

A EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA: APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E RECONFIGURAÇÃO DO “FRACASSO ESCOLAR”?

*BASIC EDUCATION UNDER THE REMOTE TEACHING IN THE PANDEMIC:
DEEPENING OF EDUCATIONAL INEQUALITIES AND RECONFIGURATION OF
“SCHOOL FAILURE”?*

EDUCACIÓN BÁSICA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA PANDEMIA: ¿PROFUNDIZACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y RECONFIGURACIÓN DEL “FRACASO ESCOLAR”?

Ana Paula da Graça Souza BLENGINI¹

Fabiana de Cássia RODRIGUES²

Resumo: Na realidade brasileira, a escola nem ao menos havia se universalizado ao final dos anos de 1970, existia uma enorme seletividade que excluía da escola parte das crianças que a adentravam já em seus primeiros anos de estudo, além de haver uma flagrante distância entre a expansão escolar e a formação humana que ela provia. Este ensaio realiza, em sua primeira parte, uma retomada histórica sobre o debate educacional durante a crise da ditadura civil-militar, quando o tema do “fracasso escolar” se tornou um dos principais assuntos a tomar as atenções dos educadores preocupados com a “redemocratização”. Em seguida, aborda-se a maneira como, quatro décadas depois, em um governo de extrema direita, o ensino remoto sob a pandemia de Covid-19 recolocou as questões que dizem respeito ao “fracasso escolar” em algumas de suas dimensões, tais como: acesso, permanência, desempenho acadêmico e formação humana crítica. Constatou-se que a crise educacional como projeto explicitou-se na forma como o Estado, em seus diferentes níveis de governo, abordou os desafios das escolas públicas no cenário pandêmico. Por meio da análise de estatísticas de acesso à escola, a partir da suspensão das atividades presenciais, o que se viu foi que nenhuma das propostas efetuadas para evitar o “fracasso escolar” da maioria das crianças brasileiras considerou as desigualdades raciais e sociais, nem mesmo sob quais condições de moradia, de acesso à equipamentos e se elas se encontravam em espaços minimamente adequados. O desastre educacional que as estatísticas de acesso à escola demonstram, neste período, é que a realidade concreta vivenciada pelo público atendido pela escola não foi considerada de modo a prover, de fato, as condições de acesso e permanência.

Palavras-Chave: Fracasso escolar, pandemia, ensino híbrido.

¹ Docente do Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Campos Centro. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. Email: paulablengini@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4642-3941>

² Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, Brasil. Email: fabicrod@unicamp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6658-3670>

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p81-102>

INTRODUÇÃO

Os meninos tomaram café e foram a aula. Eles estão alegres porque hoje teve café. Só quem passa fome é que dá valor a comida. [...]

Vesti os meninos que foram para a escola. Eu saí e fui girar para arranjar dinheiro. Passei no Frigorífico, peguei uns ossos. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para os cachorros.

Até eu digo que é para os cachorros. (JESUS, 2014, p. 105).

Permearam as décadas do século XX e se fazem presentes na terceira década do século XXI as questões que dizem respeito aos aspectos mais básicos do desafio da universalização escolar no Brasil: o acesso e a permanência. No diário de 1955, a escritora Carolina Maria de Jesus (2014) expressa o tamanho dos problemas que se fazem presentes até a contemporaneidade: antes de enviar os filhos para a escola é preciso enfrentar a fome, em meio a uma luta hercúlea para garantir a sobrevivência numa sociedade marcada pela segregação social e racial.

Relativamente aos países centrais do capitalismo e mesmo na realidade latino-americana, é possível afirmar que o Brasil se dedica a responder tardiamente ao desafio da expansão massiva do número de escolas que atendam o conjunto das crianças e adolescentes do país. São vários os autores que indicaram que esta não é uma característica que advém de uma mera insuficiência técnica ou de uma crise passageira, trata-se de um projeto perene de educação marcado pelo elitismo, pela seletividade e pela exclusão (RIBEIRO, 2019, FERNANDES, 1989).

Neste projeto duradouro, desde 1942 até o início da década de 1980, o número de crianças que tinha repetido a primeira série foi da ordem de 60%. Até a década de 1960, a questão foi abordada como um problema relativo às dificuldades psicológicas e individuais das crianças, logo, o fracasso se devia a problemas mentais, sensoriais, neurológicos ou por desajustes afetivos. Na década de 1960, no contexto de guerra contra a pobreza, crises urbanas e luta pelos direitos civis nos países desenvolvidos, estudos da sociologia da educação constataram a correlação entre o fracasso escolar e a pobreza. Instalou-se, então, uma ótica social que apontava a marginalização das crianças pobres na escola como decorrência de sua cultura de origem, inadequada ao exigido pela escola. A responsabilidade pelos infortúnios escolares se dirigia à família pobre. Esse tipo de abordagem deu origem a programas de educação compensatória que enfocavam a necessidade de uma pré-escola que desse à criança pobre aquilo que a família não pôde dar (POPPOVIC, 1981).

Nesta perspectiva, a escola e as determinações sociais mais amplas saem do foco da crítica e reforça-se a ideologia dos dotes naturais e do esforço pessoal como maneira de superar uma herança intelectual que não corresponde às exigências escolares.

Desse modo, as políticas governamentais para a educação do período da ditadura trabalharam com os pressupostos da privação cultural e da educação compensatória, assim como estava presente a teoria do capital humano.

Durante a ditadura militar, com o amadurecimento do capitalismo dependente, a educação passou a ter um papel cada vez mais decisivo, dentro de uma visão economicista que atrelava o investimento em educação ao desenvolvimento. Importante salientar que no contexto específico do capitalismo dependente, as atribuições que a educação assumiu se coadunava com as necessidades do capitalismo periférico.

Esta organização escolar assegurava a reprodução da estrutura de classes tanto incluindo como excluindo parcelas da população dos bancos escolares: cursariam os níveis superiores somente os estudantes de classe alta e média alta, fazendo os cursos profissionalizantes os de classe baixa (FREITAG, 1984). E, se recorrermos à filósofa Lélia Gonzalez (2020), poderíamos adicionar que ainda há a “massa marginal”³ que ficava fora da escola e cumpriria papéis fundamentais também na reprodução social e na acumulação de capital, por exemplo, por meio do trabalho doméstico realizado pelas mulheres negras, que historicamente tiveram negado o direito de acesso à escola.

As estatísticas mostravam o índice de escolarização da população entre 7 e 14 anos de: 66,93% no país como um todo, 79,6% na área urbana e de apenas 49,79% na área rural (BARRETO et al., 1979). Adicionalmente, deve se considerar as características de escolas e universidades ligadas à realidade de um país periférico. Um país dependente não origina em seu território a produção científica e tecnológica voltada a atender as reais necessidades do conjunto da população. Assim como mantém enormes áreas no subdesenvolvimento, que encontra precisa expressão literária em *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. É a realidade de famílias como as retratadas pelo literato e sua contemporaneidade ao final dos anos de 1970 que permitem explicar que mais da metade das crianças entre 7 e 14 anos nas áreas rurais estavam fora da escola. As crianças da “massa marginal” é que estão ausentes nesses números sobre escolarização.

