme Palú e Petry (2020), o avanço do neoliberalismo, da globalização e do neoconservadorismo nas últimas décadas apontam para retrocessos no campo da educação

pública brasileira, em especial, na educação básica. Para Carvalho (2017, p. 527), “A nova materialidade histórica e social produziu alterações também no campo educacional, que passou a ser compreendido como o espaço central na formação de valores e no desenvolvimento de atitudes fundamentais a essa nova condição social.”

Conforme Behring (2008), os anos 1990 marcam o início das reformas de cunho neoliberal no Brasil, reformas essas ainda em curso. Para efetivar essas mudanças, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que teve a sua frente o ministro Bresser Pereira. Para implementação dessas reformas foi instituído o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE). O objetivo da instituição desses dispositivos era aumentar a *governance* do Estado brasileiro.

Conforme a autora, é preciso “[...] distinguir a reforma do Estado, como um projeto político, econômico e social mais amplo, da reforma do aparelho do Estado, orientada para tornar a administração pública mais eficiente.” (BEHRING, 2008, p. 178). Carvalho (2017, p. 527) destaca que “A proposta teve continuidade e aprofundamento nos governos posteriores.” Por isso, enfatizamos que as reformas ainda estão em curso, no campo das políticas educacionais elas têm se intensificado após o ano de 2016, quando a presidente Dilma Rousseff sofreu um processo de *impeachment* e, posteriormente, foi destituída. A educação básica sofreu uma série de ataques após esse período, ataques associados à tendência neoliberal e neoconservadora expressa no texto dessas políticas.

Entre as mudanças que podem ser associadas à tendência neoliberal e neoconservadora, no Brasil, destacamos a Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016, a Reforma do Ensino Médio, a publicação da Base Nacional Comum Curricular, a Militarização das Escolas, o Movimento Escola sem Partido, influência e a presença de instituições privadas no âmbito da educação pública em diferentes arranjos e combinações e a defesa da legalização do *homeschooling* (ensino domiciliar). Todas essas ofensivas foram reforçadas a partir de 2016 e podem levar a educação pública brasileira a um quadro de regressão, no que diz respeito ao acesso, à qualidade e, principalmente, à democratização da educação e da escola em todos os seus sentidos. (PALÚ; PETRY, 2020, p. 14).

Conforme Frigotto (2017), o processo de *impeachment* pode ser concebido como um golpe que se articulou nos campos jurídico, policial, midiático e parlamentar. Isso porque a classe dominante não suportou as pequenas, mas significativas conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos que representavam a classe trabalhadora.

Segundo o autor, esse se constituiu em “Um golpe mais profundo e letal do que o golpe empresarial militar que se prolongou com uma ditadura de 21 anos porque, agora, a classe dominante brasileira se organizou como tal no coração do Estado e na sociedade civil.” (FRIGOTTO, 2017, p. 23).

Portanto, a pandemia agravou a situação de desmonte da educação brasileira, que já estava em curso, ela desnudou aspectos que estavam encobertos, que mostram a fragilidade da educação básica pública e da democracia brasileira. Miranda (2016, p. 569) alerta sobre esse contexto de retrocessos: “A ideia de que caberia ao Estado assegurar uma educação pública universal, com qualidade e com gestão pública é cada vez mais atravessada por interesses empresariais e políticos que querem fazer da escola um negócio progressivamente mais lucrativo.” É nesse cenário de disputas e retrocessos que está inserida a educação pública brasileira.

Portanto, a chegada ou a visita do novo coronavírus agrava essa situação. A pandemia causou transformações em muitos setores da vida humana e da sociedade. No campo educacional não foi diferente. A grande maioria dos países, após o reconhecimento da pandemia, teve as aulas suspensas. Diante dessa nova realidade, para a qual ninguém estava preparado, foi necessário repensar a oferta desse direito. Na maioria dos sistemas de ensino no Brasil as aulas estão acontecendo de maneira remota, por meio de diferentes plataformas digitais. No entanto, nem todos os alunos têm acesso às tecnologias e à *internet* para poderem se conectar às escolas, aos professores e dar continuidade aos seus estudos. Para os que não tiveram acesso, geralmente as escolas forneceram material impresso, mas devido à situação atual na época, muitos alunos também não tiveram condições de acessar a educação dessa forma, por não conseguirem transporte ou outras condições adversas que não permitiram a continuidade de seus estudos nesse momento.

No entanto, a suspensão das aulas não impactou somente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e ao processo ensino-aprendizagem, mostrou a importância da escola enquanto instituição e espaço social. É por meio da escola que muitos alunos têm oportunidade de estar em um espaço adequado para estudar. Além disso, percebemos que muitos alunos tinham acesso à rede de *internet* na escola e em outros espaços públicos e, com o isolamento, o pacote de dados que possuem não é suficiente para que possam ter acesso às aulas remotas com qualidade.

A escola, além de se constituir em um espaço destinado ao aprendizado, também é um local de convívio. É por meio da escola que muitos alunos participam de programas que contribuem para o seu desenvolvimento físico e intelectual, como por exemplo, a alimentação escolar, programas de reforço, entre outros.

O início das aulas remotas mostrou o *déficit* de políticas públicas no que diz respeito à formação do professor, sendo que a maioria não estava preparada para esse novo formato. Diante dessa realidade, os sistemas de ensino ofertaram formações *online* e de forma

condensada, para que os professores tivessem um mínimo de instrumentalização para continuar ofertando a educação nesse novo contexto. As equipes pedagógicas e administrativas tiveram de mudar sua forma de trabalho e atendimento diante da pandemia.

O valor percebido na formação integral de professores foi trazido à tona durante a fase de ensino remoto da pandemia. A mudança não planejada para aulas *online* apresentou uma abordagem inexperiente para o gerenciamento de plataformas digitais e métodos de ensino à distância. Isso destacou a necessidade de orientação e materiais educativos para os professores, bem como a importância de equipá-los com os recursos apropriados para navegar nas complexidades do ensino *online* e misto (DINIZ; SILVA, 2020).

Apesar dos desafios que surgiram devido à pandemia, essa também nos apresentou uma oportunidade de refletir. A reavaliação dos métodos de ensino estabelecidos revelou caminhos para a inovação educacional. A incorporação de pedagogias adaptáveis e avanços tecnológicos poderia criar caminhos de aprendizagem personalizados para os alunos, atendendo às suas necessidades distintas (DINIZ; SILVA, 2020).

Para alcançar essa transformação, é necessário um esforço considerável, tanto em termos políticos como financeiros. Tanto a expansão da infraestrutura tecnológica como a formação de professores são cruciais para garantir que não haja disparidades acadêmicas entre os alunos. Além disso, o desenvolvimento de políticas educativas que priorizem a promoção da equidade, da diversidade e dos valores cívicos é essencial para estabelecer um sistema de educação pública forte e abrangente (DINIZ; SILVA, 2020).

Em meio à crise pandêmica, o Brasil tem a chance de refletir sobre sua postura em relação à educação pública. Para enfrentar esse obstáculo será necessária uma perspectiva global para reabilitar os danos causados e remodelar o sistema educativo para enfrentar os desafios da inclusão e da inovação no século XXI. Isso exige uma abordagem holística para garantir o crescimento e o desenvolvimento completo dos cidadãos (OLIVEIRA, 2020).

5. A DEFASAGEM ESCOLAR

No Brasil, a educação é um direito garantido pela Constituição Federal, mas a responsabilidade é dividida entre Estado, família e sociedade. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1988).

A educação está além de compor a força de trabalho, portanto, também está envolvida em dar sentido, dignidade e cidadania ao indivíduo. Para isso, a defasagem escolar é uma pedra no caminho, que retarda o avanço dos alunos no desenvolver de suas habilidades, sejam elas sociais, profissionais ou emocionais.

O educador Saviani (2005) relata que durante todo o período que compreende o estabelecimento do ensino público em território nacional, a defasagem escolar se fazia presente. O ensino, durante os primeiros anos de Brasil colônia e por todo o globo, era garantido apenas aos que tinham condições de pagarem lições particulares de professores, normalmente padres, sendo de acesso exclusivo a pessoas do sexo masculino e direcionadas, exclusivamente, a conversão ao cristianismo. Existiam apenas instituições particulares de ensino, normalmente ligadas as igrejas das regiões e que atendiam aos latifundiários e nobres, os únicos que tinham condições e pré-requisitos para tal.

Essa situação perdurou até o ano de 1759, quando os jesuítas, padres de uma das vertentes do cristianismo, foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que impôs novas regras de ensino baseadas nas Cartas Régias, voltadas à laicidade e ideias iluministas, apesar de manter o ensino religioso estabeleceu uma nova prática e métodos de ensino. Com a chegada da família imperial portuguesa ao Brasil, o país começou a receber maior atenção e investimento em todos os setores, inclusive no ensino. Durante esse período, o quadro docente não dava conta de atender a demanda de alunos, o que fez a coroa admitir professores sem as habilitações necessárias. Apenas em 1835 foram fundadas as primeiras escolas de formação de professores (SAVIANI, 2005).

No primeiro ano da República, em 1890, Benjamin Constant, no cargo que hoje seria de ministro da Educação, instituiu reformas organizacionais, todavia, não se alterava a estrutura de base, apenas o sistema. Primeiro estabelecidas em instituições privadas e depois seguidas, em menor escala, pelas públicas (SAVIANI, 2005).

Durante os primeiros anos do século XX surgiram movimentos de democratização e universalização do acesso ao ensino, que pretendiam englobar pessoas sem renda e do sexo

feminino. A partir do ano de 1930, com a tomada do poder de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação, juntamente com um plano nacional de educação, o primeiro do país, que promoveu mudanças estruturais que se assemelham as vigentes até hoje, criando universidades e escolas técnicas. Com o fim do Estado Novo de Vargas, uma nova constituição, em 1946, foi implementada e assegurou o direito ao acesso à educação básica gratuita e universal (SAVIANI, 2005).

O regime militar foi marcado por grandes mudanças, instituiu obrigatoriedade de matérias, retirou outras das grades de currículo, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização para sanar a defasagem educacional adulta, escolas técnicas, multiplicação de vagas no setor privado, entre outras. Com o fim do período autoritário, foi estabelecida uma nova constituição que, conforme Santos (1991, p. 31), “cuida da educação e do ensino de maneira especial com referência aos direitos, aos deveres, aos fins e aos princípios norteadores.” As principais alterações instituídas foram, segundo Aranha (1996), a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Atualmente, após entender um pouco do passado, conseguimos compreender melhor o presente e o futuro. Nota-se que problemas atuais, como a defasagem escolar, já eram evidentes desde o período colonial e que não foram supridos ao passar das décadas e mudanças de governos.

É preciso lidar com questões importantes para se assegurar o que preconiza uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos: primeiro, acesso, permanência e aprendizado; segundo, garantir que todos se matriculem na escola e ali permanecem, com os aprendizados previstos para cada idade; terceiro, que se promovam oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos, sem deixar ninguém para trás. Alguns estudos já se dedicaram a analisar o efeito do Programa Bolsa Família sobre diversos temas sociais.

Oliveira e Soares (2013), a partir de dados do Cadastro Único (CadÚnico), Sistema Freqüência (MEC) e censos da educação básica, analisaram o impacto do PBF sobre a repetência escolar dos alunos do Ensino Fundamental regular. Seus resultados mostraram algumas informações alarmantes: os alunos que já repetiram de ano possuem 46% mais chances de repetirem de ano novamente do que aqueles que foram aprovados, bem como os meninos possuem 70% mais chances de serem reprovados do que as meninas e alunos em situação de defasagem idade-série também são muito prejudicados.

Contudo, o trabalho dos autores mostrou que alunos participantes do Programa Bolsa Família têm 11% menos chance de serem reprovados do que os que não participam do Programa. Isso mostra um efeito positivo e importante do PBF sobre a redução da desigualdade, o que deve ser levado em conta, pois são crianças e jovens que se encontram em condição de pobreza ou extrema pobreza. (OLIVEIRA; SOARES, 2013).

Gonçalves *et al.* (2016) buscaram observar, a partir das condicionalidades do Programa Bolsa Família, as consequências na distorção idade-série dos alunos cujas famílias, no Censo Escolar de 2010, autodeclararam-se beneficiadas. Os autores fizeram uso de Dados do Censo Demográfico Brasileiro com o objetivo de analisar a distorção de idade-série entre os alunos com características socioeconômicas similares, além de testar a hipótese de os alunos que recebem o benefício terem chances menores de defasagem escolar.

A amostra foi composta de alunos de 7 a 14 anos e considerou apenas crianças de escolas públicas, sendo analisada com regressão logística binária. Ficou constatado no estudo que o recebimento do Bolsa Família está associado negativamente às chances de distorção idade-série. Contudo, observou-se que as crianças de 14 anos de idade e que residiam em áreas urbanas obtiveram chances maiores de defasagem escolar. Isso pode ser resultado do efeito tempo, em que, quanto mais velhos, maiores as chances de terem atraso escolar. E o fato de estudarem em escola pública mostra situação de vulnerabilidade econômica, assim pode existir a possibilidade desses jovens precisarem trabalhar para complementar a renda familiar. (GONÇALVES *et al.*, 2016).

Kassouf (2007) destaca que, para elevar a escolaridade do país, é preciso realizar melhorias nos níveis de ensino de forma a elevar a frequência escolar e garantir aos jovens o avanço nos estudos. As melhorias foram realizadas, especialmente a partir dos anos 90. A partir dessa perspectiva, o trabalho analisou a influência das características familiares, econômicas e de infraestrutura da escola sobre a frequência e defasagem escolar de jovens do Ensino Fundamental. Um dado significativo do trabalho é que, para o caso da frequência escolar, as regressões mostraram que ela aumenta com a idade, porém até certo limite, a partir daí a frequência escolar passa a reduzir conforme a idade aumenta. Isso pode acarretar que jovens de 15 a 18 anos não concluam os estudos na idade correta e muitas vezes abandonem a escola com escolaridade insuficiente.

A disparidade escolar durante a pandemia se tornou um dos principais problemas na educação. A interrupção das aulas presenciais e a transição para o ensino remoto criaram desafios significativos no processo de aprendizagem dos alunos. Os atrasos escolares são

retrocessos na aquisição dos conhecimentos e competências necessários para um determinado nível de ensino (VASCONCELOS-SOARES; COLARES, 2020).

A análise destaca que a pandemia teve um impacto negativo na aprendizagem dos alunos, levando a um declínio na qualidade da educação. As limitações do ensino remoto e a falta de interação presencial impediram que muitos alunos aprendessem no nível que esperavam. Dias (2021) observou que um contexto social desgastado e caracterizado por uma constante sobrecarga de informações e demandas leva ao esgotamento de educadores e alunos, impactando o engajamento e o desempenho escolar.

A falta de meios tecnológicos adequados é um dos principais fatores que causam atrasos escolares. Muitos alunos não possuem equipamentos ou conectividade adequados para participar efetivamente das aulas remotas. Souza (2020) mencionou que a exclusão digital afetou a equidade educacional e exacerbou a desigualdade entre os estudantes. Além disso, a dificuldade de adaptação à aprendizagem remota e a falta de apoio presencial afetaram a aprendizagem de muitos alunos.

O estudo de Palu *et al.* (2020) e Vasconcelos, Soares e Colares (2020) apontou a desigualdade socioeconômica como fator agravante dos atrasos escolares. Os alunos desfavorecidos enfrentam maior dificuldade em acompanhar o ensino à distância devido à falta de recursos e apoio adequado. Essas desigualdades realçam a necessidade de políticas inclusivas que considerem as origens socioeconômicas dos estudantes.

Além disso, é importante analisar a adaptabilidade e flexibilidade do currículo escolar. Minto (2021) observou que as abordagens ao ensino à distância não são uniformes e muitas vezes enfrentam desafios de implementação. Essa falta de alinhamento destaca a importância de uma abordagem coordenada e adaptativa para garantir a continuidade da aprendizagem.

No contexto da pandemia, o sistema educativo também enfrentou uma lacuna legislativa preocupante. A falta de orientações pedagógicas específicas durante a crise, especialmente em disciplinas específicas como as ciências naturais, realça a necessidade de uma abordagem mais holística e de legislação que considere a adaptação de diferentes disciplinas ao ensino à distância (VASCONCELOS-SOARES; COLARES, 2020).

São considerados em situação de defasagem escolar os alunos que não possuem, no início de cada ano letivo, os anos de estudo compatíveis com a sua idade. Nesse sentido, Honda (2007) define defasagem escolar como sendo a diferença entre a série que a criança está cursando ou concluindo e a série que deveria estar estudando, sem que houvesse nenhuma reprovação. Quanto às consequências da defasagem escolar, Holmes e Mathew (1984) realizaram uma meta-análise de 44 estudos focados no efeito da retenção escolar. Nesses, os

autores comparam os rendimentos escolares entre os alunos retidos e não-retidos. Os estudos mostraram que vários dos efeitos positivos dos alunos retidos foram em decorrência de programas de remediação para os que foram reprovados. Esta intervenção obscurece os efeitos reais da retenção escolar.

Holmes (1989), por meio de meta-análise de 63 estudos sobre o mesmo tema, verificou que quando os alunos reprovados e os aprovados eram avaliados logo após a conclusão do mesmo grau, os alunos reprovados tiveram resultados melhores do que os não retidos. Porém, essa vantagem diminuía constantemente. Depois de três avaliações, os alunos retidos não conseguiam acompanhar os resultados dos não retidos. Comparando um grupo de não defasados com um grupo de defasados, todos com a mesma idade, verificou-se que os alunos defasados tiveram melhores notas. Contudo, os não defasados realizaram avaliação em matérias mais difíceis. O autor conclui que a prática de reprovação/retenção escolar não oferece, em média, vantagens acadêmicas sobre os alunos retidos. No entanto, as escolas continuam a reter os alunos em números significativos.

McCoy e Reynolds (1999a) estudaram a depressão na adolescência, a relação entre retenção e abandono escolar e quais os efeitos nos alunos considerados de alto risco, aqueles que sofrem de depressão e estão em distorção idade-série. O estudo se baseou em uma amostra de 453 alunos de duas escolas públicas de baixo nível socioeconômico. Por meio de modelo *logit*, o estudo relatou que os alunos que apresentavam retenção escolar tinham 5,56 chances de abandonar a escola, quando combinadas depressão e retenção, as chances de o aluno evadir eram 7,26 a mais do que as chances do estudante evadir por nota. Isso mostra que quando há problemas de saúde do aluno, a defasagem escolar potencializa não apenas as imperfeições no processo de aprendizagem, mas também contribui para outros problemas, como a evasão escolar.

McCoy e Reynolds (1999b) investigaram os efeitos da retenção escolar sobre o desempenho escolar, capacidade cognitiva e delinquência em uma amostra de 1.164 alunos até 14 anos de idade e de baixa renda, distribuídos em 95% de negros e 5% hispânicos, da base *Chicago Longitudinal Study*. Os autores verificaram que os fatores fortemente associados a maiores chances de retenção escolar foram o rendimento escolar (notas dos testes), gênero (meninos tinham mais chances de reprovar), participação dos pais e mudanças ocorridas na escola. Embora ações como a reprovação por nota sejam uma forma de promover um melhor desempenho escolar, elas parecem ser insuficientes. A principal implicação é que a retenção parece não beneficiar muitas crianças. Embora a retenção fosse projetada para ajudar, os alunos retidos não apresentam desempenhos significativos sobre o que foram promovidos à série

seguinte. O fenômeno da defasagem escolar não pode ser reduzido às variáveis socioeconômica das famílias, já que a quantidade e a qualidade das escolas, o ingresso no mercado do trabalho, as características individuais observáveis e não observáveis são também determinantes importantes.

A obra intitulada “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, escrita Patto (1990), produziu grande impacto nas discussões sobre o tema, suscitando interesse e servindo de referência para pesquisadores em educação, psicólogos escolares, professores, diretores, entre outros. Na presente obra, Patto (1990) desenvolve reflexões conceituais importantes que nos ajudam a compreender o fracasso escolar sob outra perspectiva. Pensar o insucesso escolar como produzido unicamente pelo sujeito ou como sendo consequência do contexto sociocultural em que ele se insere, atribuindo-lhe, acriticamente, a responsabilidade em relação a um fenômeno psicossocial de natureza complexa (fracasso escolar), significa subverter a ordem das coisas, recorrendo a subterfúgios ideológicos e reducionistas para legitimar as desigualdades no âmbito social.

A autora realizou uma pesquisa sobre o fracasso escolar das crianças pobres de um bairro periférico na cidade de São Paulo. Insatisfeita com os altos índices de reprovação e evasão escolar na escola pública de primeiro grau, recorrente ao longo dos anos, inclusive no início da década de 80, e com as extensas explicações parciais, enviesadas por preconceitos e estereótipos fornecidas pela literatura na tentativa de justificar as causas do fracasso escolar nesse âmbito educacional, Patto (1990) decide estudar com mais afinco o fenômeno, indo às suas raízes, oferecendo uma forma alternativa de compreensão da problemática.

Revisando a literatura disponível acerca do fracasso escolar, Patto (1990) se surpreende com as explicações unilaterais marcadas por forte preconceito, utilizadas para explicar as causas desse fenômeno. Reflexo de uma sociedade capitalista, sedimentada em classes sociais e em estruturas de poder hierarquicamente estabelecidas, esses discursos são difundidos, enunciando a visão de mundo que perpassa essas diferentes teorias.

O fracasso escolar é um fenômeno complexo e multifacetado que afeta gravemente o sistema educacional brasileiro, afetando a vida dos estudantes e o desenvolvimento do país. O impacto desse problema vai além da educação, afetando as trajetórias dos estudantes e contribuindo para o ressurgimento das desigualdades sociais. Nesse contexto, o estudo de Chamon *et al.* (2020) desvenda as narrativas e representações sociais dos professores do ensino básico face ao insucesso escolar.

Compreender as causas do fracasso escolar requer uma análise aprofundada dos fatores pessoais, familiares e institucionais que interagem para criar um ambiente propício a esse

resultado. A pesquisa de Portella, Bussmann e Oliveira (2017) destaca que fatores individuais, como a motivação e o envolvimento dos alunos, podem influenciar significativamente o seu desempenho acadêmico e, portanto, o seu progresso no desempenho escolar. Além disso, fatores familiares, como o apoio parental à educação e a condição socioeconômica da família, também desempenham um papel crucial.

É necessário sublinhar, contudo, que as políticas e práticas educativas também desempenham um papel importante nas manifestações do insucesso escolar. O estudo de Fritsch *et al.* (2020) examinou a trajetória escolar de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, identificando a relação entre o desempenho escolar e as características institucionais. A qualidade do ensino, a formação dos professores, os métodos de ensino e a adequação do currículo são fatores que afetam diretamente o sucesso ou o fracasso dos alunos.

Considerando a história de vida das crianças (sentenciadas ao fracasso escolar), a autora mencionou como foram construídas as estratégias ou artimanhas do poder que visavam ocultar as raízes do problema, para tanto, não bastava apenas enunciar era preciso fazer crer. Assim, ideologicamente, as famílias e crianças foram convencidas de que o problema da reprovação ou da falta de aprendizagem era provocado unicamente por eles.

Ao entrevistar os pais de quatro crianças multirrepetentes, Patto (2015) identificou a reprodução desta ideologia nos discursos, como, por exemplo, na fala da mãe de uma aluna da escola em que ocorreu o estudo: “*não sei se ela é muito esperta, não sei se tem boa memória.*” (PATTO, 2015, p. 314).

A partir da análise minuciosa da literatura e da pesquisa em campo, Patto (2015) formulou algumas conclusões: (1) as teorias sobre o fracasso escolar que enfatizam o *déficit* e as diferenças culturais carecem de revisão, devendo levar em conta os mecanismos escolares que produzem as dificuldades de aprendizagem; (2) o fracasso escolar da escola pública de primeiro grau resulta de um sistema educativo que produz obstáculos à concretização de seus objetivos; (3) o fracasso escolar é legitimado e mantido através de um discurso científico naturalizador desse processo e; (4) a relação entre mecanismos neutralizadores de conflitos e manifestações torna a escola um lugar apropriado à passagem ao compromisso humano-genético.

A crise causada pelo coronavírus trará diferentes consequências para os brasileiros. Uma das grandes preocupações dos especialistas em Educação é a defasagem escolar pós-pandemia. Principalmente para os que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social. Buscando manter a aprendizagem durante o isolamento, muitas escolas optaram pela utilização de aplicativos e plataformas *online*. Porém, devido à falta de acesso de alguns alunos à *internet* e

a computadores, as desigualdades educacionais se acentuaram. Além do acesso precário aos recursos tecnológicos, o espaço de casa reduzido desfavorece a concentração, muitos dos familiares não conseguiram prestar apoio nas atividades por possuírem baixa escolaridade, várias crianças e adolescentes que vivem em situação de violência, acabam convivendo mais tempo com seu agressor. Por isso, grande parte desses alunos não consegue manter uma rotina de estudos e acompanhar o desempenho da sua turma. O que gera uma defasagem e, em consequência, aumento nos índices de evasão escolar.

Uma situação complicada que assola o sistema educacional do Brasil é a defasagem escolar, pois prejudica a qualidade da educação e reforça as discrepâncias socioeconômicas. O estudo conduzido por Portella, Bussmann e Oliveira (2017) revelou que múltiplos determinantes, incluindo fatores individuais, familiares e escolares, possuem uma correlação crucial com a disparidade idade-série nos sistemas de ensino público no Brasil. Essa dissonância transparece com a matrícula de um aluno em uma série escolar que não está sincronizada com sua idade cronológica.

No Brasil, o atraso escolar decorre de vários fatores interligados. Com base nas conclusões de Fritsch *et al.* (2020), os estudantes provenientes de famílias empobrecidas enfrentam obstáculos adicionais, incluindo a obrigação de ajudar financeiramente as suas famílias, o que dificulta o seu progresso educativo e a pontualidade. Outro fator identificado é a falta de equipamentos educacionais adequados, como livros didáticos e equipamentos escolares.

As escolas que lutam com recursos inadequados, métodos de ensino desatualizados e instrutores não qualificados são incapazes de proporcionar aos alunos uma educação individualizada, de acordo com pesquisas como a de Chamon *et al.* (2020). Essa falta de envolvimento e de métodos de ensino participativos pode levar ao desinteresse, à desmotivação e, em última análise, ao aumento do abandono escolar. As implicações de ficar para trás na escola são profundas tanto para os alunos como para a sociedade. Um estudo recente de Almeida *et al.* (2021) investiga como a pandemia agravou o desmonte da educação no Brasil, ressaltando que as escolas servem não apenas como locais de aprendizagem, mas também de socialização e assistência.

Para superar a lacuna na educação, é necessário um esforço que envolva a colaboração de múltiplas partes. Para enfrentar essa situação, é crucial investir substancialmente na educação, melhorando as comodidades educativas e educando os professores. Além disso, políticas sociais eficazes que lidem com as causas profundas do atraso, como a miséria e a

disparidade, desempenham um papel indispensável na criação de um ambiente que promova a aprendizagem (FRITSCH *et al.*, 2020).

Observou-se, a partir dessas investigações, que o adiamento da educação no Brasil não é apenas uma situação acadêmica, mas sim uma manifestação das desigualdades sociais profundamente arraigadas. A resolução dessa questão exige uma estratégia abrangente que aborde não só os obstáculos acadêmicos, mas também os fatores socioeconômicos que a impulsionam. Um esforço unificado e dedicado é indispensável para dotar cada brasileiro emergente de uma educação de alto nível, garantindo um futuro melhor para a nação (FRITSCH *et al.*, 2020).

A pandemia da COVID-19 criou desafios adicionais para a educação, comprometendo ainda mais a questão do insucesso escolar. O estudo de Almeida *et al.* (2021) abordou as relações em ambientes escolares pós-pandemia e os enfrentamentos no retorno às aulas presenciais. O fracasso acadêmico não é apenas uma barreira individual, mas um desafio sistêmico que requer uma ação coordenada por parte dos governos, educadores, famílias e comunidades. As conclusões desses estudos sublinham a necessidade de políticas educativas abrangentes que abordem o fracasso escolar em vários níveis, desde fatores individuais até fatores estruturais. Investir na formação de professores, possibilitar recursos adequados, promover métodos de ensino inclusivos e estabelecer mecanismos de apoio para alunos em situação de risco são passos críticos no combate ao fracasso escolar e na promoção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

5.1. Os impactos da pandemia na defasagem escolar

Pela análise das redes escolares que já fizeram a avaliação de larga escala, há um retrocesso de 10 anos nos indicadores educacionais e uma queda de 33% da alfabetização no final do segundo ano de pandemia (MELO, 2020). É inquestionável, portanto, que nós tivemos um prejuízo enorme na educação durante a pandemia, isso se deve também ao descontrole gerado pelo Governo Federal, à ausência do MEC no apoio financeiro e técnico aos estados e municípios, ou seja, a resposta final nós ainda não temos.

O Poder Público tem procurado mensurar o tamanho do distanciamento entre alunos que, minimamente, tiveram acesso ao ensino *online*, daqueles que, por questões sociais, ficaram completamente sem aulas, no mais, levará tempo para reduzir a lacuna criada. É perceptível o aumento da desigualdade social exposta na rede pública de ensino, a capacidade de reação das redes é muito heterogênea no território nacional. Por exemplo, os alunos mais pobres foram

mais afetados, já que eles têm menos acesso à *internet* e muitos ficaram impossibilitados de assistir às aulas remotas. Muitos vivem em situação de carestia e de necessidades básicas à sobrevivência, como moradia e alimentação. Essa heterogeneidade nos efeitos da pandemia na educação fez com que o Governo Federal tivesse um papel ainda mais importante, principalmente no que se refere a tomada de decisão, uma reação rápida para sanar o problema, no entanto, não foi exercido pelo governo federal.

Se é possível reduzir a lacuna, contudo entendemos que decisões políticas são necessárias. Não há empecilhos técnicos ou falta de clareza em relação àquilo que precisa ser feito, não faltam especialistas que já desenvolveram ferramentas para fazer esse enfrentamento. O que falta é a decisão política pela priorização da educação, porque para recuperar os danos causados pela pandemia, precisamos de um projeto a longo prazo. Além das perdas cognitivas, o período trouxe danos emocionais irreparáveis.

O Poder Público precisa ter um olhar diferente para o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Antes da pandemia, esses eram os primeiros anos em que já era pressuposto que as crianças estavam alfabetizadas. Agora, o pressuposto é o de que as crianças não estão alfabetizadas. Entendemos que a estratégia, então, com a retomada das aulas presenciais, é entender que o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental devem ter a mesma atenção à alfabetização do 1º e 2º anos.

Outra questão que merece destaque durante o período pandêmico foi o livro didático, que é a materialização da BNCC para o aluno e para o professor. Ele deve, portanto, refletir o momento em que vivemos. É claro que o ciclo de elaboração das obras didáticas no país não previu uma pandemia, mas seria importante que o Governo Federal entendesse que vivemos uma emergência educacional e que os livros didáticos precisam responder a essa emergência e serem revistos, complementados por outros materiais e outros suportes para que o aluno não acumule mais defasagens. Infelizmente, não temos nenhuma sinalização do Governo Federal em relação àquilo que foi perdido em termos de aprendizagem pelos alunos das escolas públicas do Brasil, mas a medida correta seria ter um reforço via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Das diversas questões levantadas no contexto da pandemia, os atrasos escolares surgiram como uma das mais prementes e complexas. A interrupção repentina das aulas presenciais, a adaptação ao ensino à distância e o acesso desigual à tecnologia agravaram as disparidades educacionais no país (FRITSCH *et al.*, 2020). Dias (2021) acredita que o aumento do cansaço social no contexto da pandemia afetou a motivação e a vontade de aprender dos

alunos. O cansaço emocional e a sobrecarga de atividades afetam diretamente a qualidade da participação dos alunos no processo educativo.

Neste contexto, Minto (2021) destaca que a pandemia agravou ainda mais as disparidades educativas, revelando a importância das escolas como espaços de igualdade de oportunidades. A falta de recursos tecnológicos e de *internet* impede que muitos alunos participem efetivamente de cursos à distância, ampliando o fosso educacional entre os diferentes grupos sociais.

A análise de Saviani e Galvão (2021) também destaca a discussão do ensino à distância, argumentando que a simples transferência de uma aula presencial para um ambiente virtual não garante a eficácia do processo de ensino. O ambiente escolar e a ausência de interação presencial têm um impacto profundo na educação geral do aluno, criando potencialmente lacunas significativas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

A pesquisa de Palú, Schütz e Mayer (2020) destaca a necessidade de enfrentar proativamente os desafios educacionais em tempos de pandemia. Eles observam que a adoção de estratégias instrucionais diferenciadas e adaptadas à nova realidade é fundamental para minimizar os impactos negativos na aprendizagem dos alunos. A falta de interação social e de apoio presencial pode exacerbar as disparidades escolares, pelo que é fundamental encontrar alternativas inovadoras.

Adicionalmente, Vasconcelos, Soares e Colares (2020) discutem o uso da tecnologia na educação durante a pandemia. Apontam para a adoção desigual de tecnologias digitais entre os estudantes, o que agravou as desigualdades educativas. A falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas e a falta de acesso a equipamentos adequados podem agravar as lacunas, exigindo uma abordagem equitativa para garantir a continuidade da aprendizagem.

A pesquisa de Oliveira (2020) destaca a urgência de repensar a educação em tempos de pandemia. O autor destaca que a situação atual exige uma reflexão profunda sobre os métodos de ensino e a relação entre educadores e alunos. O desenvolvimento de estratégias de ensino flexíveis e a descoberta de formas de envolver os alunos à distância são elementos-chave para colmatar lacunas educativas e manter o processo educativo em andamento.

A pandemia criou uma série de desafios educacionais que levaram ao aumento das disparidades escolares no Brasil. As interrupções nas aulas presenciais, a adaptação ao ensino remoto, o acesso desigual à tecnologia e a falta de interação social tiveram um impacto negativo na aprendizagem dos alunos. Pensando nisso, encontrar estratégias inovadoras, formar professores e promover a igualdade de oportunidades é um imperativo para enfrentar esta crise

educacional e garantir um futuro mais justo e equitativo para todos os estudantes (FRITSCH *et al.*, 2020).

Embora o ensino à distância tenha sido adotado como uma alternativa à interrupção das aulas presenciais, a transição para esse modelo apresentou o seu próprio conjunto de obstáculos. Dias (2021) aponta que a educação à distância pode ser menos eficaz para muitos alunos, principalmente aqueles que não possuem um ambiente de aprendizagem adequado ou que têm dificuldade de concentração em casa. Isso pode levar ao aumento das taxas de abandono e atrasos educacionais.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel dos professores nas novas dinâmicas educacionais. A formação de professores para o ensino à distância foi identificada como uma questão fundamental por vários estudos. Vasconcelos, Soares e Colares (2020) discutem a necessidade de preparar os professores para utilizarem a tecnologia de forma eficaz, não apenas em termos de tecnologia, mas também no planejamento de atividades que envolvam os alunos e facilitem a aprendizagem de formas significativas.

Além disso, o impacto emocional nos estudantes durante a pandemia deve ser considerado. A pesquisa de Minto (2021) destaca que a ansiedade, o estresse e a fadiga emocional podem prejudicar a capacidade de concentração e aprendizagem. A incerteza quanto ao futuro, a falta de interação social e a adaptação aos novos modelos de ensino são fatores que afetam diretamente o desempenho acadêmico e geram lacunas.

Os aspectos socioeconômicos também desempenharam um papel crucial nas disparidades escolares durante a pandemia. Saviani e Galvão (2021), discutem as desigualdades no acesso à tecnologia e à *internet*. A falta de equipamentos de qualidade e de conectividade impacta diretamente o envolvimento dos alunos em aulas remotas, exacerbando as disparidades educacionais entre aqueles que têm acesso a recursos tecnológicos e aqueles que não têm.

É necessário sublinhar que a pandemia não só alargou as disparidades existentes, mas também destacou a importância das escolas como espaços sociais de interação e apoio. A falta de atividades extracurriculares, de programas de alimentação escolar e de apoio psicoeducacional impacta a educação integral dos alunos. A pesquisa de Palú, Schütz e Mayer (2020) destaca a necessidade de repensar não apenas a disseminação de conteúdos, mas também o papel das escolas na promoção do desenvolvimento holístico dos alunos.

As discussões sobre a recuperação da aprendizagem perdida e a implementação de estratégias de equalização têm sido destacadas na literatura educacional. A ênfase no diagnóstico de lacunas educacionais, no planejamento de intervenções instrucionais específicas e na busca de soluções colaborativas entre educadores, famílias e administradores educacionais

são aspectos fundamentais para minimizar o impacto duradouro da pandemia nos atrasos escolares.

6. DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Para o presente capítulo mantemos no horizonte o objetivo de verificar os reflexos da pandemia na educação, especificamente a defasagem escolar, a ser aferida na área de ciências da natureza nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) das Escolas Públicas da Rede Estadual de Ensino no Município de Rondonópolis/MT. Abordaremos compreensões a respeito da avaliação sob um viés crítico, de maneira a apresentá-la levando em conta suas implicações e interferências.

Dalben e Almeida (2015) lecionam que os processos referentes a avaliação da aprendizagem sempre se fizeram presentes no âmbito escolar. A avaliação, portanto, na concepção dos autores, caracteriza-se por ser uma prática cotidiana e corriqueira, que visa avaliar/aferir e compreender questões específicas de aprendizagem. A construção da Avaliação em Larga Escala apresenta o objetivo de avaliar, de modo mais abrangente, a qualidade educacional do Brasil, caracteriza-se por ter diversos programas, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outros. Entretanto, apesar de existirem os sistemas nacionais de avaliação, os Estados e os Municípios também podem construir os seus próprios sistemas.

Avaliações em larga escala são consideradas importantes para oferecer um horizonte no desenvolvimento de políticas educacionais. No entanto, na forma como as principais avaliações externas são aplicadas no Brasil, os conhecimentos de ciências têm ficado em segundo plano, o que tem contribuído ainda mais na defasagem dessas aprendizagens. A aprendizagem de ciência é fator relevante e essencial para a construção de uma sociedade desenvolvida.

Todas as escolas públicas do Brasil são avaliadas por provas externas, induzidas por organismos governamentais, sejam federais ou estaduais. As escolas públicas de Ensino Médio, em geral, são avaliadas por três avaliações externas, sendo duas federais e uma em nível estadual. As avaliações federais são o ENEM e o SAEB. A avaliação externa estadual ocorre seguindo os mesmos moldes, diferenciando em algumas particularidades curriculares. Das três avaliações supracitadas, apenas o ENEM avalia o desempenho dos alunos na área de ciências da natureza. As demais consideram apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

No Ensino Fundamental não localizamos, até o presente momento, um sistema que avalie o ensino de ciências da natureza. Diante disso, o tema em questão merece uma análise de quais fatores contribuirão para a formação do pensamento científico dos alunos que chegam à escola de Ensino Médio e como anda a qualidade dessas informações. Como afirmam os

documentos elaborados pelo Conselho Internacional para a Ciência e pela UNESCO (2020, p. 22), “Para que um país esteja em condições de satisfazer as necessidades fundamentadas de sua população o ensino de ciências e a tecnologia é um imperativo estratégico.”

Destaca-se que, “Hoje, mais do que nunca, é necessário difundir e fomentar a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os setores da sociedade, [...] a fim de melhorar a participação dos cidadãos na tomada de decisões relativas à aplicação de novos conhecimentos.” (GIL-PÈREZ apud CACHAPUZ *et al.*, 2011, p. 18). Concorde-se que o bom desenvolvimento em matemática e português são importantes para o bom desempenho escolar, contudo entendemos que a área das ciências da natureza, não pode ser apenas um componente curricular isolado. Sua aprendizagem precisa ser levada a sério, considerando todo o seu contexto interdisciplinar.

As nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a focar apenas na leitura e na matemática, enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais de uma boa educação. A construção de uma nação forte passa pela fortaleza cognitiva de seus cidadãos. Se a educação basilar não tiver a devida atenção muitos problemas se originarão, uma nação forte e desenvolvida precisa ter na origem educacional uma escola bem cuidada, que proporcione um currículo qualificado para oferecer os conhecimentos basilares, para que no futuro seus cidadãos possam estar aptos a desenvolver tecnologias, a participar coerentemente das decisões políticas e sociais de seu país. (RAVITCH, 2011).

Entende-se que para melhorar nossas escolas se faz necessário focar nos elementos essenciais da educação, tais como orçamento participativo, gestão democrática e, por fim, políticas públicas aliadas com o real interesse das classes minoritárias. Deve-se garantir que nossas escolas tenham um currículo significativo, coerente, emancipatório e que seja enraizado nas artes e nas ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engajarem nas atividades e projetos que tornem o aprendizado significativo. Precisamos garantir que os estudantes se apropriem do conhecimento que precisam para compreender debates políticos, fenômenos científicos e o mundo em que vivem.

Precisamos nos certificar de que eles estão preparados para a responsabilidade da cidadania democrática em uma sociedade complexa. Ora, como tornar esse currículo forte quando as principais avaliações externas de caráter censitário não levam em consideração as ciências naturais e sociais, focando apenas língua portuguesa e matemática? Esta tem sido uma problemática enfrentada por muitos professores de ciências dentro das escolas.

Muitos têm visto os esforços das escolas serem concentrados apenas nessas duas disciplinas, uma vez que elas serão avaliadas nos testes padrões e ‘qualificarão’ as escolas como

boas ou ruins. Se o objetivo é alcançar uma escola pública de qualidade, então concentrar esforços apenas em língua portuguesa e matemática não é suficiente. Ravitch (2011, p. 129) ressalta que:

A falta de atenção à história, ciências e artes diminui a qualidade da educação, a qualidade de vida das crianças, a qualidade da vida diária na escola e até mesmo a performance nos testes. [...] As crianças expandem seu vocabulário e melhoram suas habilidades de leitura quando aprendem histórias, ciências e literatura, assim como elas podem refinar suas habilidades de matemática aprendendo ciências e geografia. E as artes podem motivar os estudantes a amar o aprendizado.