No Brasil de 2020 - 2021, governado pela extrema direita e vivendo a pandemia de Covid-19, o que parece uma repetição da história expressa as permanências das estruturas de um capitalismo selvagem. O país teve piora em todos os indicadores sociais e econômicos. Os números sobre desemprego, inflação e fome evidenciam o agravamento da crise que é anterior ao período da pandemia (DIEESE, 2021).

Este artigo tem por objetivo discutir os dados que indicam um descabro educacional sob a pandemia de Covid-19 no Brasil. Se usarmos um termo caro aos

³ Lélia Gonzalez desenvolve suas ideias acerca do conceito de “massa marginal” a partir dos escritos do intelectual argentino José Nun. Nun (1978) discute a questão da superpopulação relativa gerada pela acumulação de capital, que se divide em exército industrial de reserva e massa marginal, a depender do nível de relações estabelecidas entre população sobrando e o setor produtivo hegemônico. No Brasil grande parte da população se situa nas regiões subdesenvolvidas, majoritariamente vinculada a trabalhos com remuneração intermitente, sem nenhum direito trabalhista e em condições de trabalho mais rigorosas e compõe, assim, a “massa marginal”.

debates dos anos de 1980, estamos diante de um retumbante “fracasso educacional”⁴ que abarca a maior parte das crianças e jovens do país. Ao mesmo tempo em que essas circunstâncias geraram condições propícias à defesa e viabilização do ensino híbrido que desconsidera as condições concretas da maior parte das famílias atendidas pelas escolas públicas que possuem moradias precárias, péssima ou nenhuma condição de acesso à internet e ausência de equipamentos adequados. Este quadro nos faz resgatar uma análise de Maurício Tragtenberg quando a política educacional da ditadura buscava nos recursos tecnológicos solução para o “fracasso escolar”:

O desconhecimento da realidade socioeconômica concreta não pode ser suprimido por nenhuma tecnologia educacional, por mais sofisticada que seja. Ela tem endereço certo: converter o sistema de ensino no grande mercado de quinquilharias audiovisuais, fabricadas pelas multinacionais e impingidas aos pobres como a última palavra do ‘progresso’ e da ‘modernização’ (TRAGTENBERG, 2012, p. 20).

1. “FRACASSO ESCOLAR”- APONTAMENTOS HISTÓRICOS E O DEBATE EDUCACIONAL NA TRANSIÇÃO PARA A “NOVA REPÚBLICA”.

Os principais jornais eletrônicos do país têm veiculado notícias alarmantes a respeito da educação escolar no contexto da pandemia: “Evasão escolar dispara durante a pandemia” (G1, 2021); “Primeiro ano de pandemia levou 172 mil alunos a deixarem a escola no Brasil” (CNN, 2021); “Pandemia aumenta evasão escolar e derruba aprendizado” (Jovem Pan, 2021); “Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres” (BBC, 2020); “Evasão escolar: Brasil pode levar três anos para recuperar déficit no processo educativo” (REDE BRASIL ATUAL, 2021).

As manchetes acima traduzem e sintetizam um fato avassalador: durante a pandemia, a tragédia escolar brasileira assumiu contornos ainda mais intensos e reveladores das profundas desigualdades de classe, gênero e etnia que atravessam historicamente a realidade social do país. Esses contornos, embora gravemente reforçados pela atual crise sanitária, já são velhos conhecidos da sociedade brasileira; e as soluções ora propostas, tal como a hibridização permanente do ensino, tampouco são realmente novas quando se observa sua estrutura mais elementar.

A precariedade educacional é um traço constante da nação, embora assuma diferentes matizes ao longo da história do país. Ao final do século XIX, apenas 15% das crianças e adolescentes tinham acesso à escola e a grande maioria da população permanecia analfabeta (PILETTI; PILETTI, 2006). Pessoas negras em situação de escravidão foram proibidas de estudar e as mulheres brancas tinham acesso restrito ao ensino. As reformas

⁴ O termo “fracasso escolar” passou a ser utilizado no Brasil para designar os problemas relativos à escolarização das camadas mais empobrecidas da população especialmente a partir dos estudos realizados entre os anos de 1970 e 1980. Ao longo do presente texto a expressão será utilizada sempre entre aspas para remeter a este debate localizado no tempo e também para nos posicionarmos quanto ao termo, destacando que as desigualdades educacionais devem ser compreendidas tanto pela dinâmica intra-escolar quanto, fundamentalmente, por suas determinações históricas e sociais.

educacionais realizadas até então não promoveram mudanças substanciais no acesso à escola e a preocupação do Estado havia sido, principalmente, preparar as elites dirigentes. Enquanto isso, sob a égide das ideologias liberal e nacionalista, na América do Norte e na Europa os sistemas nacionais de educação começavam a ser implementados, de maneira que, nas primeiras décadas do século XX, o acesso à escola já havia sido universalizado e o analfabetismo praticamente erradicado na maior parte dos países desses continentes.

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil contava com cerca de 70% da população analfabeta (FERRARO; KREIDLOW, 2004). Com os primeiros passos em direção à industrialização do país, o Estado passa a empenhar, ainda que de forma restrita e dispersa, maiores esforços para ampliar a escolarização da população brasileira. A partir de 1920, há um movimento intelectual que coloca em xeque o modelo educacional vigente, cuja ênfase era dada à formação das elites, e propõe-se a criação de um sistema nacional de educação, porém sem efetivo sucesso. Esse afluxo de ideias culmina, já na República Nova, em 1932, na publicação do “Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova: a reconstrução educacional do país”, que influenciou amplamente as políticas educacionais da época e das décadas seguintes. Pautado nos preceitos liberais (SAVIANI, 2011), o documento denunciava o analfabetismo e o difícil acesso à escola pela maior parte da população brasileira e defendia a democratização da sociedade por meio da democratização da educação, que deveria se tornar pública, gratuita, leiga e sem qualquer tipo de segregação de cor, sexo e tipo de estudo (PILETTI; PILETTI, 2006). Além disso, questionava os métodos pedagógicos tradicionais, considerados antidemocráticos, e propunha sua substituição pelas metodologias ativas, centradas nos interesses dos estudantes. A questão didático-pedagógica foi considerada o principal entrave para a democratização da educação, de maneira que não se verifica, nesse movimento, qualquer tipo de questionamento a respeito dos elementos que de fato são a gênese dos problemas educacionais por ele identificados, tais como a natureza de nossa formação social e as particularidades do capitalismo brasileiro.

A Constituição Federal de 1934 estabelece, fortemente influenciada pelo movimento escolanovista, a educação como direito de todos, tornando obrigatório e gratuito o ensino primário. Apesar disso, o acesso à escola permanece bastante restrito às camadas mais privilegiadas da sociedade, de modo que se chega ao final dos anos de 1930 com 221.171 concluintes do ensino primário em um universo de 3.109.784 matriculados, cuja frequência média era de apenas 2.072.562 alunos (IBGE, 1941). Em 1940, 54,5% da população era analfabeta (IBGE, 1970).

Entre 1946 e 1964, quando se encerra a ditadura do Estado Novo e se estabelece no país um curto período de feições democráticas, amplia-se a luta pela escola pública e se acirram os conflitos entre escola pública e privada, fortemente expressos nos embates em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O movimento escolanovista permaneceu como um dos expoentes dessa batalha, tendo como principal porta-voz Anísio Teixeira. Ao mesmo tempo, Florestan Fernandes

também assumiu protagonismo nesse processo, percorrendo o país, ministrou palestras e divulgou as estatísticas que demonstravam as fortes desigualdades no acesso à escola em todos os seus níveis. O sociólogo entrou na batalha procurando articular a luta pela escola pública aos desafios de um desenvolvimento econômico autônomo e soberano. Nesta perspectiva, a luta pela universalização da escola pública, bem como a produção de conhecimentos científicos nas universidades voltavam-se a atender às necessidades nacionais. Todo seu engajamento mostrou-se frustrante, uma vez que a primeira LDB, de 1961, não constituiu os fundamentos de um sistema público de educação forte e bem articulado. No âmbito teórico, o envolvimento na campanha em defesa da escola pública colaborou para elaboração de sua concepção de “resistência sociopática à mudança” como base explicativa para os obstáculos impostos pelas classes dominantes nativas para a concretização de um sistema público de educação. (FERNANDES, 1966, 1976)

Nesse mesmo período, diversos movimentos de cultura popular e de educação de base atuaram em função da alfabetização de adultos, entre os quais se destacam o Movimento de Cultura Popular da Prefeitura de Recife, o Centro Popular de Cultura da UNE, a Campanha de pé no chão também se aprende a ler da prefeitura de Natal e o Movimento de educação de Base (MEB) sob a condução da igreja católica (GÓES, 1980). Ademais, adquiriu destaque a experiência de alfabetização ocorrida em Angicos em 1963, que foi orientado por Paulo Freire e alfabetizou 300 camponeses em cerca de 45 dias. Os extraordinários resultados obtidos levaram à adoção do sistema Paulo Freire no Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação que pretendia alfabetizar milhares de adultos em todo o país, mas foi interrompido pelo golpe militar de 1964. (WEFFORT, 1967)

A forte movimentação de ideias e propostas desse período visavam expandir o atendimento escolar e erradicar o analfabetismo (PILETTI; PILETTI, 2006). No entanto, embora tenha havido ampliação do número de matrículas, os índices de escolarização permaneceram preocupantes, de modo que, em 1960, 39,5% da população entre 15 e 69 anos era analfabeta (IBGE, 1979). Nesse mesmo ano, dos 7.458.002 matriculados no antigo primário (IBGE, 1962), dentre os quais 1.086.134 tinham 10 anos, ou seja, na idade esperada para o término desse curso, apenas 549.634 o concluíram (IBGE, 1962). Esses dados permitem inferir um alto índice de reprovação, uma importante distorção idade-série e uma alta taxa de evasão do curso primário em 1960.

Quanto ao ensino secundário, composto pelos antigos ginásio e colegial, é explícito o favorecimento dos ricos. Em 1960, 62% dos estudantes encontravam-se matriculados nas escolas privadas (IBGE, 1962). Além disso, dos 2.764 municípios do país, apenas 1.405 o ofertavam, e a maioria das escolas de nível médio estavam concentradas na região sudeste (IBGE, 1962), privilegiada social e economicamente em relação às demais. De uma população juvenil, entre 10 e 19 anos, de 15.716.320 em 1960, apenas 868.178 encontravam-se cursando o ginásio ou o colegial (IBGE, 1962). Onde estava o restante? Ou fora da escola, ou ainda no ensino primário.

Às vésperas do golpe empresarial-militar, o acesso à instrução escolar ainda era privilégio de poucos, apesar da movimentação em prol da escola pública e universal que os anos de 1946 a 1964 permitiram florescer. O golpe objetivou frear as poucas conquistas de caráter popular que vinham sendo planejadas e construídas em diversas áreas, estabelecendo no país o que Florestan Fernandes (1976) chamou de contrarrevolução preventiva e prolongada.

Os avanços populares também foram freados na área da educação. Além da repressão política a alunos e professores, que, por meio da lei e da violência física, foram impedidos de se manifestar contra o regime, inúmeras reformas educacionais foram impostas sem a participação popular. Dentre elas, destaca-se a lei nº 5.692 de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, dando a eles um caráter produtivista e tecnicista. Com ela, o 1º grau deixou de oferecer formação profissional, transferindo-a exclusivamente para o 2º grau, em um cenário onde 80% da população não conseguia sequer chegar a esta última etapa de ensino. Além disso, o 2º grau deixou de oferecer disciplinas que poderiam fomentar o senso crítico, tais como Sociologia e Filosofia. Os resultados dessas reformas autoritárias engrossaram a catástrofe educacional brasileira, levando a “[...] elevados índices de repetência e evasão escolar, escolas com deficiência de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e elevadas taxas de analfabetismo” (PILLETTI; PILLETTI, 2006, p. 200).

Nos últimos anos da ditadura, portanto, o Brasil permanecia mergulhado em índices educacionais escandalosos: 25,9% da população – 19 milhões de pessoas – permanecia analfabeta em 1980 (IBGE, 1980). Nesse mesmo ano, outros países subdesenvolvidos da América do Sul, tais como Chile, Argentina e Uruguai, tinham, respectivamente, índices de analfabetismo de 8,9%, 6,1% e 5,4% (IBGE, 1994)); apenas 27% das crianças de 10 anos e 14% dos adolescentes de 14 anos estavam cursando a série adequada para sua idade (IBGE, 1983); entre 1979 e 1980, a taxa de evasão da 1ª para a 2ª série do 1º grau foi de alarmantes 30% (IBGE, 1984). Vale dizer que no início da ditadura, em 1967, essa evasão era menor: 25%.

As taxas de analfabetismo foram diminuindo até o início da década de 1980, mas num ritmo insuficiente, pois, em números absolutos analfabetos aumentaram em 1 milhão de pessoas entre 1970 e 1980. Este movimento difere muito daquele verificado em países subdesenvolvidos que conseguiram consolidar sistemas nacionais de educação robustos ao longo do mesmo período. Cuba, por exemplo, erradicou o analfabetismo logo após a revolução, em 1961.