Quando a escola se foca apenas em avaliações externas como qualificadoras de seu desempenho, coloca em risco a formação integral do aluno e o torna deficitário para outras habilidades, que são tão importantes quanto aprender matemática e língua portuguesa. Assim como: “Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como ‘domínio de Português e Matemática’, mas, além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa.” (FREITAS *et al.*, 2014, p. 79).

Para que isso seja alcançado, faz-se necessário que os currículos sejam fortificados para irem além do que exigem as avaliações externas. Nesse ir além, a ciência não pode ser relegada a um segundo plano como tem sido. Isso tem feito com que muitas escolas cheguem ao absurdo de reduzir o número de aulas de ciências para utilizar o tempo para treinar alunos em português e matemática, para que os índices das avaliações externas cresçam.

Como resultado, temos tido uma degradação nos conhecimentos científicos dos alunos, conforme as pequenas evidências que coletamos. Seria leviano afirmar que essa é a única causa responsável pelo mau desempenho dos alunos no que concerne à apresentação de bons conhecimentos científicos. Em situações complexas como as apresentadas por um sistema educacional, uma única causa geralmente não explica um resultado. Existe uma série de fatores. Estes, no entanto, não poderão ser analisados em toda a sua abrangência e complexidade em um trabalho como esse. O ensino-aprendizagem de ciências humanas e naturais tem importância capital na formação integral das pessoas e não pode ser deixado em segundo plano apenas por interesses políticos, oriundos das estatísticas geradas pelas disciplinas avaliadas em larga escala.

Como aponta Ravitch (2011), para uma sociedade democrática prosperar é preciso que seus cidadãos estejam bem-informados e conheçam sua história, seu governo, o funcionamento da economia e deem atenção para a educação de suas crianças nos princípios da ciência, tecnologia, geografia, literatura e artes. Com isso, precisamos estar convictos de que as avaliações em larga escala têm sua importância, mas não podem servir como elementos únicos,

delineadores de políticas educacionais. Se estas avaliações apontam que o aproveitamento dos alunos é muito crítico em língua portuguesa e matemática, não significa que apenas resolvendo a problemática dessas disciplinas se resolverá a problemática da educação como um todo.

O cotidiano da sala de aula mostra que, tão ou mais crítico que os rendimentos de português e matemática apresentados pelos alunos, é o aproveitamento dos conhecimentos científicos. (POZO; CRESPO, 2009). Observa-se entre os professores de ciências, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, uma crescente sensação de desassossego e de frustração ao comprovar o limitado sucesso de seus esforços.

Aparentemente, os alunos aprendem cada vez menos e têm menos interesse pelo que aprendem. Diante do exposto, fica claro que a problemática não é local. Ela se apresenta com uma amplitude bem maior. Assim, a preocupação com o que ocorre com o ensino-aprendizagem de ciências precisa movimentar muitas mentes. Os desafios são imensos e muitas frentes precisam ser atacadas. Faz-se necessário mudanças pedagógicas por parte dos professores, mudanças atitudinais por parte de alunos e mudanças nas políticas de valorização da área por parte dos governos. Não é aceitável o quadro que ora se apresenta no que concerne aos conhecimentos de ciências apresentados pela grande maioria dos alunos. Ou se muda essa realidade, ou se continuará a ser uma nação produtora apenas de *comodities* agrícolas. Em suas diferentes formas de aplicação, a Avaliação em Larga Escala se baseia em planos de longo prazo, em que as provas são aplicadas em períodos delimitados, a fim de que seja realizada uma análise temporal da qualidade da educação.

O SAEB é uma das avaliações em larga escala e pode ser entendido com um conjunto de avaliação externas que permite ao INEP realizar um diagnóstico acerca da qualidade da educação básica e dos fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes. Neste sentido, os testes e questionários aplicados aos estudantes da rede pública e em uma amostra da rede privada refletem os níveis de aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2021).

As avaliações são realizadas a cada dois anos e se direcionam aos estudantes que estão no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º e 4º ano do Ensino Médio. Os estudantes respondem a testes de Língua Portuguesa, com ênfase em leitura e; de Matemática, com ênfase em resolução de problemas. Uma amostra dos estudantes do 9º ano também responde a questões de ciências humanas e ciências da natureza, mas tal inserção destas áreas data de 2019, logo, é recente. É importante mencionar que os diretores e secretários da educação também participam da avaliação, na medida em que respondem a questionários que avaliam questões de contexto socioeconômicos, condições de trabalho, entre outros.

Em suma, o SAEB auxilia as escolas e as redes de ensino municipais e estaduais a avaliarem a qualidade da educação, além de oferecer subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais. (BRASIL, 2021). As médias de desempenho dos alunos, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar, compõem o IDEB.

De acordo com Schneider e Sartorel (2016), o IDEB é um indicador aferido que oferece importantes elementos para a discussão sobre o que se entende por qualidade em educação no Brasil. Contudo, seus objetivos se estendem para além da avaliação, pois se manifesta como um mecanismo de responsabilização e prestação de contas. Desta forma, segundo as autoras, o Índice atua como um instrumento de regulação e controle dos sistemas educativos. Embora a avaliação seja uma prática comum às escolas, com as reformas de Estado, ela passou a assumir um papel central, na medida em que estabelece metas e critérios relacionados ao desempenho e proficiência dos estudantes, por meio de testes padronizados.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem assume outros objetivos, tornando-se elemento primordial na análise e no financiamento dos sistemas educativos e das instituições escolares, além de se constituir em uma ferramenta importante para induzir e avaliar as políticas educacionais. Como efeito das reformas de Estado, a escola passou a ter novas atribuições, precisou inovar a sua forma de organização e gestão, com o objetivo de produzir melhores resultados. (DALBEN; ALMEIDA, 2015; SCHNEIDER; SARTOREL, 2016).

Diante disso, observamos que a avaliação possui objetivos explícitos, quais sejam: aferir a qualidade da educação; monitorar e acompanhar o fluxo e o desempenho dos estudantes; induzir políticas públicas, entre outros. No entanto, faz-se necessário levar em conta os objetivos implícitos, que estão por trás da avaliação e que se manifestam de maneira mais sutil. Nesse sentido, conforme menciona Afonso (2000), é importante verificar quais são os interesses da avaliação, pois isso implica em aceitar e compreender que a avaliação é, sobretudo, uma atividade política. Afonso (2000, p. 20) prossegue:

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder, na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõem, unilateralmente, uma determinada grelha de interpretação da realidade, que faz com a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação.

Segundo Afonso (2000), é possível compreender que a avaliação se baseia em uma prática de dominação entre avaliador e avaliado, além de ser uma imposição que se manifesta compulsoriamente. Desta maneira, é inegável os efeitos que a avaliação exerce na escola como um todo e aos estudantes, que são submetidos a uma avaliação que muitas vezes se apresenta

de maneira desconexa à realidade da comunidade escolar, haja vista que são provas padronizadas que avaliam todos os alunos sob uma mesma ótica.

A avaliação pode ser entendida como um mecanismo de prestação de contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público, o trabalho que é desenvolvido pelos docentes nas escolas e o desempenho dos estudantes. Afonso (2000) menciona que a avaliação introduz alguns fatores de mercado no sistema educativo, cita como exemplo, a alocação diferencial de recursos às escolas e a responsabilização dos docentes. O mesmo autor compreende que os preceitos de mercado geram efeitos perversos na educação, pois corroboram com a exclusão dos estudantes, em especial aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem.

A educação, que deveria ser equitativa e igualitária, passa a agravar as desigualdades escolares e a discriminação social, pois a preocupação com as necessidades dos estudantes é substituída pela ênfase nas performances. Refletindo sobre os efeitos da avaliação, Gazzola e Sudbrack (2016) abordam a respeito da responsabilização que recai sobre a escola e sobre o trabalho do docente. A avaliação atua como um elemento regulador e controlador, que responsabiliza a comunidade escolar pelos baixos índices aferidos nas provas. É importante mencionar que as escolas que não atingem os índices esperados precisam construir alternativas para melhorar o desempenho nas avaliações, nota-se, portanto, que os professores são pressionados a alcançar o escore ideal. Amaro (2013) destaca que um dos aspectos preocupantes do processo de avaliação centralizado em testes estandardizados é a pressão que recai aos docentes. Para o autor:

As pressões para atingir e/ou bater metas projetadas e, assim, alcançar a eficiência e dar respostas imediatas ao mercado, levam os sistemas e as escolas a se encontrarem em uma encruzilhada: ou melhoram os índices ou serão responsabilizados pelo fracasso. (AMARO, 2013, p. 35).

Uma das formas de responsabilizar a comunidade escolar, de acordo com Amaro (2013), é através da divulgação dos resultados das avaliações, que acontece, dentre tantas formas, pela imprensa. A divulgação dos *rankings* faz com que a escola ganhe certa notoriedade, algumas são consideradas melhores e outras piores. Logo, as escolas melhores são aquelas que se destacam pelo melhor IDEB, já as escolas piores são aquelas que não alcançam o índice esperado no exame. Embora exista a dicotomia entre a escola boa e a escola ruim, percebe-se uma semelhança entre elas, que são os fatores extras e interescolares, que interferem nos resultados e não são levados em conta.

Como consequência da pressão vivenciada pelos docentes e pela comunidade escolar, uma das práticas adotadas pelos professores é a de treinamento dos estudantes. Esse processo

de treinar os alunos, de acordo com Amaro (2013), está relacionado às práticas neotecnicistas, que visam formar os indivíduos para o mercado de trabalho, o que acaba por reduzir o trabalho docente à burocratização. Este processo é chamado por Ball (2005) de performatividade, que é uma tecnologia de controle e de regulação do trabalho docente, em que os resultados e desempenhos individuais servem como indicadores da produtividade. Neste sentido, Ball (2005) menciona que a performatividade é adquirida através da construção e publicação de informações e de indicadores, além dos mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.

A performatividade, argumenta Ball (2005), pode ser entendida como uma tecnologia, uma cultura ou um método de regulamentação, que emprega comparações e demonstrações por meio de mecanismos de controle, atrito e mudança. Desse modo, a performatividade afere desempenhos individuais ou coletivos por meios de parâmetros de produtividade ou de resultados que indicam qualidade ou a ausência dela.

Em alusão a Lyotard (1984), Ball (2005) afiança que a performatividade está relacionada aos aspectos funcionais e instrumentais da modernidade, em que o conhecimento se transforma em mercadoria. Logo, ainda na perspectiva da Lyotard (1984), a performatividade pode ser compreendida pela ênfase ao desempenho e eficiência, ocorre e é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores das instituições e traz consigo um viés promocional, como estratégia de estimular o alcance de metas pelos profissionais. Contudo, a performatividade apresenta algumas consequências, quais sejam, o julgamento, a comparação, a tendência para nomear, diferenciar e classificar. Nos ensinamentos de Ball (2005, p. 548):

[...] os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente.

Segundo análise do autor em epígrafe, é possível compreender que o trabalho do professor está reduzido ao trabalho burocrático, técnico e instrumentalizado. Sendo assim, em busca da competência durante o treinamento dos estudantes o professor deixa de ser um profissional que dispõe de julgamento crítico e reflexivo. (BALL, 2005).

Concluindo a reflexão sobre o tema exposto, reportamos novamente aos autores Dalben e Almeida (2015), que apresentam como limitação da avaliação, o fato dela se propor a medir a proficiência dos estudantes apenas em duas ou três disciplinas escolares. Nesta perspectiva, a avaliação não representa o todo, ou seja, os resultados não contemplam a complexidade do

trabalho que é realizado nas escolas. Em suma, mencionam que o problema central não está na avaliação em si, mas sim na utilização de seus resultados como retrato da escola, como se estes representassem todo o trabalho desenvolvido.

O Brasil possui um avançado sistema de monitoramento educacional, gerenciado pelo MEC e pelo INEP, ele é baseado em três componentes: o primeiro deles é o Censo Escolar por aluno, realizado anualmente, ele permite acompanhar as trajetórias de escolarização individualizadas, gerando indicadores de repetência, abandono e atraso escolar (distorção idade-série); o segundo é o SAEB, trata-se da principal ferramenta de avaliação de aprendizagem do Brasil e consiste na realização, a cada dois anos, de uma prova por todos os estudantes de escolas públicas (e uma amostra de escolas privadas), matriculados nas últimas séries de cada ciclo de ensino. A escala utilizada nessa prova permite medir mudanças no aprendizado ao longo do tempo e entre séries; o terceiro componente é o IDEB, um indicador sintético construído a partir dos resultados do Censo Escolar e do SAEB. (AZEVEDO; GOLDEMBERG; LOUREIRO, 2021).

Através desse indicador é possível monitorar o desempenho do sistema educacional, tanto em termos de escolarização quanto de aprendizado (ACOSTA; LOUREIRO; AZEVEDO, 2021). O sistema de monitoramento educacional é parte fundamental de uma política educacional baseada em evidências. A recuperação das perdas educacionais geradas pela pandemia necessitará de informações e para isso, a comparabilidade das medidas de aprendizagem nacionais, assim como, a construção e definição de seus indicadores importam, e muito, para elaboração de políticas públicas voltadas principalmente na redução da defasagem escolar. As avaliações poderiam ser utilizadas como parte integrante da análise da qualidade da educação e das decisões, não apenas como uma métrica das avaliações. Durante a pandemia, com escolas fechadas e ensino remoto, o Brasil registrou piora no aprendizado de estudantes em todos os níveis avaliados. A etapa que sofreu o maior impacto foi a da alfabetização, medida no 2º ano do Ensino Fundamental. Os resultados são do SAEB e do IDEB de 2021, divulgados em setembro de 2022 pelo MEC e INEP (BRASIL, 2022).

Em coletiva de imprensa, o INEP ressaltou que a divulgação é atípica, por conta da pandemia, e que é preciso ter cuidado ao comparar os resultados, tanto com os resultados obtidos em anos anteriores, quanto entre escolas, municípios e estados. Aplicado a cada dois anos, desde 1990, o SAEB é a principal avaliação nacional de aprendizagem. Nele, os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio resolvem questões de língua portuguesa e matemática.

Alguns estudantes do 9º ano respondem ainda a questões de ciências humanas e ciências da natureza. Ao todo, 5,3 milhões de estudantes foram avaliados em 2021. Os resultados mostram que houve declínio em todas as etapas de ensino. A maior queda ocorreu na etapa da alfabetização. A pontuação obtida pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em língua portuguesa passou de 750 pontos, em 2019, para 725,5. As pontuações são distribuídas em 8 níveis, de acordo com os conteúdos aprendidos. A queda de 24,5 pontos entre um ano e outro significa que a média brasileira caiu em um nível. A porcentagem dos estudantes do 2º ano nos três primeiros níveis, ou seja, que não conseguem sequer ler palavras isoladas, passou de 15,5% em 2019, para 33,8%, em 2021. Na outra ponta, a porcentagem daqueles no nível 8, o mais alto, caiu de 5% para 3%.

Em matemática, a porcentagem dos estudantes nos três primeiros níveis passou de 15,9% em 2019, para 22,4% em 2021. Esses estudantes não são capazes de resolver problemas de adição ou subtração. A média nacional caiu de 750 pontos para 741 pontos. Uma queda de 9 pontos. Nesta etapa as provas são aplicadas de forma amostral, a apenas um grupo de estudantes de escolas públicas e particulares. O resultado permite entender o que aconteceu nesse período de pandemia e planejar a melhor intervenção na alfabetização, que é ponto de atenção. Nos demais anos, a avaliação é feita de forma censitária, com a aplicação a todos os alunos presentes. No 5º ano do Ensino Fundamental, o aprendizado dos estudantes tanto em língua portuguesa quanto em matemática retornou ao patamar de 2015.

Em língua portuguesa, a média nacional foi de 208 pontos, mesma pontuação de 2015, uma queda de 7 pontos em relação aos 215 obtidos em 2019. Em matemática, a pontuação média foi 217, uma queda de 11 pontos em relação a 2019, com 228 pontos e; dois pontos abaixo de 2015. No 9º ano, quatro a cada dez alunos estão nos três primeiros níveis de aprendizagem em língua portuguesa, essa porcentagem passou de 40,8% em 2019, para 42,4% em 2021. Cerca de 15% dos alunos estão abaixo do nível 1, com habilidades mais básicas do que o sistema consegue aferir. A média de proficiência se manteve praticamente estável, passando de 260 em 2019, para 258 em 2021. Em matemática no 9º ano, o país tinha registrado uma melhora, passando de uma média de 258 pontos em 2017, para 263 pontos em 2019. (UNDIME, 2022).

Agora, o país volta ao patamar de 2015, com uma média de 256 pontos e com 44,4% dos estudantes nos três níveis mais baixos de proficiência. No 9º ano foi aplicada, pela segunda vez, de forma amostral, avaliações de ciências no 9º ano. Mais da metade dos estudantes está nos três primeiros níveis de proficiência. Essa avaliação foi aplicada pela primeira vez em 2019, quando foi registrada a pontuação média de 250 pontos em ciências humanas e em ciências da

natureza. Em 2021, a média cai para 244,6 pontos em ciências humanas e para 247,4 em ciências da natureza. No Ensino Médio, no último ano escolar, a média da proficiência passou de 278 pontos em língua portuguesa em 2019, para 275 pontos em 2021. A pontuação coloca o Brasil no nível 3 de aprendizagem, em uma escala que vai até o nível 8. Isso significa que os alunos, em geral, não sabem, por exemplo, identificar a finalidade e a informação principal em notícias – habilidade do nível 4 de proficiência. Em matemática, a média de pontuação no Ensino Médio passou de 277, para 270 entre 2019 e 2020, o que posiciona o país no nível 2 de 10 níveis.

A pandemia levou ao fechamento de escolas em todo o país. A maior parte das escolas (92%) adotou a mediação remota ou híbrida e 72,3% das escolas recorreram a reorganização curricular com priorização de habilidades ou conteúdo. Ou seja, os estudantes do país, mesmo cursando o mesmo ano escolar, não aprenderam necessariamente os mesmos conteúdos e, por isso, não é possível saber se tinham ou não aprendido o que foi cobrado no momento da avaliação. Os resultados são importantes para medir o impacto da pandemia na educação, mas precisam ser bem contextualizados. (NAÇÕES, 2021).

A realização do SAEB no final do ano passado foi importante, no sentido de produzir subsídios para estados e municípios, que são os atores mais diretamente afetados. No entanto, o SAEB 2020 se faz fundamental para vermos os danos da pandemia e para podermos enfrentar esses desafios. O CNE recomendou duas medidas a serem tomadas. Uma delas é que as escolas reorganizassem os currículos, definindo prioridades, considerando que o ano de 2020 poderia ser também trabalhado em 2021. A outra é a recomendação da aprovação automática, para evitar que os estudantes ficassem ainda mais desmotivados, fato esse que só piorou os casos de defasagem escolar. O MEC e o INEP divulgaram resultados do IDEB, que é o principal indicador de qualidade das escolas do Brasil. O indicador considera os resultados do SAEB e o fluxo escolar, a aprovação ou reprovação e o abandono escolar.

O IDEB segue uma escala de 0 a 10. O país fixou metas para serem cumpridas a cada etapa de ensino até este ano. O IDEB 2021 é, portanto, o último com metas fixadas. Os resultados mostram que o país, em um contexto de pandemia, não cumpriu nenhuma das metas. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, até o 5º ano, o IDEB 2021 foi 5,8, a meta era 6. Nos anos finais, o IDEB foi 5,1 e a meta era 5,5. No Ensino Médio, o IDEB foi 4,2 e a meta era 5,2. Nesse sentido, observamos que a pandemia trouxe alteração expressiva.

Dessa forma, pelos dados apresentados, notamos que a aprovação automática fez com que o indicador de fluxo não identificasse a realidade da qualidade do ensino no país, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de construir um novo plano de metas para o Brasil. Com os

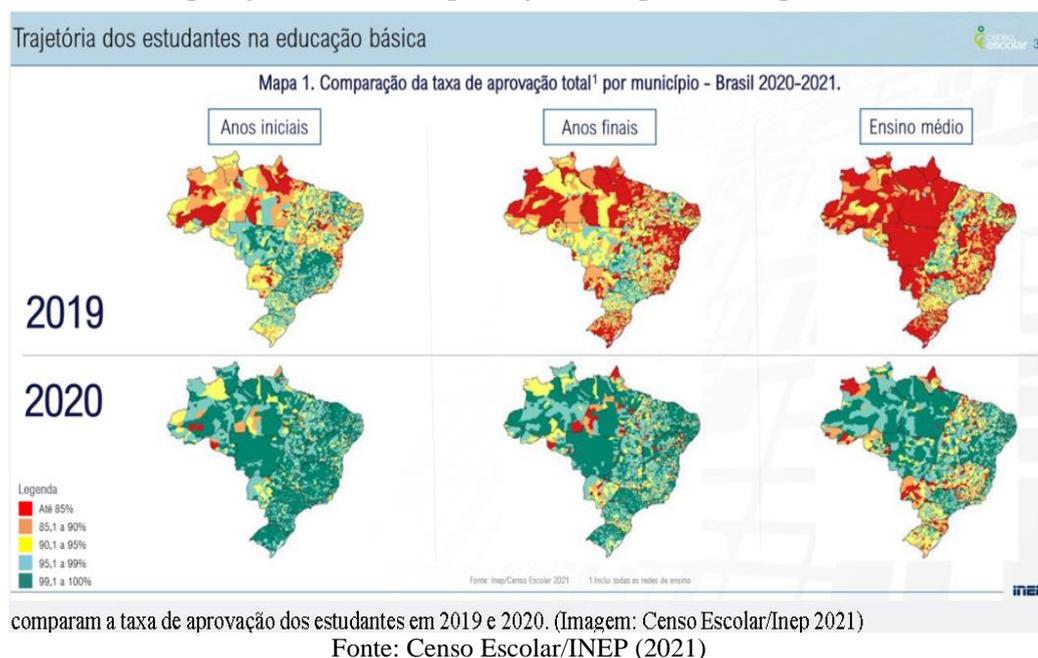
impactos da pandemia, o SAEB 2021 guarda particularidades. A aplicação foi estruturada para manter a comparabilidade com as edições anteriores. Entretanto, o contexto educacional atípico imposto pela pandemia da COVID-19, que para além do período de suspensão das atividades de ensino, levou boa parte das escolas a adotarem novas mediações de ensino e a reverem seus currículos e critérios, teve reflexos na avaliação.

Nas duas últimas edições do Censo Escolar (2020 e 2021), o INEP apurou dados sobre a ‘Resposta educacional à pandemia da COVID-19 no Brasil’, com o objetivo de compreender as consequências da crise sanitária na educação. Um formulário específico foi desenvolvido, com o intuito de coletar informações sobre a situação e as estratégias adotadas pelas escolas para o enfrentamento da pandemia. A pesquisa mostrou que 92% das escolas de educação básica, público-alvo do SAEB, adotaram estratégias de ensino remoto ou híbrido e 14,45% ajustaram a data de término do ano letivo.

Além disso, nesse universo da educação básica, 72,3% das escolas recorreram à reorganização curricular para priorizar habilidades e conteúdo. Já o *continuum* curricular foi adotado por 17,2% das escolas. A estratégia implica a criação de uma espécie de ciclo para conciliar anos escolares subsequentes, com a devida adequação do currículo. Dessa forma, as escolas teriam dois anos para cumprir os objetivos de aprendizagem. No final de 2020, tivemos em torno de 1/4 dos estudantes das regiões Norte e Nordeste sem atividades escolares, 8 meses sem qualquer contato com alguma atividade educacional (ROSAS, 2022).

Além disso, várias pesquisas sinalizaram um percentual elevado de estudantes que abandonaram a escola em 2020. (ROSAS, 2022). Nesse sentido, compreende-se que, o que mais importa agora é a utilização dos dados da avaliação para apoiar a estruturação de políticas de recomposição da aprendizagem. Os dados do censo escolar de 2021 demonstram a elevada taxa de aprovação escolar durante o período pandêmico, o que não evidencia se realmente ocorreu a aprendizagem. Vejamos:

Gráfico 01 - Comparação da taxa de aprovação total por município – Brasil 2020-2021



O Censo Escolar/INEP (2021) destacou o seguinte: às crianças que estão no processo de alfabetização, mais precisamente aquelas e aqueles que concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental e estão, agora, no 3º ano, passaram o início do processo de alfabetização em casa, longe das escolas. Há evidências nacionais e internacionais que mostram que a alfabetização necessita de mediação e de metodologia. Essa geração necessita de acompanhamento, pois a alfabetização é a base para a trajetória escolar de sucesso. Infelizmente o SAEB não avalia todas as séries. Se seguir organizado como é, avaliará 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além do 3º ano do Ensino Médio. Nesse sentido, a geração de alunos que passaram o período pandêmico em casa necessita de atenção especial dos sistemas de ensino e as avaliações institucionais terão uma importante função na recomposição da aprendizagem.

Fica comprometida, portanto, uma análise mais fina da trajetória desses alunos. Com isso, essa geração poderá se tornar invisível para o Sistema. A trajetória dessas crianças depende muito dessa base de alfabetização, a política de recomposição precisa estar alinhada a avaliações sistemáticas. Caso contrário, no decorrer do tempo, veremos a taxa de insucesso aumentar. A interpretação dos resultados do SAEB e do IDEB é sempre uma questão em aberto: para os mesmos dados, diferentes analistas podem chegar a conclusões diferentes e a pandemia pode ter dificultado a análise. Por exemplo, a redução da repetência pode impactar as notas do SAEB, em virtude de mudar a composição dos alunos que fazem o exame. (SILVA, 2021).

Para alguns analistas, a queda no SAEB observada entre 1995 e 1999 poderia, ao menos em parte, ser explicada pelas políticas de redução de repetência adotadas no período. De

qualquer modo, a maior dificuldade de análise não é motivo para impor restrições à ampla divulgação das avaliações. O único motivo para impor tais restrições seria a existência de graves distorções na medida, o que não parece ter ocorrido. Professoras e professores usaram seus próprios planos de dados, *WhatsApp*, compraram aparelhos, adaptaram os conteúdos para o trabalho remoto, fizeram de tudo para que os e as estudantes tivessem alguma vivência escolar, especialmente as mais pobres.

Não podemos esquecer que o SAEB foi aplicado em novembro e dezembro de 2021. De lá para cá, as redes têm atuado fortemente para identificar os principais desafios para, com isso, estruturar atividades pedagógicas que permitam essa superação. O SAEB pode ajudar a definir as políticas e estratégias mais urgentes. Contudo, percebe-se que ainda não há um resultado fácil de ser compreendido, com a definição de padrões de desempenho objetivos, no mais, não é tão simples avaliar os dados estatísticos, porque a escala de proficiência necessita de acurada interpretação pedagógica.

Ainda de acordo com o INEP, realizar as avaliações e divulgar os seus resultados é uma forma de o poder público prestar contas da sua atuação na sociedade em geral, proporcionando uma visão clara dos resultados do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido (GOMES, 2019). Diante da importância dos resultados produzidos e divulgados, é necessário reafirmar a necessidade não só da realização de novos ciclos de avaliação, mas principalmente da ampliação e do aprimoramento de tais sistemas avaliativos. Desse modo, Gatti (2009, p. 12) esclarece que:

o SAEB vem sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de ministério, na busca do seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos têm sido superados, por exemplo, quanto à modelagem das provas e o teor dos itens e sua validade, quanto aos processos de amostragem, que vêm sendo aperfeiçoados etc., levantando-se também problemas quanto à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores.

Franco (2009 apud GATTI, 2009, p. 12) afirma que é necessário pontuar:

[...] sugestões sobre as formas de tornar o SAEB mais relevante para gestores e professores, por exemplo, ilustrando com exemplos claros as dificuldades dos alunos, propondo alternativas pedagógicas, em linguagem adequada, construir melhor explicitação dos fatores que contam em educação (efeito escola, efeito sala de aula), apresentação das escalas de proficiência em linguagem e esquemas gráficos, facilmente inteligíveis para os não especialistas, estabelecimento de relacionamentos com secretarias estaduais e municipais de educação mais efetivos para a apropriação dos resultados etc.

Em conformidade com Minhoto (2016), estudos exploratórios dos dados do SAEB de 2005 destacam a relevância de pesquisadores e geradores de políticas públicas na área educacional se deterem na investigação e na compreensão da qualidade do ensino, pautados na

combinação dos vários determinantes, de forma que não se visualizem os resultados do desempenho dos alunos de forma isolada e/ou alienadamente, o que, segundo a autora, pode redundar na responsabilização individual de alunos, professores e/ou das escolas pelos seus baixos ou altos desempenhos.

Ainda segundo a autora, apesar de o nível socioeconômico ser um determinante presente no contexto aplicado no SAEB, ele não é considerado em toda a sua importância na constituição, na divulgação e na exploração dos indicadores de qualidade do ensino produzidos pelo governo, nem considerado seriamente na agenda de definições de políticas públicas de educação que venham realmente a beneficiar as instituições de Educação Básica. (MINHOTO, 2016).

O que se percebe, no entanto, é que as notas referentes ao desempenho estudantil “são supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino.” (MINHOTO, 2016, p. 435). Tal evidência vem confirmar a premissa de que o sistema de avaliação brasileiro, apesar de sua grande evolução desde a criação, ainda necessita de amplo debate para que se resolvam alguns impasses e generalizações, que são evidentes nos resultados do SAEB e do IDEB, criados e disseminados pelo INEP, precisando, por exemplo, explorar e utilizar de forma mais contundente os dados coletados nos questionários contextuais de mensuração da qualidade do ensino em nosso sistema educacional. Nessa perspectiva, Vianna (2003, p. 27) esclarece, que:

[...] os resultados da avaliação não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada de docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. [...] A avaliação educacional não subsiste isoladamente, devendo estar associada a outros programas, destacando-se, inicialmente, o de capacitação docente; em que a área da avaliação deve integrar, necessariamente, o conjunto das atividades que levam à formação de professores em quaisquer dos níveis de ensino; por outro lado, a avaliação precisa estar ligada à pesquisa educacional voltada para a realidade dos problemas educacionais relevantes. Pois a avaliação educacional não objetiva somente subsidiar, exclusivamente, a cúpula administrativa; à avaliação deve seguir um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das análises, a fim de que a sociedade (interna e externa ao sistema) acompanhe o trabalho institucional e possa julgar o seu mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação. (VIANNA 2003, p. 27).

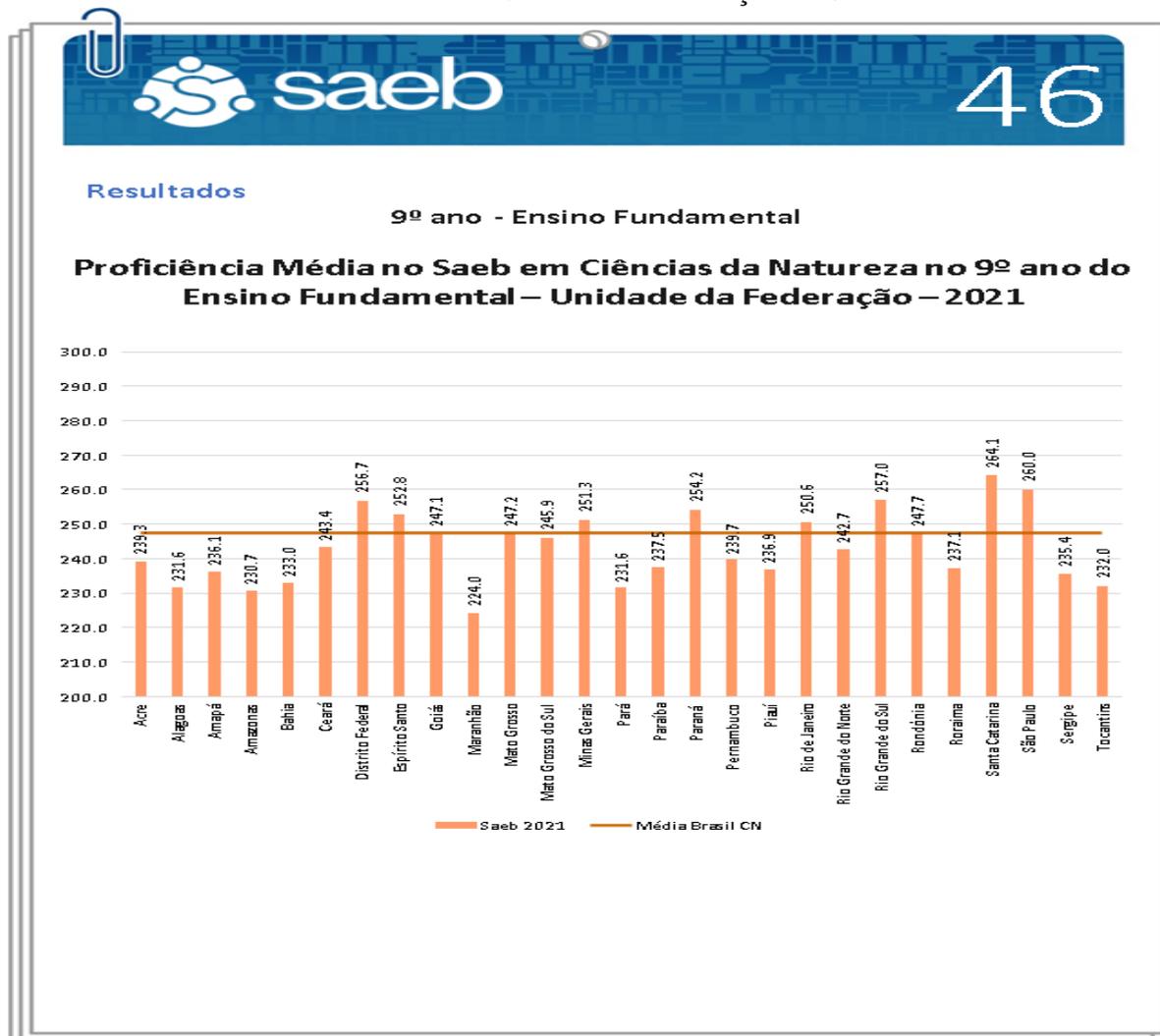
O autor esclarece ainda que a definição de uma política de avaliação educacional demanda múltiplas considerações, não se restringindo apenas ao domínio do conhecimento e ao seu uso na prática. É preciso considerar que outras dimensões (sociais, culturais e até éticas),

que devem ser avaliadas, é esperado que o programa resolva aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo, se possível, interesses e valores. (VIANNA 2003).

Nesse sentido, pode-se inferir que a avaliação não deve utilizar critérios de classificação das escolas (*ranking*), segundo o desempenho da instituição, para fins de divulgação e conhecimento público das que poderiam ser consideradas melhores em função dos seus resultados. Silva (2010) afirma que é possível detectar, no contexto atual, que os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais estaduais e municipais a gerir seus sistemas de ensino, pautadas na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho, desencadeando mecanismos de premiação, diante dos resultados obtidos.

Posto isso, vejamos alguns dados de proficiência na área de ciências da natureza, nosso objeto de investigação, que não difere das outras áreas do conhecimento, em nível nacional, observemos:

Gráfico 02 - Proficiência do SAEB em Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental – Unidade da Federação – 2021

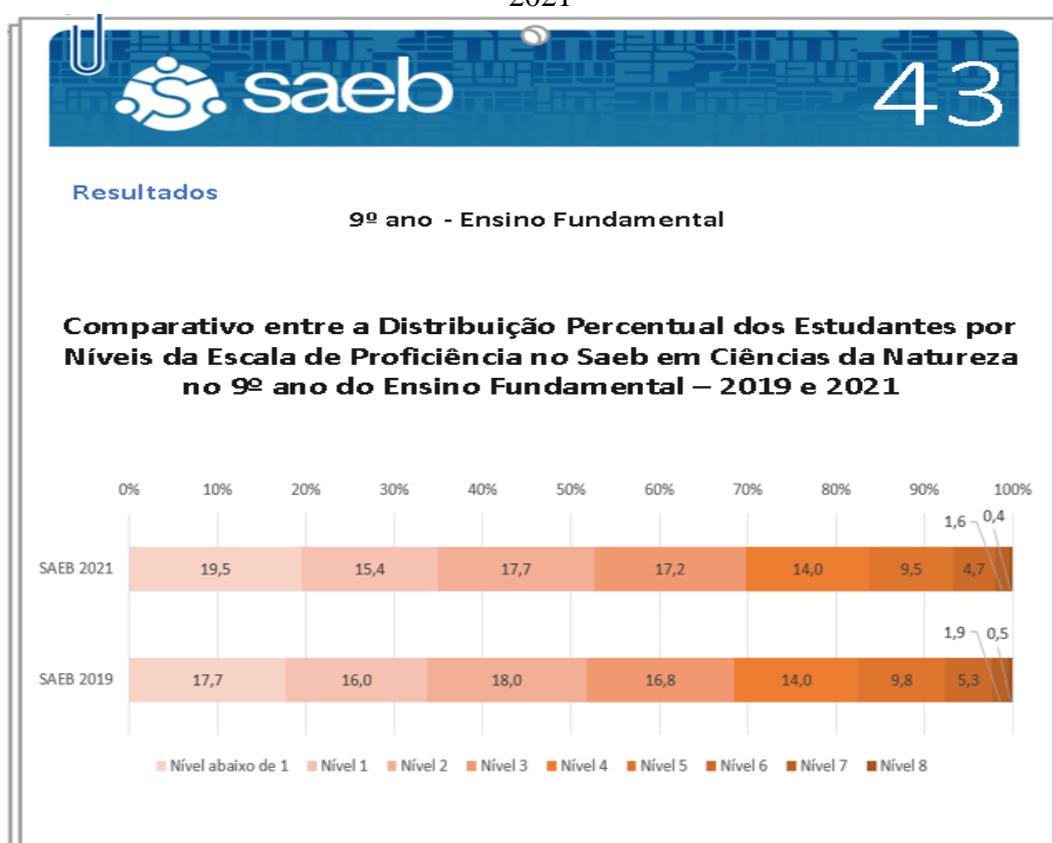


Observa-se no gráfico acima, em análise, que pouquíssimos estados conseguiram a proficiência esperada na área de Ciências da Natureza (SAEB, 2021), ou seja, poucas unidades da federação superaram a Média Brasil, provavelmente em decorrência do período pandêmico. Durante o período pandêmico, o Poder Público não foi célere em seguir as medidas que visavam mitigar os impactos da crise global e que se alinhavam a recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) à época.

Mais especificamente, a Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020, sugeriu que avaliações e exames de conclusão do ano letivo deveriam levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes pelas escolas, com revisão dos critérios

adotados nos processos da UNESCO e avaliação. Segundo a metodologia aplicada pelo SAEB (2021), o objetivo foi de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar, o que acabaria impondo uma nova penalidade aos estudantes, além da própria pandemia. Assim, a adoção do *continuum* curricular também teve por objetivo evitar a elevação da reprovação. Nesse cenário, o SAEB (2021) se traduz como subsídio para a elaboração e a implementação de políticas públicas, que a princípio procuravam visar à melhoria do processo educacional, em particular, no cenário da pandemia, contudo, era quase que notório que a defasagem escolar perpetuaria.

Tabela 02 - Comparativo entre a Distribuição Percentual dos Estudantes por Níveis da Escala de Proficiência no SAEB em Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental – 2019 e 2021



Fonte: INEP (2022)

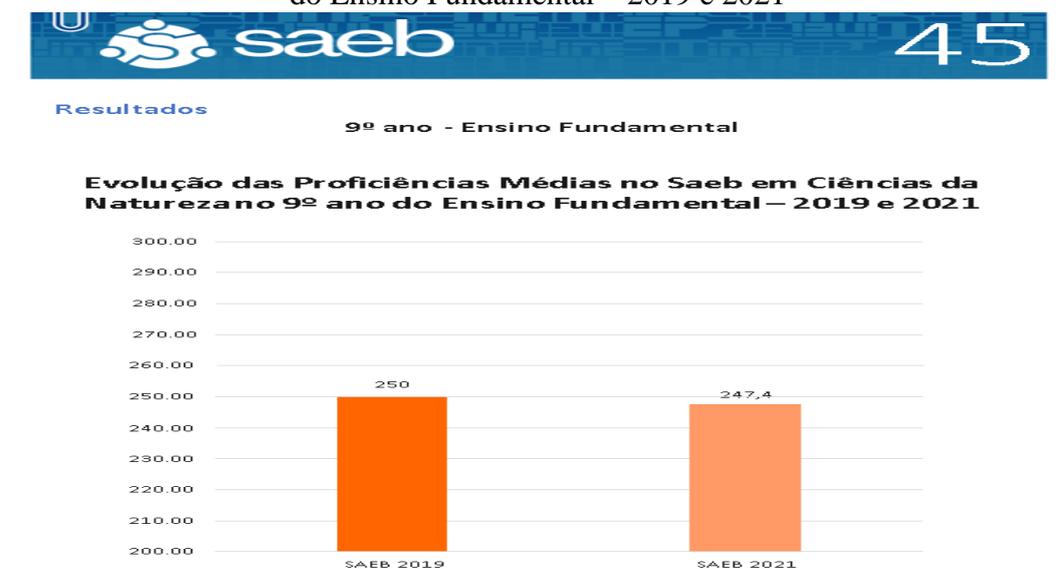
Dados atualizados em 16 de setembro de 2022.

Apreciando a tabela acima, ficou evidenciado que a proficiência caiu no ano de 2021, possivelmente por reflexo do período pandêmico. Analisando os reflexos e suas consequências durante o período pandêmico, assim como os resultados do SAEB e do Censo Escolar, foram impactados pelo cenário da crise do coronavírus, isso não foi diferente com IDEB. O INEP aplicou o SAEB 2021 entre 8 de novembro e 10 de dezembro, em mais de 72 mil escolas públicas e privadas de todas as unidades da Federação. Aproximadamente 5,3 milhões de

estudantes foram avaliados. Ao todo, 96,9% das 254.728 turmas e 97,1% das 74.539 escolas previstas participaram. As públicas (com mais de 10 alunos) de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 3ª e 4ª série do Ensino Médio foram avaliadas em língua portuguesa e matemática. Essas mesmas etapas tiveram avaliação em formato amostral nas escolas privadas.