Os profundos impasses que atravessam o acesso, a permanência e o desempenho escolar da população brasileira foram, ao longo do século XX, sintetizados na noção de “fracasso escolar” objeto de investigação científica, cuja problemática situou-se em torno da presença na escola dos contingentes populacionais economicamente desfavorecidos. A partir de diferentes perspectivas teóricas, inúmeras explicações foram formuladas para o problema, especialmente no que se refere às altas taxas de repetência e de evasão

escolar. Até meados dos anos 1960, o fracasso escolar era compreendido como um fato psicológico, ou seja, como resultante de desordens psíquicas e orgânicas individuais para as quais era necessário atribuir um diagnóstico e um tratamento de saúde especializados (POPPOVIC, 1981). A psicologização dos processos de aprendizagem colocava sobre a criança a culpa de sua condição de repetente ou evadida, ignorando as questões de ordem social, econômica e pedagógica (PATTO, 1999).

Em seguida, entre os anos de 1960 e 1970, a teoria da carência cultural localizou a responsabilidade pelo fracasso escolar no ambiente ao qual estavam vinculadas as crianças pobres. Nessa perspectiva, afirmava-se que a cultura das classes empobrecidas não fornecia os estímulos e as ferramentas intelectuais necessárias para o bom desempenho na escola, o que também expressava um olhar racista a respeito das práticas culturais das populações negras e indígenas, já que estas compunham a maior parte dos segmentos mais explorados da classe trabalhadora (PATTO, 1999). Embora de forma diferente da teoria anterior, já que não reduzia o problema ao aparato biopsíquico do indivíduo, essa concepção também fez recair sobre as vítimas a responsabilidade por uma mazela cujas raízes eram outras.

A crítica à escola capitalista empreendida por Bourdieu e Passeron (1992), no final dos anos 1960, foram cruciais para o desenvolvimento de pesquisas preocupadas em compreender os fundamentos econômicos e sociais do fracasso escolar. Os pensadores franceses compreendiam a escola como reprodutora das relações capitalistas e romperam com as explicações fundadas em aptidões naturais, demonstrando que o sistema de ensino transforma as diferenças culturais em desigualdades de destino escolar por meio da dominação cultural. Esta perspectiva esteve presente nos estudos produzidos na década de 1970 que miravam criticamente a política educacional da ditadura, como foi o caso da obra de significativa circulação à época *Educação e desenvolvimentos social no Brasil*, de autoria de Luiz Antônio Cunha (1995).

Entre 1970 e 1980, juntamente com a crise do regime ditatorial, a ascensão de movimentos sociais, bem como a organização sindical com marcante presença na área educacional, abriram-se novas perspectivas de interpretação do fracasso escolar no Brasil. Ou seja, as renovações no debate teórico educacional brasileiro expressaram também a reorganização política das classes subalternas no rechaço às miseráveis condições sociais produzidas pelo regime militar.

As pesquisas sobre o “fracasso escolar” passaram a estabelecer os nexos entre as características intraescolares e o baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres. A Fundação Carlos Chagas (FCC) constituiu lócus importante desse tipo de pesquisa no país, de onde saíram significativos estudos empíricos sobre o “fracasso escolar”. Estes trabalhos explicitavam que a responsabilidade pelo fracasso não era da criança ou de sua cultura; tampouco o sistema capitalista condicionava a escola a ponto de engessá-la. O fundamento do fracasso estava na dinâmica intraescolar, responsável por impor obstáculos intransponíveis para a escolarização das classes populares.

Em sua clássica obra *A Produção do Fracasso Escolar* de 1988, resultado da pesquisa da autora pela FCC, Maria Helena Souza Patto (1999) apontava que, embora o “fracasso escolar” fosse objeto de discussão há mais de 40 anos, a questão não se resolvia. A autora fez uma importante constatação: havia um equívoco recorrente na compreensão das causas reais do problema. Na esteira das pesquisas que caminhavam no mesmo sentido, identificou os fatores inerentes ao espaço escolar como a principal causa dos altos índices de repetência e evasão. Nesse sentido, propôs importantes mudanças nos valores e nas práticas escolares, de modo que as crianças das classes populares fossem bem sucedidas.

Embora a autora tenha reconhecido a escola como parte de um sistema impregnado pelo “colonialismo, pela escravidão e pelo modo capitalista de produção” (PATTO, 1999, p. 76), não aprofundou a crítica aos problemas estruturais do país e não discutiu a fundo a necessidade de extingui-los.

Neste mesmo debate estavam também os educadores que se organizaram na Associação Nacional de Educação (ANDE) a partir de 1979, em que se destacam Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Carlos Jamil Cury, entre outros. O conhecido livro *Escola e Democracia*, já com mais de quarenta edições, de Saviani (1999), tem como ponto de partida a discussão sobre a questão da marginalidade na educação, abordando as explicações teóricas possíveis para a exclusão e evasão da escola. Estes educadores colocam em relevo os aspectos que podem tornar a escola competente naquilo que deve ser sua função principal: ensinar bem todas as crianças brasileiras, com garantia de acesso e permanência. Na transição para a Nova República prevalece entre eles a ideia de que era tempo de realizar as reformas democráticas que o processo de industrialização intensiva sob o regime militar não proporcionou.

Nesta análise, a escola constituía uma das agências da sociedade civil em que se podia disputar a hegemonia, desde que a escola fosse direcionada aos interesses da classe trabalhadora a partir da socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, requeridos para aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador. Em outros termos, o “fracasso escolar” resultava, nesta análise, das relações sociais capitalistas, no entanto, havia possibilidade de combatê-lo, na luta pela a universalização da educação pública.

No mesmo período, em um posicionamento teórico e político diverso, Maurício Tragtenberg (2012) analisava os problemas educacionais brasileiros como profundamente articulados às determinações econômicas advindas do desenvolvimento desigual e combinado que marcava a realidade do país.

Para Tragtenberg (2012), a ideologia capitalista liberal da igualdade de oportunidades não se coadunava com desigualdade de condições sociais para o usufruto dessas oportunidades. Neste ponto, Tragtenberg (2012, p. 16) faz uma inversão na argumentação daqueles que defendem a escola desde a perspectiva liberal, afirmando que o “messianismo pedagógico tem curta viseira”, por não notar que a escolarização

formal não só não salvou o país, como não se constitui como fator generalizante para a qualificação da mão de obra: “[...] quanto menos a escola tem esse papel tanto mais ela se realiza como aparelho ideológico, inculcando valores e o comportamento das classes dominantes nas classes dominadas” (TRAGTENBERG, 2012, p. 16). Essa afirmação de Tragtenberg se baseia nos dados de uma pesquisa realizada, à época, por Helena Lewin, que constatou que somente 56,7% da mão de obra ativa era alfabetizada, 68% possuía o primário incompleto e menos de 5% alcançou o diploma do ensino superior. Assim, se conformaria um sistema de ensino que distribui de maneira diferencial o saber, reproduzindo as classes sociais.

Tragtenberg (2012) complementa indicando que as reformas educacionais que se discutiam no país ao final dos anos de 1970 sob a ditadura expressavam apenas uma mudança de roupagem dos problemas. À época se divulgavam soluções tecnológicas produzidas fora do país para os problemas educacionais brasileiros. De fato, essas tecnologias não tinham – e não tem – qualquer poder de modificação diante de um sistema socioeconômico marcado pelo pífio investimento em suas escolas públicas, pela remuneração deplorável de seus professores e um sistema econômico profundamente dependente e subdesenvolvido. Em sua análise as transformações educacionais só poderiam ocorrer realmente se fossem articuladas às reformas estruturais que redistribuísssem riqueza e poder.

Nas décadas subseqüentes, as estatísticas educacionais se transformam, mas, não há um enfrentamento radical das desigualdades na educação. Em 1990, 19,6% da população permanecia analfabeta (IBGE, 1992). Há também um terrível recorte étnico nesses números: 30,1% da população preta e 29,3% da população parda estavam sob condição de analfabetismo. Dentre os brancos, esse percentual era de 12,5% (IBGE, 1992). Em 1991, 24% das crianças entre 10 e 14 anos ainda estavam fora da escola (IBGE, 1993). Em 1996, 52% da população acima de 10 anos tinha até 4 anos de estudo (IBGE, 1997). No mesmo ano, 42,9% das crianças entre 10 e 14 anos tinham entre 1 e 3 anos de estudo (IBGE, 1997), o que representa uma avassaladora distorção idade-série ou evasão. Em 1999, 13,3% dos brasileiros eram analfabetos e 29,4% eram analfabetos funcionais⁵ (IBGE, 2001). Nesse mesmo ano, o acesso ao Ensino Fundamental estava quase universalizado, de maneira que 95,7% das crianças entre 7 e 14 anos frequentavam a escola (IBGE, 2001). No entanto, quando observados de forma mais detalhada, os dados de 1999 demonstram que desses 95,7% de estudantes, 50,3% não estavam matriculados na série ideal para sua idade (IBGE, 2001), o que demonstra ampliação do acesso nos anos noventa, mas permanência do “fracasso escolar” no que se refere ao desempenho.

Os dados do século XXI apontam para a quase universalização do acesso à escola no Brasil, embora os índices de terminalidade da educação básica indiquem que a evasão escolar ainda é um problema importante, pois, segundo os dados do Pnad Contínua

⁵ Analfabetos funcionais foram classificados pelo IBGE como aqueles com menos de 4 anos de estudo.

de 2019, 51,2% dos adultos brasileiros não concluíram a educação básica (PNAD, 2019). Esse índice é ainda maior entre pretos e pardos e nas regiões mais pobres do país. Nesse sentido, apesar da melhora de alguns indicadores educacionais, a permanência de problemas educacionais antigos sugere o não rompimento com as questões que estruturam o fracasso escolar.

Entre 2000 e 2019, os índices de analfabetismo caíram de 12,8% (IBGE, 2000) para 6,6% da população (PNAD CONTÍNUA, 2020), embora o país ainda esteja há pelo menos uma década atrás de países como Chile e Argentina. A distorção idade-série permanece um dos maiores problemas educacionais brasileiros, embora tenha apresentado avanços ao longo dos últimos 20 anos. Em 2006, a taxa de distorção era 32,9% para o Ensino Fundamental (EF) e 59,8% para o Ensino Médio (EM) (INEP, 2006); em 2010, 23,6% para o EF e 34,5% para o EM; e, em 2020, 15,55 para o EF e 26,2% para o EM (INEP, 2020).

As dimensões que compõem aquilo que foi denominado na transição dos anos de 1970 aos 1980 como “fracasso escolar” constituem, em grande medida, permanências na história da educação do país, com momentos de relativo apaziguamento e outros de intensificação dos problemas. A breve retomada que realizamos sobre o debate teórico na época da chamada redemocratização do país é inspiradora para análises contemporâneas, pois, seus partícipes empreenderam esforço autêntico de pensar as mazelas educacionais do país em meio a uma proeminente reorganização política das classes exploradas. Atualmente aquilo que parece novo sob a pandemia – o desastre escolar em curso entre as crianças mais pobres – reedita em certa medida nossos desafios educacionais históricos.

2. EDUCAÇÃO E PANDEMIA NO BRASIL

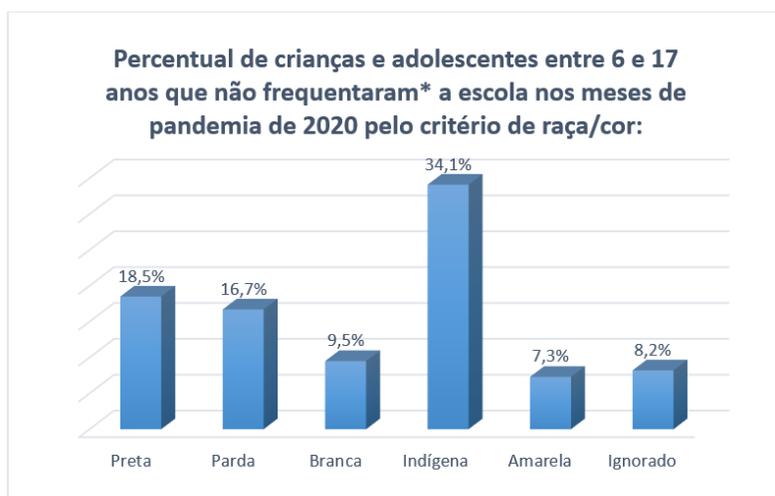
No decorrer da pandemia no Brasil no período entre março de 2020 e outubro de 2021, houve três soluções principais apontadas como capazes de salvar a população mais pobre do “fracasso escolar”: o ensino completamente remoto, operado por meio de plataformas digitais; o ensino híbrido, que mescla alguns dias de ensino presencial com outros de ensino remoto; e, diante da incapacidade de o poder público prover esses dois adequadamente e da perda substancial de matrículas nas escolas privadas, o imediato retorno ao ensino presencial, mesmo que sem as condições sanitárias minimamente necessárias para isso.

Nenhuma dessas soluções apontadas considera que o “fracasso escolar” é um traço perene da sociedade brasileira, ou seja, que se trata de um problema cujas determinações vem de longe no tempo. Suas características mais essenciais se repetem década após década, ainda que na superfície apresentem diferenças de quantidade e qualidade. Nesse sentido, as soluções, obviamente, não são fáceis e requerem mudanças radicais, de fato, comprometidas com os interesses do povo. Além disso, tais propostas desconsideram também a materialidade na qual se encontra a maior parte da população

brasileira durante a pandemia: sob condições de subsistência extremamente precárias, em que sobreviver à Covid-19, ter um teto para se abrigar e alimentar-se todos os dias são batalhas hercúleas. Nesse cenário, supor que a população brasileira, dependente da escola pública, tem acesso adequado às tecnologias digitais necessárias ao ensino remoto ou ao híbrido beira ao delírio.