Também foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental em uma amostra de escolas públicas e particulares. O SAEB avaliou ainda, de forma amostral, as áreas de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas e particulares. Nesse sentido, é necessário considerar o contexto nas análises. O cálculo do indicador de 2021 segue a mesma metodologia proposta em 2007 (utilizada de forma inalterada ao longo dos anos, com o objetivo de manter a comparabilidade do indicador). Entretanto, a pandemia é um fator imprescindível às interpretações, já que teve grande impacto nas atividades escolares em 2020 e 2021.

Gráfico 03 - Evolução das Proficiências Médias no SAEB em Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental – 2019 e 2021



Fonte: INEP (2022)

Dados atualizados em 16 de setembro de 2022.

Um dos impactos importantes já identificados nas duas últimas edições do Censo Escolar foi o crescimento abrupto das taxas de aprovação da rede pública, entre 2020 e 2021, quando comparadas com o período pré-pandemia (2019). No Ensino Fundamental o percentual de aprovados passou de 91,7%, em 2019, para 98,4%, no primeiro ano da pandemia (2020). Em 2021, a taxa caiu para 96,3% (ainda 4,6 pontos percentuais acima do registrado em 2019). Já no Ensino Médio público a aprovação passou de 84,7%, em 2019, para 94,4% em 2020. O percentual foi reduzido para 89,8% em 2021.

Conforme indicado anteriormente, o aumento das taxas de aprovação está, provavelmente, relacionado a ajustes nos critérios de aprovação e à adoção do *continuum* curricular, já que essas estratégias foram recomendadas e adotadas por parte das escolas. Cabe destacar ainda que, embora essa elevação promova um incremento no IDEB, a própria formulação do indicador já considera que o aumento não é associado a uma elevação da proficiência média nas avaliações, logo, pode não assegurar uma efetiva melhora no desempenho do sistema educacional. No Município de Rondonópolis/MT os resultados do IDEB não foram muito diferentes do que foi observado a nível nacional.

Quadro 01 - Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB no município de Rondonópolis - 2021

1		2		3												
4		5														
6		7														
8		9														
10	Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)		
					6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)			
13686	MT	5107578	Rondolândia	Pública	97,3	100,0	100,0	100,0	88,9	0,97	ND	ND	-	-		
13687	MT	5107602	Rondonópolis	Estadual	97,7	97,4	99,4	98,9	95,2	0,98	254,12	257,63	5,20	5,1		
13688	MT	5107602	Rondonópolis	Municipal	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	1,00	242,77	248,74	4,86	4,9		
13689	MT	5107602	Rondonópolis	Pública	98,2	98,2	99,5	99,0	95,8	0,98	252,92	256,69	5,16	5,1		
13690	MT	5107701	Rosário Oeste	Estadual	98,8	98,4	99,4	100,0	97,4	0,99	224,63	233,49	4,30	4,2		
13691	MT	5107701	Rosário Oeste	Municipal	93,8	100,0	85,9	97,1	97,4	0,95	195,31	208,44	3,40	3,2		

Fonte: INEP (2022)

No quadro acima temos os dados de língua portuguesa e matemática como parâmetro de proficiência, o que também não foi muito diferente do que foi observado na área de ciências da natureza. O mais interessante foi observar a nota média padronizada do IDEB, comparando a Rede Pública de Ensino Estadual com a Rede Pública Municipal. Observamos que a taxa de aprovação do ano de 2021, ainda no período pandêmico, na Rede Pública Estadual, demonstrou ser menor do que a taxa de aprovação da Rede Pública Municipal, que foi de 100% de aprovação.

Contudo, a nota média padronizada da Rede Estadual superou a nota da Rede Pública Municipal. Tal fenômeno merece investigação, o que justificaria essa disparidade? A metodologia aplicada? O currículo? Ou a política de ensino desenvolvida na rede? Os resultados do SAEB 2021 se configuram como o primeiro retrato do que a Pandemia da COVID-19 significou para a educação brasileira em termos de aprendizagem, oferecendo um conjunto de dados que deverá ser explorado em profundidade por todos os envolvidos no processo educacional, para que se possa compreender melhor os efeitos da COVID-19 na educação brasileira e a identificar estratégias para contorná-los, proporcionando aos alunos oportunidades

de recuperação e desenvolvimento. As análises preliminares realizadas pelo corpo técnico do INEP indicam que a qualidade dos resultados da avaliação foi preservada. Portanto, não há evidências que desabonem a validade dos dados e a comparabilidade com as edições anteriores.

No entanto, ressalta-se que a leitura e a análise desses resultados não podem desconsiderar o cenário único em que a avaliação foi realizada, principalmente se houve aprendizagem de fato durante o período pandêmico. Há fortes evidências que a defasagem escolar ainda persiste, tendo se agravado durante a crise sanitária. Nesse sentido, entende-se que as escolas são fóruns privilegiados de análise dos resultados do SAEB (2021). Nessa perspectiva, o sistema de avaliação instalado no atual contexto carece de um amplo debate para desvelar impactos e superar equívocos presentes no uso que se tem feito dos resultados do SAEB e do IDEB, que tendem a supervalorizar o desempenho dos alunos e dos professores e obscurecer e/ou desconsiderar outros determinantes, que podem ser muito mais relevantes para a qualidade da Educação Básica no Brasil.

Por fim, a avaliação deve se constituir em instrumento que colabore de maneira consistente para a construção e a garantia de políticas e projetos de justiça social e para o aprimoramento permanente da democracia e garantia dos direitos humanos, pois se trata de um desafio cujo êxito dependerá do desejo e do empenho do Estado e da sociedade em geral em se engajar em uma construção coletiva, participativa e dialógica, que demandará grande esforço e espírito público na busca de convergências e de ampliação dos horizontes de cidadania. Um modelo de avaliação centrado no direito à educação não é apenas possível, mas legítimo e necessário para que se possa almejar a melhoria da educação em nossas instituições educacionais.

6.1. Avaliações em larga escala e a defasagem da aprendizagem de ciências

É de conhecimento público que as avaliações de larga escala são muito importantes para oferecer um horizonte no desenvolvimento de políticas educacionais. No entanto, na forma como as principais avaliações externas são aplicadas no Brasil, os conhecimentos na área de ciências da natureza têm ficado em segundo plano, o que tem contribuído ainda mais na defasagem dessas aprendizagens.

A aprendizagem de ciência é fator relevante e essencial para a construção de uma sociedade desenvolvida. A não observância de políticas sérias e comprometidas com uma boa qualidade de ensino de ciências podem comprometer o desenvolvimento do país, por meio do despreparo de seus alunos. Todas as escolas públicas do Brasil são avaliadas por provas externas

patrocinadas por organismos governamentais, sejam federais ou estaduais, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dentre as avaliações, apenas o ENEM avalia o desempenho dos alunos na área de ciências da natureza.

As demais consideram apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Isso exige uma reflexão que busque analisar os fatores que contribuem para a formação do pensamento científico dos alunos que chegam ao Ensino Médio e como anda a qualidade dessas informações.

É consenso entre os educadores que o bom desenvolvimento em matemática e português é importante para o bom desempenho escolar, mas ciências não pode ser apenas um componente curricular. Sua aprendizagem precisa ser levada a sério pois, como bem salienta Ravitch (2011, p. 252), “As nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a focar apenas na leitura e na matemática, enquanto ignoramos os outros estudos, que são elementos essenciais de uma boa educação.” As escolas que não esperam nada mais de seus estudantes que o domínio de habilidades básicas, não produzirão homens e mulheres preparados para projetar novas tecnologias, realizar descobertas científicas ou desempenhar feitos de engenharia, por exemplo.

A construção de uma nação forte passa pela fortaleza cognitiva de seus cidadãos. Isso só é possível por meio de investimentos que tem na escola o seu embrião. Se a educação basilar não tiver a devida atenção, muitos problemas se originarão a partir dela e ficará muito mais difícil corrigir isso no futuro. Existe uma série de fatores que carecem de aprofundamento empírico. O ensino-aprendizagem de ciências humanas e naturais constitui parte da formação integral dos alunos, deve-se ter um olhar diferenciado, não podem ser deixados em segundo plano apenas por interesses políticos, oriundos das estatísticas geradas pelas disciplinas avaliadas em larga escala. Como aponta Ravitch (2011, p. 249):

Uma sociedade democrática não pode se sustentar por muito tempo se seus cidadãos são desinformados e indiferentes a respeito de sua história, seu governo e o funcionamento de sua economia. Tampouco ela poderá prosperar se negligenciar a educação de suas crianças nos princípios da ciência, tecnologia, geografia, literatura e artes.

Quanto ao Ensino Fundamental, é preciso que as redes responsáveis passem a entender que, apesar de a educação nessa etapa ser avaliada externamente, por avaliações que enfatizam língua portuguesa e matemática, as escolas não podem focar apenas nessas disciplinas e esquecer que a aprendizagem de ciências é importante para o desenvolvimento de qualquer nação, principalmente agora, neste período pandêmico, que a defasagem escolar tende a aumentar.

Sabe-se que a não existência de avaliação externa em nível municipal, estadual e nacional na área de ciências da natureza impacta em menor investimento em formações de professores e exigências por parte das redes, uma vez que não haverá resultados para serem utilizados politicamente. Nesse sentido, sabe-se que é um campo reduzido para gerar conclusões globais.

A presente dissertação busca evidenciar que a aprendizagem de ciências da natureza está muito deficitária e corrobora com avaliações como o PISA. De qualquer forma, somos conscientes de que muito mais precisa ser averiguado e que as discussões precisam ser amplificadas para ganhar eco, a ponto de se fazer ouvir pelos setores decisórios de políticas educacionais.

Na sequência discorreremos sobre a análise documental realizada.

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse segmento do texto passamos à análise dos documentos produzidos durante a pandemia. Será efetivada uma análise dos documentos e das legislação que surgiram para enfrentar os desafios educacionais colocados pela pandemia. Selecionou-se documentos municipais, estaduais e federais que articulam as medidas tomadas para enfrentar o impacto da crise sanitária no sistema educacional.

Ao iniciarmos a analítica, seguimos os preceitos da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), relacionando os descritores pesquisados e os objetivos específicos, categorizando ainda com os autores do campo. No que diz respeito aos dados sobre atrasos escolares durante a pandemia, realizamos uma análise minuciosa da documentação disponível, incluindo fontes como relatórios, pareceres e resoluções emitidas pela União, pelo estado de Mato Grosso e pelo município de Rondonópolis/MT. O quadro abaixo resume as principais conclusões dessas fontes.

Para iniciarmos essa parte do estudo, cabe contextualizar que a defasagem escolar é um problema complexo, que impacta negativamente a qualidade da educação e compromete o desenvolvimento dos estudantes, essa já era uma questão antes da pandemia, todavia, com a COVID-19, as medidas de distanciamento social e a transição para o ensino remoto, intensificaram-se os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em todo o país.

Quadro 02 - Legislações analisadas

União, Estados e Municípios	Legislação	Ementa
Município (Rondonópolis/MT)	Decreto n. 9.405, de 16 março de 2020.	Dispõe sobre a criação do Comitê de Gestão de Crise em decorrência da infecção humana Pelo novo coronavírus (2019-ncov) no âmbito do município de Rondonópolis/MT.
Município (Rondonópolis/MT)	Decreto n. 9.407, de 17 março de 2020.	Dispõe sobre ações e medidas para minimizar a proliferação, entre a população, do coronavírus (2019-ncov), no âmbito do município de Rondonópolis/MT Determinou a suspensão das aulas na rede municipal de ensino, nos cursos técnicos e profissionalizantes e em toda rede privada, também a suspensão das atividades presenciais em Universidades, Faculdades, Escolas Profissionalizantes, Cursos Pré-vestibulares, Cursos Preparatórios em geral e Instituições que mantém cursos de formação e treinamento.
Município (Rondonópolis/MT)	Lei n. 10.857, de 26 de março de 2020.	Autoriza o poder executivo a estabelecer critérios objetivos, quantitativos e prazos para a distribuição de cestas básicas no âmbito municipal, como benefício eventual, destinados aos afetados pela pandemia COVID-19, nos termos desta lei.

Município (Rondonópolis/MT)	Decreto n. 9.515, de 07 de maio de 2020.	Dispõe em alterar o decreto n. 9.480, de 16 de abril de 2020, que versa sobre ações e medidas para minimizar a proliferação, entre a população, do Coronavírus (2019-ncov), no âmbito do município de Rondonópolis/MT Manteve suspensas, por tempo indeterminado, as aulas na rede municipal e privada de ensino maternal, creches, infantil e fundamental; Autorizou, de forma controlada, o funcionamento das aulas na rede municipal e privada de ensino médio, nos cursos superiores públicos e privados, nas escolas profissionalizantes, técnicas e de treinamentos, cursos pré-vestibulares e preparatórios em geral, somente para alunos a partir dos 15 (quinze) anos de idade, sendo obrigatório o uso de máscaras.
Município (Rondonópolis/MT)	Decreto n. 10.224, de 23 de julho de 2021.	Estabelece as normas aplicáveis às instituições de ensino particulares situados no Município de Rondonópolis-MT, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19).
Município (Rondonópolis/MT)	Lei n. 11.043, de 02 de setembro de 2020.	Cria e Implanta o Programa de Prevenção e Combate a Evasão Escolar no Município de Rondonópolis - MI, e dá outras providências.
Estado (Mato Grosso)	Portaria n. 347/2019/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre o acompanhamento de infrequência dos estudantes das unidades escolares de Educação Básica e dá outras providências.
Estado (Mato Grosso)	Lei n. 11.422, de 14 de junho de 2021	Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências.
Estado (Mato Grosso)	Portaria n. 401/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre a realização dos procedimentos de enfrentamento aos problemas referentes a infrequência, evasão e abandono escolar nas escolas da rede estadual de ensino.
Estado (Mato Grosso)	Ministério Público MS - Termo de Compromisso Institucional MPMT e SEDUC-1 FICAI	Defesa da infância e juventude, bem como da educação
União	Decreto n. 11.079, de 23 de maio de 2022	Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica.
União	Recomendação n. 94, de 11 de outubro de 2022	Recomenda aos ramos e às unidades do Ministério Público a adoção de medidas que promovam a busca ativa escolar e a recomposição de aprendizagem, para minimizar os prejuízos advindos da pandemia de Covid-19.
Estado (Mato Grosso)	Resolução n. 150/99-CEE/MT	Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, com vistas à adaptação da legislação educacional às disposições da Lei nº 9394/96 e da Lei Complementar nº 49/98, e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023), com base em pesquisa nos sites da União, Estado (Mato Grosso) e Município (Rondonópolis/MT)

O quadro apresenta algumas legislações relacionadas às medidas tomadas pelo município de Rondonópolis, pelo estado de Mato Grosso e pela União, em resposta à pandemia de COVID-19. As legislações mencionadas detalham as ações e providências adotadas para minimizar a proliferação do coronavírus e lidar com os impactos da pandemia, especialmente no âmbito da educação e da evasão escolar. Essa análise abrange documentos municipais, estaduais e federais que surgiram para enfrentar os desafios educacionais impostos nesse

período. Para Pasini *et al.* (2020), é essencial examinar as ações tomadas pelos órgãos governamentais diante do impacto da crise sanitária no sistema educacional.

Para uma análise mais profunda, conforme defendido por Schaefer *et al.* (2020), foram considerados documentos e legislações em todos os níveis de governo, proporcionando uma perspectiva ampla sobre as estratégias adotadas em diferentes contextos. Os documentos selecionados fornecem informações valiosas sobre como as autoridades educativas planejaram, implementam e monitorizam medidas para mitigar o impacto negativo da pandemia na aprendizagem dos alunos. Incluem-se na análise decretos e regulamentos que decidem sobre o encerramento das aulas nas escolas e transições para o ensino à distância, bem como leis que procuram garantir a inclusão e a igualdade de acesso aos recursos educativos.

Segundo Dias (2021), o objetivo fundamental de uma análise como essa é identificar as estratégias adotadas, os desafios enfrentados na sua implementação e os resultados observados no enfrentamento ao impacto educacional da pandemia. Segundo Minto (2021), também é importante avaliar como essas medidas se alinham às metas educacionais existentes e como as diretrizes desenvolvidas no nível federal influenciam as ações tomadas pelos governos locais e estaduais.

Saviani e Galvão (2021) argumentam que a análise desses documentos é crucial para a compreensão das respostas institucionais à crise educacional, evidenciada pela pandemia, pois pode fornecer uma visão detalhada das medidas tomadas, destacando aspectos positivos e lacunas que podem exigir atenção em políticas e estratégias futuras. Tal como salientado por Passini *et al.* (2020), com base nessas análises, podem ser feitos esforços diretos para reforçar a resiliência dos estudos dos alunos, dos sistemas educativos e desenvolver abordagens mais fiáveis e eficazes para responder a crises semelhantes no futuro.

Diante desse cenário, o poder público, em nível Municipal, Estadual e Federal, publicou documentos, normativas e legislações visando minimizar os impactos da defasagem escolar, buscando proporcionar apoio e suporte educacional aos alunos, promover a equidade no acesso à educação e garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Em âmbito municipal, Rondonópolis/MT implementou uma série de ações para minimizar os impactos negativos da pandemia, passaremos a tratar sobre algumas dessas publicações efetivados durante o ano de 2020.

O estado implementou uma série de leis e ações para melhorar a educação e enfrentar os desafios da frequência e abandono escolar ao longo dos anos. Em 1999, no âmbito estadual, foi aprovada a Resolução n. 150/99-CEE/MT, que foi um marco na definição dos padrões aplicáveis ao Ensino Fundamental na rede estadual de ensino. Essa resolução foi elaborada para

alinhar a legislação estadual e a nacional de educação ao disposto na Lei n. 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Fundamentos Nacionais da Educação (LDBEN), e na Lei Complementar n. 49/1998, que também regulamenta assuntos relacionados à educação no Estado. Esse alinhamento foi necessário porque a LDBEN estabeleceu diretrizes gerais para a educação em todo o país, incluindo a organização dos sistemas de ensino, a estrutura dos currículos, a definição dos níveis e das formas de ensino.

Neste contexto atual, com o enfrentamento do desafio sem precedentes do surgimento da pandemia da COVID-19, novas medidas que afetaram a educação precisaram ser implementadas. Inicialmente o Decreto n. 9.405, de 16 de março de 2020, instituiu o Comitê de Gestão de Crise em relação à infecção humana pelo novo coronavírus. Logo em seguida, em 17 de março de 2020, o Decreto n. 9.407 introduziu medidas para minimizar a propagação da COVID-19. Entre eles estavam a suspensão das aulas na rede municipal de ensino, nos cursos técnicos e profissionalizantes e em toda a rede privada. Além disso, foi decidida a suspensão das aulas presenciais em universidades, faculdades, escolas profissionalizantes, cursos de vestibular, cursos preparatórios em geral e instituições que oferecem cursos de educação e formação.

Ainda no mês de março de 2020, foi publicada a Lei n. 10.857/2020, tratando sobre a distribuição de cestas básicas no âmbito municipal, como benefício eventual, destinados aos afetados pela pandemia da COVID-19, trata-se de uma ação de grande importância, pois a pandemia prejudicou economicamente muitas famílias, que perderam seus meios de sustento, assim como muitos alunos que contavam com a merenda escolar.

Em maio, o Decreto n. 9.515/2020, manteve suspensas, por tempo indeterminado, as aulas na rede municipal e privada de ensino maternal, creches, infantil e fundamental, a nova publicação autorizou, de forma controlada, o funcionamento das aulas na rede municipal e privada de ensino médio, nos cursos superiores públicos e privados, nas escolas profissionalizantes, técnicas e de treinamentos, cursos pré-vestibulares e preparatórios em geral, somente para alunos a partir dos 15 (quinze) anos de idade, sendo obrigatório o uso de máscaras.

A Portaria n. 347/2019/GS/SEDUC/MT teve papel fundamental no monitoramento da frequência dos alunos nas unidades de Ensino Fundamental. Essa portaria, emitida pelo Governo do Estado de Mato Grosso, estabeleceu procedimentos importantes para identificar e tratar o absenteísmo, que é um problema crescente no sistema educacional. Através desta ação, a administração estadual demonstrou o seu compromisso em reduzir o abandono escolar e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Essas publicações foram sendo atualizadas ao longo do ano de 2020, mas além da suspensão das aulas, como forma de contenção do contágio, percebe-se que a área educacional ficou desamparada, sem que tenha existido publicações em nível municipal para apoiar os alunos e os professores.

Considerando que esse estudo buscou versar sobre a evasão escolar durante a pandemia, encontramos, em nível municipal, a preocupação com o tema expressa no Decreto n. 10.224/2021, essa publicação traz, como anexo, um Plano de Retorno às Aulas Presenciais em Rondonópolis/MT e destaca:

Salientamos, ainda, que alguns desafios requerem uma atenção mais profunda no retorno às aulas presenciais, como a evasão escolar, por exemplo, além de impactos emocionais de curto e longo prazo (aumento da ansiedade e falta de concentração por parte das/os crianças/alunos), desestímulo por parte dos professores, dentre outros aspectos que poderão ser agravados.