Apesar dessa realidade massacrante, o poder público buscou implementar, em parceria com o setor privado na maior parte dos casos, o ensino remoto ou híbrido, porém, de forma bastante precária. Os dados que serão apresentados a seguir evidenciam o malogro dessas iniciativas e a emersão de problemas estruturais da educação brasileira que pareciam já superados.

Conforme discutido no item anterior, o “fracasso escolar” no Brasil tem sido mensurado a partir de indicadores relativos a: acesso, permanência/evasão e desempenho acadêmico (este último mensurado antes pelos índices de repetência e distorção idade x série; hoje mensurado por meio das avaliações em larga escala). Estas categorias, quando analisadas no contexto da pandemia, refletem uma situação de retomada do crescimento dos índices de evasão escolar, que vinham decrescendo no decorrer do século XXI. De acordo com o PNAD (2020), 5,5 milhões de crianças e adolescentes não estudaram no ano de 2020 em razão da pandemia. Conforme os gráficos a seguir, esse número ainda expressa uma importante desigualdade étnico-racial e regional:



*Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

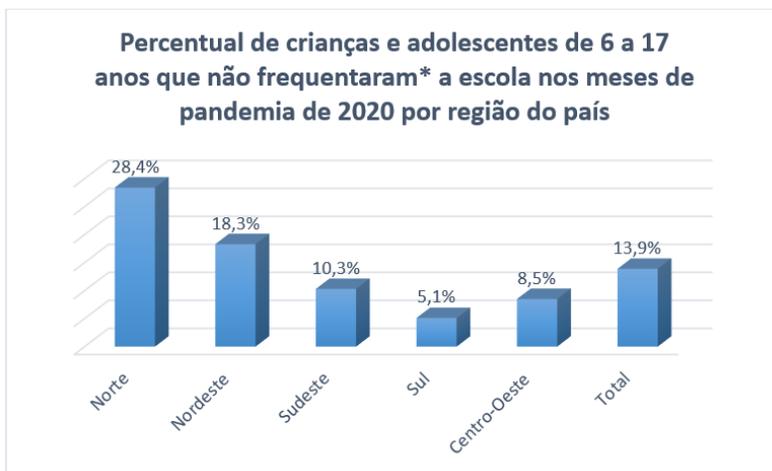
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Relatório da Unicef (2021), IBGE (2020), PNAD-Covid (2020).

A maior parte das crianças e adolescentes fora da escola representa grupos étnico-raciais historicamente massacrados pelo racismo e pela negação do acesso a direitos sociais

fundamentais, quais sejam: trabalho, educação, moradia e saúde. Portanto, os efeitos da pandemia se abatem com maior força sobre essa população. Os dados sobre contágio e mortes por Covid-19 indicam que as mais atingidas são as pessoas negras: “[...] a desigualdade racial nas chances de morte por Covid-19 entre os homens é transversal a todo o mercado de trabalho, independentemente do tipo de atividade, do setor, de se tratar de ocupações que se encontram no topo ou na base da pirâmide social.” (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2021, p. 8).

A taxa de desemprego avançou sobre o conjunto de trabalhadores, mas, foi ainda mais grave entre a população preta. A taxa de desemprego no fim de 2019 era de 8,7% e passou para 11,5% entre os brancos. Enquanto, para os pretos, foi de 13,5 para 17,2% no mesmo intervalo temporal. (MADE-USP *apud* NEXO, 2021). Nesse sentido, a ausência de reformas estruturais e de reparação histórica às pessoas negras que pudessem eliminar as práticas próprias de uma sociedade escravocrata as mantêm sob extrema vulnerabilidade social, econômica e educacional sob a pandemia de Covid-19.

Outra discrepância pode ser verificada entre as cinco regiões do Brasil: as mais pobres, cujos indicadores sociais permanecem entre os mais baixos do país⁶, constituem também os índices mais altos de crianças e adolescentes fora da escola durante a pandemia:



*Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Relatório da Unicef (2021), IBGE (2020), PNAD-Covid (2020).

⁶ Segundo dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil de 2013, os estados do Nordeste figuram entre as últimas posições no ranking de IDHM brasileiro, enquanto todos os estados da região Sul e Sudeste estão entre as 9 primeiras posições.

As regiões Norte e Nordeste apresentam números elevados de evasão escolar, embora na atual situação esse fenômeno não seja representado exclusivamente pela evasão de matrículas, mas também pela ausência de acesso às atividades escolares, conforme apontam as informações do PNAD (2020). Além de estar fora do espaço físico da escola em função da pandemia, o ensino remoto também não se fez presente na vida dessas crianças e adolescentes, pois para elas não foram disponibilizados materiais didáticos impressos ou tecnologias digitais.

Sob o argumento de que era urgente restabelecer as aulas em meio ao caos sanitário, pois seria a educação um serviço essencial, estabeleceu-se nos sistemas educacionais do país toda sorte de parcerias com o setor privado para a oferta de ensino remoto. A pandemia foi vista como uma grande oportunidade de negócio pelos grupos empresariais ligados à educação, que há algum tempo almejavam ingressar no mercado da educação básica.

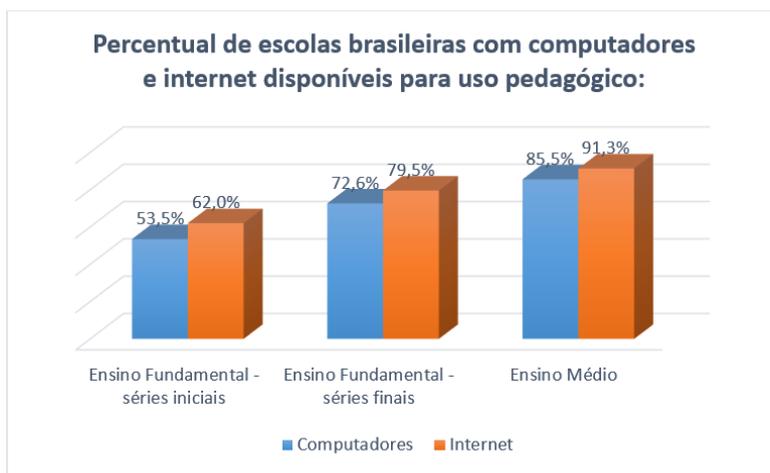
Diante desse cenário, uma primeira pergunta se impõe: é possível que em um país com tantas desigualdades sociais e, conseqüentemente, dificuldades de acesso às tecnologias de informação e comunicação, o ensino remoto e o híbrido, propostos pelos poderes públicos em parceria com empresários da educação, cumpram de fato sua finalidade proclamada: garantir o acesso aos conteúdos escolares em meio à pandemia?