Neste cenário, além de promover a continuidade do calendário escolar, é preciso adotar importantes ações, tais como: avaliação diagnóstica, a fim de identificar os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem das/os crianças/estudantes, oferta de apoio pedagógico no sentido de minimizar os impactos causados pela pandemia e comunicação frequente entre Secretaria Municipal de Educação, Unidades Escolares e famílias. (RONDONÓPOLIS, 2021, s/p).

Percebe-se que a evasão escolar é uma preocupação do poder público municipal em destaque, o qual salienta as questões emocionais, advindas da pandemia, que podem trazer prejuízos tanto aos alunos quanto aos professores e sugere, de forma pouco ampliada, ações para combater esse desestímulo e garantir uma sequência positiva do processo de ensino-aprendizagem.

A implementação de programas de apoio psicossocial e emocional é uma estratégia importante para lidar com o impacto emocional da pandemia nos estudantes. Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 8) argumentam que “a utilização de recursos tecnológicos como o *chat online*, sob supervisão de psicólogos e profissionais da área de saúde mental, pode proporcionar aos alunos o suporte emocional de que necessitam para superar dificuldades”.

A formação de professores e a educação continuada são cruciais para se adaptarem às novas exigências do ensino híbrido e abordarem adequadamente os problemas emocionais dos alunos. Palú, Schütz e Mayer (2020, p. 65) argumentam que “os educadores precisam estar preparados para lidar com os desafios emocionais que os alunos enfrentam durante a pandemia, incluindo o uso de estratégias instrucionais que considerem o bem-estar emocional dos alunos”. A utilização de práticas de monitorização e de intervenções individualizadas é fundamental para identificar os alunos em risco de abandono e fornecer apoio específico. Ventura, Aith e Rached (2021) destacam que o acompanhamento personalizado, por meio de reuniões *online*, pode ser

uma ferramenta valiosa para os professores na identificação de necessidades específicas dos alunos.

Garantir a disponibilidade de conectividade e recursos tecnológicos é fundamental para envolver todos os alunos no ensino remoto. Segundo Vasconcelos, Soares e Colares (2020), disponibilizar dispositivos e pacotes de dados subsidiados para estudantes desfavorecidos pode reduzir as barreiras de acesso à educação à distância e reduzir o risco de abandono.

Conforme mencionado no estudo de Silva *et al.* (2020), o desenvolvimento de programas específicos de prevenção e combate à evasão, como o implementado em Rondonópolis/MT, refletem esforços diretos para garantir a continuidade educacional. Esse planejamento pode envolver ações como acompanhamento individualizado, parcerias com famílias e flexibilidade curricular.

Schafer *et al.* (2020) analisaram as ações dos governos estaduais brasileiros no combate ao novo coronavírus. Eles ressaltam que, embora existam diretrizes nacionais, a tomada de decisões varia de estado para estado. Isso se reflete na abordagem à educação, incluindo a escolha de fechar escolas ou implementar aulas remotas. Os autores enfatizam a importância da coordenação e da troca de experiências entre os países para melhorar as estratégias educacionais em tempos de crise.

A importância dos programas de apoio psicossocial e emocional não pode ser subestimada. Mudanças repentinas nas rotinas diárias e a adoção do ensino remoto podem causar ansiedade, isolamento e dificuldades emocionais aos alunos. Com a utilização de recursos tecnológicos e o acompanhamento de profissionais de saúde mental, como psicólogos, pode-se proporcionar apoio emocional individualizado para ajudar os alunos a enfrentar os desafios das novas dinâmicas educacionais (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Além disso, a formação contínua de professores é fundamental para lidar com essa nova realidade. A adaptação à aprendizagem e a compreensão das necessidades emocionais dos alunos exigem que os professores estejam preparados para proporcionar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. Qualificar educadores no uso eficaz da tecnologia educacional e em estratégias de ensino que priorizem o bem-estar emocional dos alunos pode ajudar a construir uma educação mais eficaz e envolvente (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

O monitoramento e as intervenções individualizadas são formas importantes de prevenir o abandono escolar. Com aulas particulares personalizadas, os professores podem identificar facilmente os alunos que estão com dificuldades acadêmicas e emocionais e fornecer o apoio necessário para ajudá-los a superar esses obstáculos. As reuniões *online* e as estratégias de tutoria podem proporcionar uma abordagem mais consciente, permitindo intervenções

direcionadas e criando ligações mais fortes entre educadores e alunos (VENTURA; AITH; RACHED, 2021).

Em questões técnicas, garantir conectividade e equipamentos adequados é uma etapa essencial. A falta de tecnologia pode exacerbar as desigualdades educacionais e dificultar a participação dos estudantes desfavorecidos. A distribuição de equipamentos e a disponibilização de pacotes de dados subsidiados são medidas que visam colmatar essa lacuna, dando a todos os alunos a oportunidade de participar no ensino à distância, reduzindo assim o risco de abandono (VASCONCELOS SOARES; COLARES, 2020).

Outra abordagem importante é a criação de programas específicos de prevenção e combate à evasão escolar, como exemplificado pela Lei n. 11.043 em Rondonópolis/MT. Esse planejamento envolve uma variedade de estratégias que vão desde o acompanhamento individualizado à flexibilidade curricular e ao trabalho com as famílias para identificar fatores que podem levar ao abandono escolar. Essa abordagem proativa demonstra o compromisso da autoridade local em criar um ambiente educativo que valorize a persistência e o sucesso dos alunos na escola (SILVA *et al.*, 2020).

É importante ressaltar que Rondonópolis/MT não conseguiu alcançar as metas do IDEB, em 2021. Os dados do IDEB revelam que as escolas da rede municipal vinham mostrando uma melhora progressiva ao longo dos anos, com aumento nas médias alcançadas tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) quanto nos anos finais (6º ao 9º ano). No entanto, os resultados do IDEB em 2021 apontaram uma redução nas médias alcançadas pelos anos iniciais, caindo para 5,6, inferior ao índice de 2019, que foi de 5,8. A meta estabelecida de uma média de 6,3 não foi alcançada. A situação também se reflete nos anos finais, que registraram uma média de 4,9 em 2021, mantendo-se igual ao resultado de 2019. A meta era de 5,4. (GATTI, 2009).

Diante dessa situação, o Município tem buscado alternativas por meio do Programa Extraordinário de Aprendizagem Escolar, o qual possui como objetivo enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. O referido programa prevê que os alunos da rede municipal participem de atividades de aprendizado no contraturno. Foram destinados 4 horas semanais de estudo, ministradas de segunda-feira a domingo. Busca-se também realizar o mapeamento dos estudantes matriculados nas escolas municipais com menor rendimento acadêmico, com base nas estimativas da rede municipal de ensino, e identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes com menor rendimento durante o retorno da pandemia (GATTI, 2009).

Em nível municipal, ainda cabe destacar a Lei n. 11.043, de 02 de setembro de 2020, a qual cria e implanta o Programa de Prevenção e Combate a Evasão Escolar no Município de

Rondonópolis/MT. No artigo 2º, a publicação destaca que “ o Programa [...] visa garantir a permanência na escola de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória, promovendo a inclusão e reinserção daqueles em situação de evasão escolar ou infrequência injustificada e/ou em situação de vulnerabilidade social.” (RONDONÓPOLIS, 2020, s/p).

A Lei n. 11.043/2020 ainda traz várias ações pertinente no combate à evasão escolar, tais como:

- I - Cadastrar e manter registros de atendimento atualizados de todos os casos para os quais for acionado;
- II - Encaminhar o retorno do aluno para a escola de origem ou, em se tratando de caso identificado de crianças e adolescentes fora da escola sem matrícula anterior, encaminhar para escola mais próxima do domicílio que ofertar vaga;
- III - Solicitar, acompanhar e assessorar matrículas e eventuais transferências de crianças e adolescentes que atender;
- IV - Monitorar a frequência dos alunos que forem reincluídos na escola;
- V - Encaminhar para os órgãos competentes, crianças e adolescentes em situação de evasão escolar que necessitem de atendimento de outros serviços públicos, sendo: avaliação ou tratamento de saúde, Programas sociais de assistência e demais serviços públicos que se fizerem necessários, a fim de evitar futura evasão escolar;
- VI - Orientar os pais, responsáveis e os alunos acerca da obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar; (RONDONÓPOLIS, 2020, s/p).

O trecho citado apresenta um conjunto de diretrizes e responsabilidades que compõem o papel do Plano Estadual de Rondonópolis para prevenir e combater o comportamento de evasão. Estas diretrizes descrevem as ações e medidas que o programa deve tomar para resolver eficazmente o problema do abandono escolar na cidade. No primeiro ponto, o programa é obrigado a registrar e manter registros atualizados de todos os casos de evasão que necessitem de assistência. Isso sublinha a importância de uma abordagem sistemática e organizada a cada caso individual, a fim de compreender melhor as causas profundas do abandono escolar.

O segundo ponto se centra na reintegração dos alunos no ambiente escolar. O objetivo da iniciativa é encaminhar os alunos de volta à escola de origem ou, caso não estivessem matriculados anteriormente, transferi-los para a escola mais próxima de casa com vagas disponíveis. Isso sublinha a urgência de garantir que as crianças e adolescentes que abandonam a escola regressem aos ambientes educativos. O terceiro ponto diz respeito às questões de matrícula e transferência de estudantes. O plano deve exigir, acompanhar e aconselhar sobre esses processos para facilitar a reintegração do aluno no sistema educativo.

O quarto ponto enfatiza o acompanhamento da assiduidade dos alunos recém-admitidos. Isso destaca a importância de monitorar de perto o progresso desses alunos para garantir que eles permaneçam engajados e nas aulas. O quinto ponto destaca uma abordagem abrangente em que o programa encaminha crianças e adolescentes que abandonaram a escola aos órgãos competentes quando necessário. Inclui encaminhamentos para serviços de saúde, programas de

assistência social e outros serviços públicos que possam ser necessários para apoiar a acomodação e o bem-estar de um estudante.

O ponto seis enfatiza a importância da conscientização e orientação dos pais, responsáveis e alunos sobre a obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar. Aponta para a necessidade de envolver as comunidades e sensibilizá-las para a importância da educação como um direito fundamental. Na sequência, a lei aponta ainda:

- VII - Orientar os pais ou responsáveis sobre as consequências civis e criminais decorrentes do descumprimento da obrigação de matricular e acompanhar a frequência escolar;
- VIII - Encaminhar reclamações de pais, responsáveis e alunos às autoridades administrativas competentes;
- IX - Promover a sensibilização de responsáveis por estabelecimentos de ensino e professores para o acolhimento e a inclusão de alunos com histórico de evasão;
- X - Acompanhar o retorno escolar de alunos egressos do sistema socioeducativo e promover mediações que forem necessárias para acolhimento e reintegração no ambiente escolar;
- XI - Informar aos órgãos superiores quando os responsáveis por estabelecimentos de ensino não observarem as obrigações legais ou não atenderem aos encaminhamentos que realizar;
- XII - Realizar, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e outros conveniados, Conselhos Municipais e a sociedade civil organizada, campanhas de conscientização e ações de prevenção e combate à evasão escolar no município de Rondonópolis, com vistas a minimizar as demandas apresentadas durante o atendimento de alunos no Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar;
- XIII - Remeter relatórios anuais das atividades desenvolvidas às secretarias vinculadas direta e indiretamente, aos Conselhos Municipais de Educação, Criança e do Adolescente, da Saúde e da Assistência Social e a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Rondonópolis visando subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas para redução dos índices de evasão escolar no Município de Rondonópolis. (RONDONÓPOLIS, 2020, s/p).

Seguindo a análise, o ponto sete sublinha a importância de informar os pais ou encarregados de educação sobre as consequências jurídicas do incumprimento das suas obrigações de matrícula e supervisão da escolaridade dos seus filhos. Esta abordagem proativa se destina a consciencializar as pessoas responsáveis sobre a relevância da educação e as implicações legais caso essa obrigação seja ignorada.

O oitavo ponto diz respeito à necessidade de dar resposta às reclamações dos pais, encarregados de educação e alunos e de encaminhar essas questões para a autoridade administrativa competente. Essa ação demonstra o compromisso em ouvir as preocupações da comunidade escolar e agir para encontrar soluções eficazes para os desafios que enfrentamos. O nono ponto é destacar a aceitação e a tolerância das instituições de ensino e dos professores para com os alunos com histórico de evasão. Isso sublinha a importância de criar um ambiente educativo que acolha e inclua todos os alunos, independentemente da sua origem.

Na sequência, o plano se centra no acompanhamento do regresso à escola dos alunos que abandonaram o sistema social de educação. Isso recomenda uma abordagem de apoio e mediação para facilitar a reintegração desses alunos no ambiente escolar, tendo em conta as suas experiências passadas. O ponto onze sublinha a importância de informar as instituições de origem quando os dirigentes das instituições educativas não cumprem as obrigações legais ou não respondem às referências do programa. Essa ação reforça a necessidade de responsabilização e colaboração para lidar com o abandono escolar.

O décimo segundo ponto enfatiza campanhas de sensibilização e ações preventivas em cooperação com secretarias municipais de educação, câmaras municipais e sociedade civil organizada. Isso sublinha a importância de uma abordagem coletiva para abordar o abandono, envolvendo diferentes atores comunitários. Por último, o ponto treze sublinha a responsabilização e a transparência do regime, através da apresentação de relatórios anuais de atividades às autoridades competentes. Isso é uma prova do compromisso de monitorar e avaliar continuamente as ações do programa para informar o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes para reduzir as taxas de evasão escolar em Rondonópolis.

Mais adiante, em 2021, no âmbito estadual, um marco significativo foi alcançado com a aprovação da Lei n. 11.422, de 14 de junho de 2021, que homologou o Plano Estadual de Educação (PEE). Desenvolvido e aprovado em nível estadual, esse plano se tornou essencial para orientar a política educacional em Mato Grosso. O PEE definiu metas e estratégias claras para melhorar a qualidade da educação no estado, incluindo a promoção da integração e a equalização de oportunidades educacionais

Nesse mesmo ano foi implementada, também no âmbito estadual, a Portaria n. 401/GS/SEDUC/MT, para enfrentar o problema da frequência e evasão nas escolas estaduais. O regulamento estabelece procedimentos e orientações detalhados para enfrentar esses desafios complexos, a fim de garantir que os alunos permanecem na escola e possam concluir os seus estudos com êxito. Essa iniciativa tem sido fundamental para manter os alunos envolvidos e no caminho certo para alcançar o sucesso educacional.

É certo que a pandemia expôs as vulnerabilidades do sistema educativo, incluindo desigualdades socioeconômicas e regionais. Como destacou Minto (2021), a crise afetou desproporcionalmente os estudantes mais vulneráveis, agravando as desigualdades educacionais. Nesse sentido, as políticas propostas, que visam avaliar a aprendizagem e oferecer suporte personalizado, são essenciais para atender às necessidades específicas desses alunos.

Emitido em maio de 2022, o Decreto n. 11.079, traz uma abordagem estratégica para recuperar o conhecimento perdido no período da pandemia da COVID-19. Nesse contexto, destacam-se diversas iniciativas importantes delineadas no decreto, que visam garantir que os estudantes brasileiros recebam a assistência necessária para superar as dificuldades educacionais que encontram.

Uma das métricas mais básicas é o ‘Diagnóstico de Aprendizagem’, que envolve avaliações periódicas da aprendizagem dos alunos. Essas avaliações têm um propósito claro: identificar áreas nas quais os alunos apresentam maiores perdas de aprendizagem. Essa análise permite a maior transferência de recursos e esforços às áreas com maior necessidade de intervenção.

A ‘recuperação personalizada’ é outro aspecto importante dessa política. Reconhece que cada aluno é único e pode enfrentar desafios distintos no seu percurso educativo. Portanto, a política enfatiza a necessidade de proporcionar intervenções individualizadas, como aulas de reforço escolar para os alunos com maiores necessidades, proporcionando um suporte adequado.

A ‘formação de professores’ é pilar central do decreto, enfatizando o papel fundamental dos educadores no processo de recuperação do conhecimento. O documento prevê proporcionar aos professores uma formação continuada, cujo objetivo é capacitá-los a implementar estratégias eficazes de recuperação de conhecimentos. Como enfatizado por Fritsch *et al.* (2020) professores bem-preparados desempenham um papel fundamental no sucesso dos alunos. A formação contínua pode capacitá-los a lidar com os desafios colocados pela pandemia e a implementar estratégias eficazes de recuperação do conhecimento.

Outro elemento do decreto é a ‘Cooperação entre Entes Federais’, que promove ativamente a cooperação entre a União, Estados e Municípios. Essa cooperação visa uma abordagem integrada e coordenada em todo o país para a implementação de atividades de reconstrução educacional. Para maximizar o impacto das iniciativas, é essencial integrar esforços nos diferentes níveis de governo.

O ‘apoio às famílias’ é uma dimensão sensível da política, que reconhece que as famílias desempenham um papel significativo no sucesso educativo dos seus filhos. O decreto propõe ações de apoio às famílias dos alunos, orientando como podem contribuir ativamente para o sucesso educativo dos seus filhos. A parceria entre escola e família é crucial para criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz. Para Farias, Magalhães e Xavier (2022), as diretrizes oficiais nem sempre são claras e eficazes. A complexidade das políticas educativas exige uma

comunicação clara e eficaz com as escolas, os professores e as famílias para garantir uma implementação adequada.

Por fim, ao falar em ‘Monitoramento e Avaliação’, estabelece mecanismos contínuos para monitorar o progresso no processo de recuperação de conhecimento. Isso envolve revisar constantemente os resultados e poder fazer ajustes, se necessário. Esse aspecto garante que as políticas sejam flexíveis e adaptáveis, sempre com foco na obtenção dos melhores resultados para os alunos.

O Decreto n. 11.079 representa uma abordagem estruturada para a recuperação do conhecimento, reconhecendo a complexidade dos desafios educacionais decorrentes da pandemia. Ao direcionar esforços com precisão, oferecer suporte personalizado, formar professores, promover a colaboração entre os entes federados, envolver as famílias e monitorar continuamente os resultados, o decreto visa garantir que todos os estudantes brasileiros tenham a oportunidade de obter uma educação de qualidade e equitativa. Conforme argumentado por Fritsch *et al.* (2020), essa abordagem colaborativa é essencial, porque a educação não é um campo isolado, mas um sistema complexo que envolve diversos atores e instituições.

Por fim, a Recomendação n. 94, de 11 de outubro de 2022, emitida pelo governo federal, enfatiza a importância da cooperação entre as autoridades públicas. Apela aos ramos e unidades do Ministério Público para que adotem medidas concretas para promover a procura ativa de escola e a reorganização do processo de aprendizagem. Essa recomendação reforça a visão de que a superação dos desafios educacionais, especialmente os decorrentes da pandemia, requer uma abordagem coordenada e cooperação entre diversas entidades governamentais, todas comprometidas em proporcionar aos estudantes brasileiros uma educação de qualidade.

É importante reconhecer que a evasão escolar e a ausência frequente dos alunos são questões que devem ser enfrentadas em conjunto por todos os envolvidos no processo educacional, incluindo a família, a comunidade, a sociedade e o poder público. Essa responsabilidade compartilhada é essencial para garantir um ambiente propício ao ensino-aprendizado. A implementação das políticas propostas nas legislações deve ser cuidadosamente monitorizada e avaliada, como sublinham Ventura, Aith e Rached (2021), para garantir que realmente atendam às necessidades dos alunos e contribuam para uma educação equitativa e de alta qualidade em Brasil.

CONCLUSÃO

Entre os objetivos aqui elencados, buscamos esclarecer e definir o conceito de atraso escolar, que é central para a compreensão dos ambientes de aprendizagem afetados pela pandemia. Observamos que as lacunas escolares se configuram como descompassos entre o que se espera aprender e o que os alunos efetivamente assimilam. Essa desregulamentação pode ter consequências duradouras, afetando o progresso acadêmico e as oportunidades futuras do aluno.

O atraso escolar é o conceito central desse estudo, que se refere à lacuna entre os conhecimentos e habilidades que os alunos deveriam ter em uma determinada etapa da educação e o que eles realmente aprendem. Esse fenômeno pode ser visto como uma incompatibilidade entre o currículo esperado e o currículo de aprendizagem real. A pandemia trouxe novos desafios à educação, provocando grandes mudanças na dinâmica de ensino e criando condições favoráveis para a ocorrência de lacunas.

Os resultados de uma análise de documentos produzidos durante a pandemia revelam um esforço abrangente e multifacetado nos níveis municipal, estadual e federal para abordar o cenário educacional emergente. A implementação de portarias, leis e programas concebidos para minimizar o impacto da crise sanitária nas escolas reflete uma procura de soluções eficazes para atrasos escolares, faltas às aulas e perturbações no processo de ensino.

No entanto, quando olhamos mais de perto os resultados deste estudo, torna-se claro que, na verdade, o governo fez muito pouco para enfrentar os desafios educacionais exacerbados pela pandemia. O atraso escolar não se limita às barreiras institucionais. É também crucial considerar o estatuto socioeconômico dos estudantes como um fator nesta desigualdade de aprendizagem. A vulnerabilidade social pode exacerbar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e criar disparidades educativas mais amplas. Os estudantes oriundos de meios desfavorecidos enfrentaram desafios adicionais devido à falta de acesso à tecnologia e às dificuldades em criar um ambiente de aprendizagem adequado em casa.