No que se refere às tecnologias de informação e comunicação, é conhecida a falta de investimento do Estado na universalização do acesso a elas. Em 2020, o presidente Bolsonaro vetou o projeto de lei que buscava destinar parte dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) para garantir o acesso de estudantes e professores da educação pública à internet. Nas palavras de Leher (2020, p. 2):

Isso produziu uma desigualdade que é de difícil qualificação. Mas é brutal, é inacreditável que num momento tão áspero nós tivemos seguramente mais da metade dos estudantes brasileiros – na ordem de 30 milhões de estudantes nos diversos níveis – sem efetivamente condições de acompanhar as interações e os ambientes virtuais de aprendizagem.

De acordo com o Relatório Bid/Unesco de 2020, o acesso a recursos digitais da maior parte da população brasileira se dá por meio de televisores e celulares. O mesmo relatório aponta que, em 2019, apenas 46,30% das famílias possuíam computadores em casa, o que faz diferença substancial para que os estudantes possam ou não assistir às aulas virtuais de forma confortável, utilizando um aparelho com tamanho de tela adequado e exclusivamente destinado à finalidade educacional por algumas horas. Nesse sentido, destaca que, independentemente da quantidade de recursos digitais disponíveis, não há garantia de que estejam à disposição de crianças e adolescentes para atividades escolares.

Quanto ao ensino híbrido, que obrigatoriamente precisa utilizar recursos digitais para transmitir, de forma simultânea, as aulas presenciais para os estudantes que estão em casa, as condições precárias das instituições escolares brasileiras, marcadas pelo baixo investimento orçamentário, impedem sua plena efetivação. Sobre esse tema, o Relatório BID/Unesco de 2020 aponta que muitas escolas não possuem computadores e acesso à internet destinados para uso pedagógico, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme gráfico a seguir:



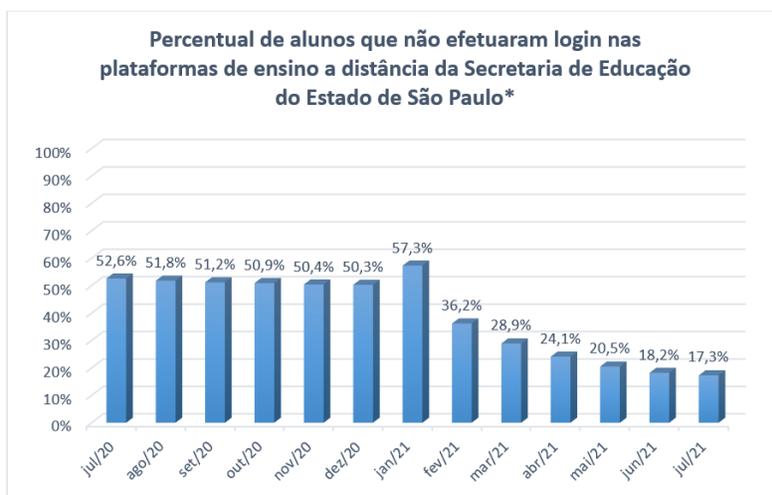
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Relatório BID/Unesco de 2020.

Sobre esses dados, vale questionar se as escolas que possuem computadores e internet, destinados ao uso pedagógico, os têm em quantidade suficiente para o ensino híbrido, que certamente demanda mais de um aparelho e boa conexão via banda larga.

O estado de São Paulo esteve, durante toda a pandemia, na vanguarda das iniciativas relativas ao ensino remoto. Logo no início do caos sanitário, lançou o Centro de Mídias, plataforma responsável por elaborar e veicular videoaulas e por oferecer atividades educacionais via aplicativo de celular. Essa plataforma, destinada aos professores e estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio, faz parte de uma proposta que entende viável colocar crianças pequenas e adolescentes em frente à TV ou ao celular para aprender conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas. As videoaulas são padronizadas e, por razões óbvias, não permitem qualquer tipo de interação entre os estudantes e os professores e muitas vezes não mantêm qualquer articulação com o conteúdo trabalhado pelo professor na escola. Sobre essa questão, vale ressaltar que as escolas estaduais foram pressionadas pelo governo estadual para não oferecerem qualquer tipo de material ou aula adicional aos estudantes, de maneira que estes ficassem exclusivamente dependentes da plataforma digital.

Qualquer semelhança entre o Centro de Mídias do estado de São Paulo com velhas iniciativas voltadas para a escolarização da população por meio de videoaulas não é mera coincidência. A concepção tecnicista que atravessa esse tipo de proposta educacional, signatária da ideia de que a principal ferramenta para educar é a tecnologia, sustenta as políticas educacionais brasileiras (quase sempre a serviço e em parceria com os setores privados) desde a ditadura empresarial-militar.

A iniciativa paulista parece não ter garantido aquilo que supostamente desejava: manter crianças e adolescentes em contato com os conteúdos escolares. O engajamento dos estudantes na plataforma digital correspondeu à metade dos matriculados da rede em 2020 (TCE, 2020-2021). Em 2021, o engajamento aumentou, mas não chegou à totalidade dos estudantes, conforme o gráfico a seguir:

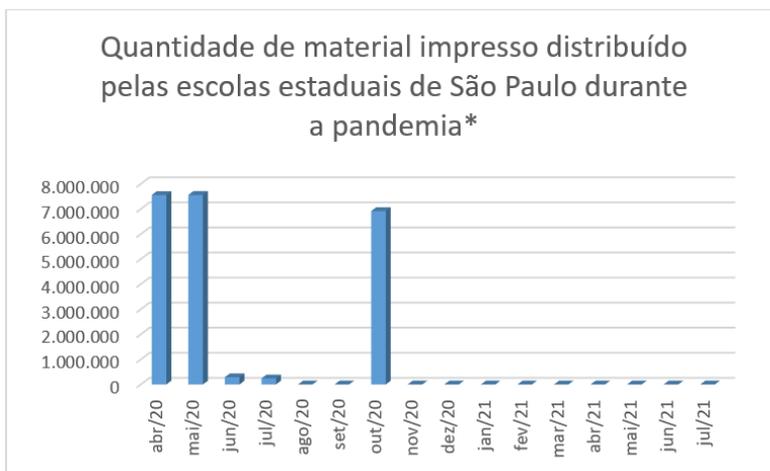


*Os dados se referem a todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e no Ensino Médio da rede estadual de São Paulo.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados disponibilizados pelo Painel de Gestão de Enfrentamento da Covid do TCE-SP.