As políticas de ajustamento curricular e de flexibilidade instrucional, embora necessárias, podem não ser suficientes para eliminar totalmente as disparidades escolares. Compreender as causas profundas e desenvolver estratégias mais direcionadas para reter o conhecimento e envolver os alunos podem ser passos importantes para superar esse desafio. As nossas conclusões indicam que o governo implementou algumas medidas de adaptação curricular e de flexibilidade de ensino, mas essas medidas não foram igualmente eficazes.

A prossecução de políticas públicas destinadas a eliminar as disparidades escolares deve ser apoiada por uma compreensão abrangente da complexa interação entre fatores institucionais, socioeconómicos e pedagógicos. A análise dos resultados do IDEB, os ajustes no currículo, o desenvolvimento de programas de prevenção da evasão e a conscientização dos participantes educacionais são passos importantes para uma educação mais inclusiva e equitativa. Portanto, a investigação sobre o problema dos atrasos escolares não é apenas uma busca de compreensão, mas um convite a ações concretas para garantir que todos os alunos tenham acesso e oportunidades iguais de aprendizagem.

A seguir, investigamos se os atrasos escolares realmente aumentaram durante a pandemia. As conclusões revelaram que a pandemia colocou desafios significativos ao processo educativo, levando a um declínio na qualidade da aprendizagem. As restrições impostas pelo ensino remoto e a falta de interação presencial fizeram com que muitos alunos não conseguissem atingir o nível de aprendizagem que esperavam.

As razões para os atrasos na aprendizagem durante a pandemia foram multifacetadas. Estas incluíram a falta de acesso adequado à tecnologia, dificuldades de adaptação ao ensino à distância, falta de apoio direto, desigualdades socioeconômicas, falta de apoio adequado para os alunos lidarem com estas mudanças e uma lacuna legislativa na orientação da educação científica. A combinação destes fatores contribuiu para aumentar a disparidade.

Durante o estudo, identificamos que os principais desafios enfrentados pelos alunos do curso de Ciências da Natureza incluem dificuldade de compreensão de conceitos complexos, falta de prática e experimentação em laboratório, bem como dificuldade em manter a motivação e o envolvimento em um ambiente de ensino a distância.

O ambiente virtual de ensino, ao mesmo tempo que permite a continuidade da aprendizagem com o distanciamento social, também criou barreiras sem precedentes. A mudança repentina para o ensino remoto expôs o despreparo de muitas escolas e educadores para lidar com este novo modo de ensino e aprendizagem. A interação presencial é essencial para o envolvimento dos alunos e a partilha de experiências entre pares, mas a falta de interação presencial acaba por prejudicar a motivação e o envolvimento ativo na aprendizagem.

Como resultado, a qualidade da educação diminuiu drasticamente. As percepções da aprendizagem em si estão comprometidas, com muitos alunos incapazes de atingir os níveis de conhecimento que almejavam antes da pandemia. A falta de recursos adequados para o ensino a distância, bem como as disparidades na tecnologia e no acesso à Internet, agrava ainda mais as disparidades no processo de aprendizagem dos alunos.

Essas análises não só destacam os desafios enfrentados pelos estudantes, mas também proporcionam um olhar crítico sobre as estratégias educativas adotadas durante a pandemia. Eles enfatizam a necessidade de considerar não apenas os aspectos técnicos do ensino à distância, mas também a necessidade de manter os alunos envolvidos emocional, social e motivacionalmente. A interação em sala de aula, a troca de ideias com os colegas e a instrução direta dos educadores são elementos essenciais na promoção de uma aprendizagem eficaz que não pode ser subestimada.

É, portanto, claro que a pandemia criou uma série de desafios que afetam diretamente a qualidade e o âmbito da aprendizagem dos alunos. As conclusões destacam a importância de repensar as estratégias educativas e de investir em abordagens mais flexíveis e adaptáveis, que possam garantir a continuidade da aprendizagem mesmo em circunstâncias adversas. Apela à ação para desenvolver soluções mais eficazes para as barreiras criadas pela pandemia, mantendo o compromisso com a excelência educativa e promovendo a igualdade de aprendizagem para todos os alunos.

Quando procuramos as causas profundas dos atrasos escolares durante a pandemia, encontramos muitos fatores que contribuíram para isso. A falta de acesso adequado à tecnologia, a dificuldade dos alunos em participar no ensino à distância, a falta de apoio presencial e as desigualdades socioeconômicas foram citados como fatores-chave que dificultam o processo de aprendizagem.

A falta de acesso à Internet aprofunda as desigualdades entre aqueles que dispõem destes recursos e aqueles que não possuem, limitando enormemente a participação destes últimos em atividades educativas. Além disso, a natureza remota do ensino tem se mostrado um desafio para muitos alunos. A autodisciplina necessária para a aprendizagem autodirigida tem-se revelado muitas vezes difícil de manter, especialmente porque os ambientes escolares tradicionais são subitamente substituídos por ambientes virtuais. A falta de interação presencial com professores e colegas impactou negativamente o sentimento de comunidade e pertencimento, desencadeando sentimentos de isolamento e negatividade em alguns alunos.

A falta de apoio presencial é uma característica central do ambiente de sala de aula e um fator-chave nos atrasos educacionais observados. Muitos alunos se beneficiam da atenção individualizada e das explicações detalhadas que os educadores fornecem em um ambiente de aprendizagem presencial. Com a transição para a aprendizagem remota, esta forma de apoio tornou-se mais difícil de replicar, levando a lacunas na compreensão e retenção do conteúdo.

Além disso, a situação atual agrava as desigualdades socioeconômicas que existiam antes da pandemia. Os estudantes de famílias pobres enfrentam maiores barreiras no acesso aos

recursos educativos, conduzindo a um ciclo de desvantagem educativa. As restrições financeiras também afetam a capacidade das famílias de proporcionar um ambiente de aprendizagem adequado em casa, agravando a complexidade dos problemas enfrentados.

A análise da adaptabilidade e flexibilidade dos currículos escolares também é crucial. Embora tenham sido implementadas algumas medidas para facilitar o ensino à distância, a abordagem nem sempre foi uniforme e surgiram muitos desafios de implementação. Isto aponta para a necessidade de uma abordagem mais coordenada e adaptativa para garantir a continuidade da aprendizagem em ambientes virtuais.

O *status* socioeconômico dos alunos se torna um fator importante na análise das disparidades escolares. Os alunos com recursos limitados enfrentam dificuldades adicionais na adaptação à aprendizagem à distância, conclui-se destacando a importância de políticas inclusivas e de abordar as desigualdades para garantir a igualdade de oportunidades educativas.

Finalmente, no decurso da nossa investigação, surgiram lacunas legislativas preocupantes, especialmente nas ciências naturais. A falta de diretrizes específicas para o ensino da disciplina durante a pandemia destaca a necessidade de uma abordagem mais holística e de uma legislação que considere a adaptação de diferentes disciplinas ao ensino remoto.

A avaliação da adaptabilidade e flexibilidade dos currículos escolares torna-se uma dimensão fundamental na análise dos ambientes educativos afetados pela pandemia. Embora tenham sido tomadas algumas medidas para facilitar a transição para o ensino à distância, a implementação destas estratégias não tem sido uniforme, realçando desafios significativos ao longo do caminho. Estas diferenças apontam claramente para a necessidade urgente de uma abordagem mais coordenada e adaptativa para garantir uma aprendizagem contínua e eficaz em ambientes virtuais. A resiliência do currículo e a sua capacidade de adaptação a novos ambientes de ensino são fundamentais para manter a qualidade da educação face às adversidades.

O impacto do nível socioeconômico dos estudantes torna-se um fator extremamente relevante quando se analisam as disparidades educacionais agravadas pela pandemia. Os alunos com recursos limitados enfrentam barreiras crescentes para se adaptarem ao ensino à distância. Esta investigação destaca que a equidade educativa requer políticas inclusivas e abordagens multifacetadas para abordar as desigualdades existentes. Reconhecer as diversas realidades socioeconômicas dos estudantes e fornecer apoio específico aos grupos vulneráveis é fundamental para garantir oportunidades educativas iguais para todos os estudantes.

A falta de orientação nesta área pode criar desafios adicionais para os educadores à medida que tentam adaptar abordagens e conteúdos específicos aos ambientes virtuais.

As conclusões obtidas neste estudo podem encorajar políticas educativas mais eficazes que tenham em conta as especificidades de cada disciplina, o estatuto socioeconómico dos alunos e a necessidade de uma abordagem colaborativa para mitigar o impacto negativo da pandemia na aprendizagem, especialmente no domínio da educação natural. As nossas conclusões sugerem que devem ser implementadas políticas educativas mais eficazes, tendo em conta as especificidades de cada disciplina, o estatuto socioeconómico dos alunos e a necessidade de uma abordagem conjunta para mitigar o impacto negativo da pandemia na aprendizagem. Isso inclui possibilitar o acesso a recursos adequados para o ensino à distância, investir na formação de professores para lidar com novos desafios e combater as desigualdades educativas existentes.

Este estudo não teve a pretensão de exaurir a análise, considerando o quanto a temática é complexa. Dessa forma, fica em aberto a oportunidade para outros estudos e novos ângulos de reflexão

REFERÊNCIAS

- A TRIBUNA – Mato Grosso. Rede pública: Pandemia causa defasagem no ensino no município. **A Tribuna**: Mato Grosso, set. 2022. Disponível em: <https://www.tribunamt.com.br/rondonopolis/2022/09/rede-publica-pandemia-causa-defasagem-no-ensino-no-municipio/>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- ACOSTA, P.; LOUREIRO, A.; AZEVEDO, J.P. A importância do SAEB e de um novo IDEB para medir os impactos da pandemia. **Blog World Bank**, abr. 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2021/04/06/a-importancia-do-saeb-e-de-um-novo-ideb-para-medir-os-impactos-da-pandemia>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- AFONSO, A.J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2000.
- AGUIAR, D.R.C.; CRUZ, C.; RESENDE, F.G. Efeitos da Pandemia da COVID-19 na Educação Básica: desafios e perspectivas para o século XXI. In: Congresso Latino-americano de Desenvolvimento Sustentável, 2012, Tupã/SP. **Anais [...]**. Tupã/SP, jun. 2021.
- ALMEIDA, Patrícia RODRIGUES et al. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 275-302, 2021.
- ALMEIDA, R.A.; et al. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 21, n. 3, p. 1-36. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00275.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- AMARO, I. A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. **Revista Educação Teoria e Prática**. Rio Claro/SP, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013.
- ANDRADE, M. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVINO, S.; CANDAU, V.M. **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis/RJ: Editora Dp et Alli, 2008.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2011.
- AQUINO, J.G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teorias e práticas. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Summus, 1997.
- ARANHA, M.L.A. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Moderna, 1996.
- AZEVEDO, J.P.; GOLDEMBERG, D.; LOUREIRO, A. Múltiplas exposições a avaliações de aprendizagem: um mosaico fotográfico do Brasil. **Blog World Bank**, jan. 2021. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/pt/education/multiplas-exposicoes-avaliacoes-de-aprendizagem-um-mosaico-fotografico-do-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARBOSA, L.M.R.; OLIVEIRA, R.L. **Dossiê: Homeschooling** e o Direito à Educação. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Editora Edições 70, 1977.

BAUER, M.W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, [S.d.]. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BEHRING, E.R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008.

BORBA, F.S. (Org.). **Dicionário UNESP de Português Contemporâneo**. São Paulo/SP: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Vozes, 2015.

BRANCO, E.P.; *et al.* O ensino de ciências no Brasil: dilemas e desafios contemporâneos. **Revista Valore**, Volta Redonda/RJ, v. 3, ed. Esp., p 714-725, 2018.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo/SP: Editora Moderna; Todos pela Educação, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=&utm_source=content&utm_medium=site-todos. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Brasil avança em metas da ONU para educação**. Brasília/DF: IPEA, jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, dez. 2016.

BRASIL. **Escolas particulares também poderão avaliar desempenho de estudantes por meio do SAEB**, Brasília/DF: Ministério da educação, 2021

BRASIL. **MEC e INEP divulgam resultados do SAEB e do IDEB 2021**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, jul. 2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Pesquisa Undime sobre Volta às Aulas 2021**. Brasília/DF, 2021. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf. Acesso: 14 maio 2022.

BRASIL. PL n. 3477, de 23 de junho de 2020. (Transformado na Lei Ordinária n. 14172/2021). Dispõe sobre a garantia de acesso à *internet*, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, jun. 2020.

BRASIL. Portaria INEP n. 399, de 2 de setembro de 2022. Estabelece nova redação ao artigo 19 da Portaria INEP n. 250, de 5 de julho de 2021. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2020.

BRASIL. **Taxas de Rendimento Escolar**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>. Acesso: 14 maio 2022.

CACHAPUZ, A.; *et al.* **A necessária renovação do ensino de ciências**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2011.

CARVALHO, E.J.G. A educação básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 21, p. 525- 541, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/800>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira et al. Narrativas e representações sociais: professores de ensino fundamental e fracasso escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, p. 1144-1161, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2003.

COSTA, A.O. **Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever?** 2017, 104f. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2017.

COUTO, M.P. **Fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina**. 2011, 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2011.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L.C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Revista Estudos em avaliação educacional**, São Paulo/SP, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DECRETO Nº 11.079, DE 23 DE MAIO DE 2022. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2022/decreto-11079-23-maio-2022-792689-norma-pe.html>>. Acesso em: 3 set. 2023.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 29, p. 565-573, 2021.

DINIZ, Vanessa Lessio; SILVA, Roberto Antero. Formação de professores no período pandêmico:(im) possibilidades de ações e acolhimento no curso de Geografia da UFT/Araguaína. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-18, 2020.

FARIAS, Cristiane Dos Santos; MAGALHÃES, Cassiana; XAVIER, Giovana Monteiro. A “gangorra” das orientações oficiais para a educação infantil no período pandêmico no Brasil. **Zero-a-seis**, v. 24, n. 45, p. 217-237, 2022. (FARIAS; MAGALHÃES; XAVIER, 2022).

FREITAS, L.C.; *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**. Esfinge que ameaça educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro/RJ: Editora LPP/UERJ, 2017.

FRITSCH, Rosângela et al. Percursos escolares de estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Leopoldo, RS: desempenho escolar, perfil e características. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 543-567, 2020.

FUTURA. **Rendimento escolar e exclusão antes e durante a pandemia**. Rio de Janeiro/RJ, jun. 2021. Disponível em: <https://www.futura.org.br/rendimento-escolar-e-exclusao-antes-e-durante-a-pandemia/>. Acesso: 14 maio 2022.

GABRIEL, N.S.; *et al.* **O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado**. **Terrae Didática**, Campinas/SP, v. 17, p. 01-13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/td.v17i00.8663375>. Acesso em: 05 jul. 2022.

GASPARIN, J.L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2005.

GATTI, B.A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo Revista de Ciência da Educação**, Feira de Santana/BA, v. 9, p. 7-18, 2009.

GAZZOLA; J.S.; SUDBRACK, E.M. O IDEB e a Avaliação em Larga Escala: uma análise das escolas da Rede Pública de Frederico Westphalen/RS. **Revista Vivências**, Erechim/RS, v. 12, n. 22, p. 212-223, 2016.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed; 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2002.

GOMES NETO, A. **Impactos do Programa Bolsa Família na taxa de matrícula e na defasagem escolar de crianças de 6 a 17 anos: uma análise para os estados e mesorregiões do nordeste**. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2018.

GOMES, M.M. Saeb: definição, características e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 6, mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas> Acesso em: 09 jul. 2022.

GONÇALO, C.V.S.; *et al.* Defasagem pedagógica pós-pandemia dos alunos quilombolas da comunidade de Monte Alegres. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista/SP, v. 11, n. 3, p. 1-6, 2022.

GONÇALVES, G.Q.; *et al.* Associação do Programa Bolsa Família com os diferenciais de distorção idade-série. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2016, XX. **Anais: [...]**. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. 2016.

HOLMES, C.T. **Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies**. In: SHEPARD, L.A.; SMITH, M.L. (Eds.). **Flunking grades: Research and policies on retention**. London: The Falmer Press, 1989.

HOLMES, C.T.; MATTHEWS, K.M. The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. **Reviews of Educational Research**, [S.l.], v. 54, p. 225-236, 1984.

HONDA, K.M. **Um estudo sobre determinantes do atraso escolar**. 2007, 81f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, São Paulo/SP, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Coeficiente de Variação**. Rio de Janeiro/RJ: IBGE; Diretoria de pesquisas, 2020. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais/Indicadores_Sociais_2018_tabulacoes_especiais/documentacao/Coeficiente_de_Va. Acesso em: 25 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**, 2009. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 17 set. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 04 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032010000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, [S.d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=o-que-e>. Acesso: 14 maio 2022.

INSTITUTO ALICERCE. As principais consequências da pandemia na educação. **Blog Instituto Alicerce**, 2022. Disponível em: <https://blog.institutoalicerceedu.org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-eucacional/as-principais-consequencias-da-pandemia>. Acesso em: 30 jun. 2022.

KASSOUF, A.L. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova economia**, Belo Horizonte/MG, v. 17, n. 2, p. 323-350, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: NEVES, C.; TORÍBIO, A.. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2010.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2010.

LEI Nº 11.043 - DE 02 DE SETEMBRO DE 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legislacao/busca?&geral=&ano=2022&ordenacao=relevancia:DESC&abrangencia=Legisla%C3%A7%C3%A3o%20federal&tipo=Decreto&origem=&situacao=&numero=&pagina=10>. Acesso em: 3 set. 2023.

LEI Nº 11.422, DE 14 DE JUNHO DE 2021 - D.O. 14.06.21 - EDIÇÃO EXTRA. <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-11422-2021.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, B.; SOUZA, C.O. Brasil pós-pandemia: pandemia evidenciou desigualdade na educação brasileira. **Correio Braziliense**, dez. 2020. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/12/4897221-pandemia-evidenciou-desigualdade-na-educacao-brasileira.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

LIMA, K.E.C.; VASCONCELOS, S.D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro/RJ, v. 14, n. 52, p. 397-412, 2006.

LYOTARD, J.F. **Condição pós-moderna**: um relatório sobre o conhecimento. Minnesota: Universidad of Minnesota Press, 1984.

MACEDO, R.M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Revista FGV.SB**, São Paulo/SP, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021.

MATTOS, E.F. **Processo de aquisição do sistema da escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série**. 2019, 125f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2019.

McCOY, A.R.; REYNOLDS, A.J. Grade retention and school performance: an extended investigation. **Journal of School Psychology**, Estados Unidos da América, v. 37, n. 3, p. 273-298, 1999a.

MCCOY, A.R; REYNOLDS, A.J. Grade Retetion and School Performance: An Extended Investigation. **Journal of School Psychology**, Estados Unidos da América, v. 37, p. 273-298, 1999b.

MELO, K. Pandemia vai afetar todas as áreas da educação no país, diz Inep. **Agência Brasil**, - Brasília/DF, jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/pandemia-vai-afetar-todas-areas-da-educacao-no-pais-diz-inep>. Acesso em: 10 maio 2022.

MINHOTO, M.AP. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba/PR, v. 10, n. 19, p. 77-90, 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO MS - Termo de Compromisso Institucional MPMT e SEDUC-1 FICAI. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/12025700/0/Termo+de+Compromisso+Institucional+MPMT+e+SEDOC-1+FICAI.pdf/296ef5f4-0d35-9c68-d8a0-9af365ba9839>. Acesso em: 3 set. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 139-154, 2021.

MIRANDA, M.G. Crise na Educação: a retórica conservadora. **Revista Retratos da Escola**. Brasília/DF, v. 10, n. 19, p. 567-579, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700/707>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre/RS: Editora EDIPUCRS, 1994.

NAÇÕES Unidas Brasil. **A importância de indicadores de educação para medir os impactos da pandemia**, abr. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/124506-artigo-importancia-de-indicadores-de-educacao-para-medir-os-impactos-da-pandemia>. Acesso em: 10 jun. 2022.

OLIVEIRA, Ana Beatriz. Educação em tempos de pandemia. **Pedagogia em ação**, v. 13, n. 1, p. 279-287, 2020.

OLIVEIRA, D.A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2020.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021.

OLIVEIRA, L.F.B.; SOARES, S.S.D. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre a repetência**: resultados a partir do Cadastro Único, Projeto Frequência e censo escola. Rio de

Janeiro/RJ: Repertório do conhecimento do IPEA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/954>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PADILHA, R. **Direito constitucional**. 5. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Forense; São Paulo/SP: Editora Método, 2018.

PALHARES, I. Desigualdade educacional aumenta em 58% dos municípios brasileiros. **Folha de São Paulo - UOL Notícias**, nov. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/desigualdade-educacional-aumenta-em-58-dos-municipios-brasileiros.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PALÚ, J.; PETRY, O.J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/MG, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15317/209209213387>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia. **Cruz Alta: Ilustração**, v. 324, p. 1- 2020.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Elvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico Da Covid-19 (Ose)**, v. 9, p. 1-10. 2020.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 1. ed. Anápolis/GO: Editora Intermeios, 1990

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Casa do Psicólogo, 2015.

PEREIRA, G.E. **O aluno dos anos finais do ensino fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita**: investigando sujeitos e contextos. 2011, 157f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 21. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005.

PORTARIA Nº 347/2019/GS/SEDUC/MT. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/241619268/doemt-15-05-2019-pg-61>>. Acesso em: 3 set. 2023.

PORTARIA Nº 401/GS/SEDUC/MT. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/legislacao-portaria>>. Acesso em: 3 set. 2023.

PORTELLA, Alysson Lorenzon; BUSSMANN, Tanise Brandão; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova economia**, v. 27, p. 477-509, 2017.

POZO, J.I.; CRESPO, M.Á.G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução: Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2009.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 2011.

RECOMENDAÇÃO Nº 94, DE 11 DE OUTUBRO DE 2022. DIÁRIO ELETRÔNICO DO CNMP. EDIÇÃO Nº 185| CADERNO PROCESSUAL. DISPONIBILIZAÇÃO: Terça-feira, 11 de outubro de 2022.

REO, G.F. **A análise do desempenho escolar sob a perspectiva do fracasso escolar nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2019, 197f. Dissertação (Mestrado em políticas públicas e gestão educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019.

RESOLUÇÃO Nº 150/99-CEE/MT. Disponível em: <<https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=1054&modo=download#:~:text=Estabelece%20normas%20aplic%C3%A1veis%20para%20a,98%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>>. Acesso em: 3 set. 2023.

RONDONÓPOLIS. **Decreto n. 10.224, de 23 de julho de 2021**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições de ensino particulares situados no Município de Rondonópolis-MT, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Rondonópolis/MT: Gabinete do Governo Municipal, jul. 2021.

RONDONÓPOLIS. **Decreto n. 9.405, de 16 março de 2020**. Dispõe sobre a criação do Comitê de Gestão de Crise em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-ncov) no âmbito do município de Rondonópolis/MT. Rondonópolis/MT: Gabinete do Governo Municipal, mar. 2020.

RONDONÓPOLIS. **Decreto n. 9.407, de 17 março de 2020**. Dispõe sobre ações e medidas para minimizar a proliferação, entre a população, do coronavírus (2019-ncov), no âmbito do município de Rondonópolis/MT. Rondonópolis/MT: Gabinete do Governo Municipal, mar. 2020.

RONDONÓPOLIS. **Decreto n. 9.515, de 07 de maio de 2020**. Dispõe em alterar o Decreto n. 9.480, de 16 de abril de 2020, que versa sobre ações e medidas para minimizar a proliferação, entre a população, do Coronavírus (2019-ncov), no âmbito do município de Rondonópolis/MT. Rondonópolis/MT: Gabinete do Governo Municipal, maio, 2020.

RONDONÓPOLIS. **Lei n. 10.857, de 26 de março de 2020**. Autoriza o poder executivo a estabelecer critérios objetivos, quantitativos e prazos para a distribuição de cestas básicas no âmbito municipal, como benefício eventual, destinados aos afetados pela pandemia COVID-19, nos termos desta lei. Rondonópolis/MT: Gabinete do Governo Municipal, mar. 2020.

RONDONÓPOLIS. **Lei n. 11.043, de 02 de setembro de 2020**. Cria e Implanta o Programa de Prevenção e Combate a Evasão Escolar no Município de Rondonópolis/MT, e dá outras providências. Rondonópolis/MT: Gabinete do Governo Municipal, set. 2020.

ROSAS, H. Rosalina Soares reflete sobre o Saeb 2021. **Fundação Roberto Marinho**, set. 2022. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/rosalina-soares-reflete-sobre-o-saeb-2021>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SALIM, L. Não apostar na escola é reforçar a já exacerbada desigualdade social no Brasil. (Entrevista concedida a Romualdo Portela). **Fiocruz**, jul. 2021. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/nao-apostar-na-escola-e-reforçar-a-ja-exacerbada-desigualdade-social-no-brasil>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SAMPAIO, G.T.C.; OLIVEIRA, R.P. Dimensões da Desigualdade Educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília/DF, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015.

SANTOS, A.R.J.; GONÇALVES, J.A.; RODRIGUES, S.O. A educação básica na pandemia no estado do Paraná: o que as pesquisas revelam? **Revista Olhares**, Guarulhos/SP, v. 10, n. 1, 2022.

SANTOS, M.J.V. **História Antiga e Medieval**. 10. ed. São Paulo/SP: Editora Ática, 1991.

SANTOS, R.A. **O processo de alfabetização e defasagem escolar**: estudo de caso em escola da rede municipal de Canoas/RS. 2021. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas/RS, 2021.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I. (Orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do "e; ensino" e; remoto. **Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional**, 2021.

SCHAEFER, Bruno Marques et al. Ações governamentais contra o novo coronavírus: evidências dos estados brasileiros. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 1429-1445, 2020.

GATTI, B.A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo Revista de Ciência da Educação**, Feira de Santana/BA, v. 9, p. 7-18, 2009.

SCHNEIDER, M.P.; SARTOREL, A. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, São Paulo/SP, n. 40, p. 17-31, maio/ago. 2016.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2007.

SILVA, I.F. O Sistema Nacional de Educação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo/SP, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVA, Isadora Vida de Mefano et al. A gestão de riscos e governança na pandemia por COVID-19 no Brasil: análise dos decretos estaduais no primeiro mês: relatório técnico e sumário executivo. 2020.

SILVA, M.H. SAEB e EDEB 2021, Impacto ou distorções. **Blog Profe Marli**, set. 2022. Disponível em: <https://profemarli.com/saeb-e-ideb-2021-impactos-ou-distorcoes>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SILVA, P. **Vocabulário Jurídico**. 24. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Forense, 2004.

SOUZA, Elmara Pereira. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de ciências sociais aplicadas**, p. 110-118, 2020.

SOUZA, F. Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. **BBC News Brasil**, São Paulo/SP, maio, 2021.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2005.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo/SP, n. 37, p. 1-14, jan./abr. 2021.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo/SP: Editora Atlas, 1987.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **MEC e INEP divulgam resultados do SAEB e do IDEB 2021**, set. 2022. Disponível em: <http://undime-sc.org.br/noticias/mec-e-inep-divulgam-resultados-saeb-e-ideb-2021/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **COVID-19 e fechamento de escolas**: um ano de interrupção da educação, mar. 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>. Acesso em: 24 set. 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Pobreza na infância e na adolescência**. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/PobrezanaInfanciaenaAdolescencia.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

VASCONCELOS SOARES, Lucas; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima; AITH, Fernando Mussa Abujamra; RACHED, Danielle Hanna. A emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena” no Brasil. **Revista Direito e Práxis**, v. 12, p. 102-138, 2021.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, n. 18, jul./dez. 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1994.

ZANGRANDE, H.J.B. **O bom e o mau aluno**: representações sociais de professores de ensino fundamental sobre sucesso e sobre fracasso escolar. 2021, 122f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco/PR, 2021.

APÊNDICE

Apêndice A: Roteiro de Análises

Conhecer a defasagem escolar no período pandêmico:

Documento a ser analisado	O que dizem os documentos em relação a defasagem escolar	Observações
Parecer Conselho Nacional Educação		
Parecer Conselho Estadual Educação		
Parecer Conselho Municipal de Educação		

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

Causas da defasagem escolar em Ciências da Natureza:

Documento a ser analisado	O que dizem os documentos em relação a defasagem escolar	Observações
Parecer Conselho Nacional Educação		
Parecer Conselho Estadual Educação		
Parecer Conselho Municipal de Educação		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Políticas Educativas para a redução das desigualdades:

Documento a ser analisado	O que dizem os documentos em relação a defasagem escolar	Observações
Parecer Conselho Nacional Educação		
Parecer Conselho Estadual Educação		
Parecer Conselho Municipal de Educação		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

ANEXOS

Anexo 01 - Taxas de Rendimento Escolar – Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2019



Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2019

Taxas de Rendimento Escolar (Aprovação, Reprovação e Abandono), segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2019

Ano	Unidade Geográfica	Localização	Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação																			
				Ensino Fundamental de 8 e 9 anos										Ensino Médio									
				Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não Seriado	Total	Anos Iniciais
2019	Brasil	Total	Total	92,8	95,1	89,9	98,5	97,5	91,4	94,1	94,7	87,9	89,1	91,0	92,3	86,1	80,5	87,0	82,5	88,9	85,1	6,0	4
2019	Brasil	Urbana	Total	93,4	95,9	90,4	99,6	97,7	92,4	95,3	95,7	88,8	89,6	91,4	92,5	85,1	80,5	87,3	82,5	88,9	86,0	5,6	3
2019	Brasil	Rural	Total	89,1	91,0	86,1	97,8	96,4	85,9	87,9	88,8	81,4	85,4	88,1	91,4	85,8	81,1	86,9	91,7	88,7	80,7	8,6	7
2019	Brasil	Total	Federal	95,2	96,9	94,5	97,6	96,8	96,3	97,8	96,2	95,1	94,9	93,6	94,4	89,5	84,5	89,3	93,0	91,8	87,7	4,5	2
2019	Brasil	Urbana	Federal	95,2	96,9	94,5	97,6	96,7	96,3	97,6	96,2	95,1	95,0	93,5	94,4	89,4	84,4	89,0	92,8	91,8	87,5	4,6	2
2019	Brasil	Rural	Federal	97,7	100,0	94,5	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	93,3	84,6	100,0	100,0	89,6	85,2	91,0	94,0	90,5	91,5	2,3	0
2019	Brasil	Total	Estadual	91,8	96,3	90,0	99,0	98,7	92,3	96,7	95,4	89,2	89,6	90,8	90,4	84,5	78,5	85,8	91,5	86,6	81,8	6,9	3
2019	Brasil	Urbana	Estadual	91,9	96,6	90,0	99,1	99,0	92,8	97,1	95,8	89,3	89,6	90,9	90,4	84,5	78,4	85,7	91,5	86,8	82,7	6,8	3
2019	Brasil	Rural	Estadual	89,7	91,6	88,6	96,5	94,6	88,1	90,8	89,7	86,7	88,3	89,6	89,8	85,1	80,3	86,2	91,2	81,6	79,4	7,9	7
2019	Brasil	Total	Municipal	91,7	93,9	87,3	98,3	96,8	89,3	92,4	93,5	83,7	85,9	88,9	92,7	88,7	84,1	89,7	93,8	94,3	49,7	7,0	5
2019	Brasil	Urbana	Municipal	92,4	94,7	87,9	98,4	97,0	90,3	93,7	94,7	84,6	86,3	89,3	93,0	88,9	84,4	89,9	93,9	95,2	49,7	6,5	4
2019	Brasil	Rural	Municipal	88,9	90,8	85,4	97,8	96,5	85,6	87,6	88,7	80,2	84,7	87,6	91,7	86,7	81,1	88,6	92,5	89,9	-	8,8	7
2019	Brasil	Total	Privada	98,2	98,8	97,1	98,7	99,0	98,8	98,9	98,8	97,4	97,0	97,1	97,1	96,4	94,0	96,8	98,6	97,4	95,9	1,7	1
2019	Brasil	Urbana	Privada	98,2	98,9	97,2	98,7	99,0	98,8	98,9	98,9	97,4	97,0	97,1	97,1	96,4	94,1	96,9	98,6	98,0	96,3	1,7	1
2019	Brasil	Rural	Privada	96,6	97,4	95,5	98,5	98,4	95,9	97,2	96,8	95,1	94,8	95,2	96,9	94,4	91,9	95,0	97,2	96,0	70,9	3,0	2
2019	Brasil	Total	Pública	91,7	94,3	88,6	98,4	97,2	89,8	93,1	93,8	86,2	87,7	89,9	91,5	84,7	78,7	85,9	91,6	88,5	84,0	6,9	5
2019	Brasil	Urbana	Pública	92,3	95,0	89,0	98,5	97,3	90,7	94,3	94,9	87,0	88,1	90,2	91,5	84,6	78,6	85,9	91,6	88,6	84,7	6,6	4

Fonte: INEP (2020)

Anexo 02 – Taxas de Rendimento Escolar – Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2020

INEP Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2020

Taxas de Rendimento Escolar (Aprovação, Reprovação e Abandono), segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2020

Ano	Unidade Geográfica	Localização	Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação																				
				Ensino Fundamental de 8 e 9 anos										Ensino Médio										
				Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
2020	Brasil	Total	Total	98,2	98,5	97,8	98,3	98,6	98,4	98,7	98,5	97,6	97,7	97,9	97,8	95,0	94,1	95,8	95,5	85,7	91,2	0,8	0,6	1,1
2020	Brasil	Urbana	Total	98,2	98,5	97,8	98,1	98,5	98,4	98,7	98,7	97,7	97,8	98,0	97,9	95,0	94,1	95,8	95,5	85,7	90,2	0,8	0,6	1,1
2020	Brasil	Rural	Total	98,1	98,5	97,4	99,2	99,1	98,4	98,4	97,7	97,3	97,4	97,5	97,3	95,0	94,1	96,0	95,4	86,2	94,7	0,7	0,6	0,8
2020	Brasil	Total	Federal	99,2	99,6	99,0	99,3	99,8	99,8	99,3	99,7	99,3	99,0	98,5	99,5	98,2	83,9	91,1	92,9	91,0	91,4	0,8	0,3	0,9
2020	Brasil	Urbana	Federal	99,2	99,6	99,0	99,3	99,8	99,8	99,3	99,7	99,3	99,0	98,5	99,5	98,2	83,9	91,1	92,9	91,0	91,4	0,8	0,3	0,9
2020	Brasil	Rural	Federal	100,0	100,0	100,0	--	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	92,5	74,0	86,4	88,3	96,4	86,4	0,0	0,0	0,0
2020	Brasil	Total	Estadual	97,7	98,7	97,3	98,8	99,0	98,4	99,0	98,5	97,4	97,3	97,5	97,1	94,6	93,8	95,4	94,9	83,5	91,0	1,3	0,7	1,5
2020	Brasil	Urbana	Estadual	97,7	98,8	97,3	98,9	99,1	98,5	99,1	98,7	97,4	97,3	97,5	97,2	94,5	93,8	95,4	94,9	83,5	88,8	1,3	0,7	1,5
2020	Brasil	Rural	Estadual	97,0	96,9	97,1	97,7	98,4	96,3	97,0	95,7	97,3	97,0	97,2	96,8	96,0	95,6	96,7	95,9	80,3	95,9	1,1	1,1	1,2
2020	Brasil	Total	Municipal	98,6	99,0	98,0	99,4	99,2	98,8	98,9	98,7	97,7	97,9	98,1	98,3	97,2	96,7	97,8	97,8	90,2	--	0,6	0,5	0,7
2020	Brasil	Urbana	Municipal	98,8	99,1	98,1	99,4	99,2	98,8	99,0	98,9	97,9	98,0	98,3	98,5	97,4	96,6	97,8	98,0	95,8	--	0,6	0,5	0,7
2020	Brasil	Rural	Municipal	98,2	98,6	97,5	99,3	99,2	98,5	98,5	97,9	97,3	97,5	97,5	97,5	96,0	97,4	98,1	95,6	58,7	--	0,6	0,6	0,7
2020	Brasil	Total	Privada	97,3	96,5	98,5	93,9	96,1	96,9	97,6	98,0	98,0	98,4	98,7	98,8	98,8	98,3	99,1	99,4	83,0	93,1	0,7	0,7	0,7
2020	Brasil	Urbana	Privada	97,3	96,5	98,5	93,9	96,1	96,9	97,6	98,0	98,1	98,4	98,7	98,8	98,9	98,4	99,1	99,5	79,9	93,0	0,7	0,7	0,7
2020	Brasil	Rural	Privada	96,4	95,9	97,3	94,2	96,1	95,9	96,0	97,2	96,7	97,6	97,2	97,6	93,8	92,1	95,5	95,4	88,8	98,0	1,7	1,6	1,5
2020	Brasil	Total	Pública	98,4	98,9	97,7	99,3	99,2	98,7	98,9	98,6	97,6	97,6	97,8	97,7	94,4	93,6	95,3	94,9	85,9	91,0	0,8	0,5	1,1

Fonte: INEP (2021)

Anexo 03 - Taxas de Rendimento Escolar – Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2022

Taxas de Rendimento Escolar - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2021

Taxas de Rendimento Escolar (Aprovação, Reprovação e Abandono), segundo a Localização e a Dependência Administrativa, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2021

Ano	Unidade Geográfica	Localização	Dependência Administrativa	Taxa de Aprovação																						
				Ensino Fundamental de 8 e 9 anos										Ensino Médio					Ensino Fundamental de 1º e 2º Anos							
				Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriado	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano
2021	Brasil	Total	Total	96,5	97,6	95,7	99,9	98,2	96,9	97,2	97,1	96,2	95,1	95,6	96,1	90,5	91,1	89,3	92,3	87,8	89,0	2,0	1,6	2,5	0,5	1,0
2021	Brasil	Urbana	Total	97,0	97,9	96,1	98,9	98,3	97,0	97,5	97,6	96,6	95,4	95,9	96,4	91,0	91,3	89,5	92,4	88,3	88,5	1,9	1,5	2,4	0,5	1,0
2021	Brasil	Rural	Total	95,0	96,3	93,2	98,9	98,2	95,5	95,2	94,2	93,4	92,4	93,3	93,3	87,9	87,8	86,6	89,9	81,2	85,6	2,9	2,6	3,3	0,3	1,0
2021	Brasil	Total	Federal	97,3	98,0	97,0	96,5	97,9	96,8	98,5	98,1	97,3	97,1	96,1	97,6	86,4	81,6	87,1	90,6	88,1	89,0	2,6	2,0	2,8	1,4	2,1
2021	Brasil	Urbana	Federal	97,3	97,9	97,0	96,5	97,9	96,8	98,5	98,1	97,3	97,1	96,1	97,6	87,2	82,6	87,9	91,2	89,2	89,8	2,6	2,0	2,8	1,4	2,1
2021	Brasil	Rural	Federal	100,0	100,0	100,0	—	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	80,7	76,0	82,0	86,8	71,9	81,0	0,0	0,0	0,0	—	0,0
2021	Brasil	Total	Estadual	96,4	97,8	95,8	98,6	96,5	96,8	97,9	97,4	96,8	95,4	95,7	95,6	89,8	90,4	88,1	91,2	88,2	87,5	2,1	1,2	2,5	0,4	0,5
2021	Brasil	Urbana	Estadual	96,5	98,0	95,9	98,6	96,6	97,0	98,2	97,7	96,9	95,6	95,8	95,7	89,9	90,5	88,2	91,3	88,4	87,8	2,1	1,1	2,4	0,3	0,4
2021	Brasil	Rural	Estadual	94,6	95,5	94,2	98,3	97,4	94,4	94,7	93,5	93,6	94,2	93,8	88,4	88,7	86,8	90,0	84,0	86,0	3,3	3,4	3,2	0,8	1,5	
2021	Brasil	Total	Municipal	96,3	97,2	94,7	98,9	98,1	96,2	96,6	96,5	94,9	93,7	94,5	95,7	93,7	93,6	92,9	95,4	81,7	100,0	2,2	1,9	2,9	0,4	1,2
2021	Brasil	Urbana	Municipal	96,7	97,5	95,1	98,9	98,0	96,4	96,9	97,1	95,4	94,2	94,9	96,2	94,4	94,5	93,7	95,9	80,5	100,0	2,1	1,8	2,7	0,4	1,3
2021	Brasil	Rural	Municipal	95,1	96,3	93,0	98,9	98,3	95,5	95,2	94,2	93,0	92,1	93,0	93,9	87,7	86,7	86,1	90,5	100,0	—	2,9	2,6	3,3	0,3	0,9
2021	Brasil	Total	Privada	98,9	99,1	99,6	98,9	99,1	99,1	99,2	99,2	98,8	98,5	98,5	98,7	86,5	97,9	98,4	99,3	83,2	97,6	0,9	0,7	1,2	0,7	0,7
2021	Brasil	Urbana	Privada	98,9	99,1	99,7	98,9	99,1	99,1	99,2	99,2	98,8	98,5	98,6	98,7	86,6	98,0	98,5	99,4	30,4	97,7	0,9	0,7	1,2	0,7	0,7
2021	Brasil	Rural	Privada	97,3	97,9	96,5	97,5	97,8	97,9	97,7	98,6	96,6	96,6	96,7	96,2	91,2	91,2	91,2	92,5	85,7	89,1	2,2	1,8	2,7	1,9	1,8
2021	Brasil	Total	Pública	96,2	97,3	95,2	96,9	96,2	96,3	96,8	96,7	95,7	94,5	95,1	95,6	89,8	90,2	88,1	91,2	88,1	87,7	2,2	1,8	2,7	0,4	1,1
2021	Brasil	Urbana	Pública	96,6	97,5	95,5	96,9	96,1	96,5	97,1	97,2	96,1	94,8	95,4	95,9	89,9	90,3	88,2	91,3	88,5	88,1	2,1	1,6	2,6	0,4	1,1
2021	Brasil	Rural	Pública	95,0	96,3	93,7	98,9	98,7	95,4	95,7	94,1	93,4	92,4	93,3	93,9	87,8	87,7	86,5	89,8	78,7	86,6	2,9	2,6	3,3	0,3	1,0

Fonte: INEP (2022)