A categoria engajamento, tão utilizada para avaliar o sucesso das redes sociais e das plataformas digitais, pode ser referência para mensurar a evasão escolar, pois, durante a pandemia, esta não se expressa pela diminuição de matrículas, mas pelo não-acesso às atividades escolares. Nesse sentido, ainda que as matrículas tenham permanecido ativas nesse período, os dados sobre engajamento no Centro de Mídias expressam um alto índice de evasão escolar e que remontam aos indicadores de fracasso escolar de meados do século passado.

O baixo engajamento no Centro de Mídias não motivou o estado paulista a buscar outras estratégias de manutenção do acesso aos conteúdos escolares. Houve alguma distribuição de material didático impresso, cujas tarefas deveriam ser executadas pelos estudantes e posteriormente avaliadas pelos professores das unidades escolares, mas isso não se manteve. Em 2021, a plataforma do TCE-SP não registrou distribuição de material didático impresso, mesmo com o retorno presencial intermitente. Os estudantes que não acessaram a plataforma e não receberam material didático, embora matriculados, ficaram sem qualquer tipo de apoio acadêmico durante toda a pandemia. O gráfico a seguir ilustra esse cenário desolador:



*Os dados se referem ao Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e ao Ensino Médio. Para a EJA não houve distribuição de material didático impresso.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados disponibilizados pelo Painel de Gestão de enfrentamento da Covid do TCE-SP.

Outras questões que não podem escapar dizem respeito à concepção de formação humana subjacente às propostas de ensino remoto e ensino híbrido: qual concepção de formação toma como pressuposto que crianças e adolescentes possam de fato ser formados por meio do ensino à distância? Formados em qual sentido? Qual é a concepção de escola e de currículo que atravessa essas iniciativas, supondo que conteúdos escolares possam ser ensinados e apreendidos pelos estudantes por meio de uma tela, desconsiderando as dimensões afetiva, sensorial, lúdica e socializadora dos processos educacionais? Qual é a concepção de conteúdo subjacente?

Trata-se da permanência do tecnicismo na educação brasileira, que compreende a tecnologia educacional como o grande *pulo do gato* para a garantia de aprendizagem. Aprendizagem esta entendida numa perspectiva reducionista do saber escolar, que o

destitui de seus aspectos políticos, históricos, sociais, afetivos e, principalmente, críticos, buscando conformar a população trabalhadora aos interesses formativos modestos de uma sociedade pautada pelo capitalismo dependente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O Brasil tem um enorme passado pela frente”. Esta frase de Millôr Fernandes tem sido bastante lembrada nos tempos recentes. Assim como as passagens do diário de Carolina Maria de Jesus sobre suas dificuldades cotidianas para garantir a ida de suas crianças à escola parecem dizer sobre o presente. A sobreposição de crises econômica, social, educacional, agravadas durante a pandemia de Covid-19, expôs até para os observadores menos atentos o alto custo da manutenção das relações sociais que produzem o racismo, a fome, a miséria e, especialmente, uma profunda desigualdade no acesso à educação.

Todo o debate crítico educacional da transição para a “Nova República” enfrentou as teses de que as crianças, por estarem em situação de pobreza ou vivenciarem qualquer outro tipo de carência, poderiam ser vistas como as responsáveis por seus malogros no âmbito escolar. Desde posições que enfatizavam o fortalecimento da escola de modo a atender estas crianças em suas especificidades até abordagens que consideravam a realidade do capitalismo dependente e subdesenvolvido como fundamentais da análise, as análises trouxeram à baila a necessidade de uma análise das pesquisas educacionais que considerassem a realidade concreta vivenciada pelo público atendido pela escola de modo a discutir, aí sim, como prover as condições de acesso e permanência.

Entre 2020 e 2021, a crise educacional como projeto explicitou-se na forma como o Estado em seus diferentes níveis abordou os desafios das escolas públicas neste cenário pandêmico. Por meio da análise de estáticas de acesso à escola a partir da suspensão das atividades presenciais, o que se viu foi que nenhuma das propostas efetuadas para evitar o “fracasso escolar” da maioria das crianças brasileiras considerou as desigualdades raciais e sociais, nem mesmo sob quais condições de moradia, de acesso a equipamentos e espaços minimamente adequados elas se encontravam. O desastre educacional que as estatísticas de acesso à escola, entre crianças de 6 a 17 anos, demonstram é que a realidade concreta vivenciada pelo público atendido pela escola não foi considerada de modo a prover, de fato, as condições de acesso e permanência. Cabe mencionar que esta exclusão certamente é subdimensionada já que foi medida apenas por dados que sinalizam acesso ou não a materiais digitais ou impressos. Não foi possível mensurar o tamanho da precariedade no acompanhamento, nas correções de atividades e quanto à ausência das relações pedagógicas fundantes que ocorrem no contato sistemático entre estudantes e professor.

BLENGINI, A. P.; RODRIGUES, F. Basic Education under the remote teaching in the pandemic: deepening of educational inequalities and reconfiguration of “school failure”? *ORG & DEMO* (Marília), v. 22, n. 2, p. 81-102, Jul./Dez., 2021.

Abstract: In the Brazilian reality the school hadn't even got universalized by the end of the 70's, there was a huge selectivity which excluded from the school part of the children who came into it in their first years of study besides existing rather an expressive distance between school expansion and the human formation it provided. This essay performs in its first part a historical get back about the educational debate during the civil militar dictatorship crisis, when the theme of the “school failure” became one of the most important subjects to catch the attention of educators concerned with the redemocratization. Right after that it is approached the way how, four decades later in a government of extreme right, the remote teaching under Covid-19 reposed the issues which relate to “school failure” in some of its dimensions, such as: access, permanence, academic performance and critic human formation. It was perceived that the educational crisis as a project got explicit in the way how the state, in its different levels of government approached the challenges of the public schools in the pandemic scenario. Through the analysis of statistics of school access starting from the suspension of the presencial activities, what was seen was that none of the proposals made to avoid the “school failure” of most of the Brazilian kids considered the social and racial inequalities, not even under which housing conditions, of access to devices and minimally adequate spaces they were into. The educational disaster the statistics of access to school in this period show that the concrete reality lived by the public served by the school was not considered in such a way to provide in fact conditions of access and permanence.

Key-words: School failure, pandemic, hybrid teaching.

Resumen: La realidad brasileña es que la escuela ni siquiera se había universalizado al final de los años 70. Existía una enorme selectividad que excluía de la escuela a gran parte de los niños y niñas que iniciaban sus primeros años de estudios, además de haber una flagrante distancia entre la expansión escolar y la formación humana que esta proveía. Este ensayo realiza, em suprimera parte, una retomada histórica del debate educativo durante la crisis de la dictadura civil-militar, cuando el tema del “fracaso escolar” se convirtió en uno de los principales asuntos em atraer la atención de los educadores preocupados com la redemocratización. Seguidamente se aborda la manera en que, cuatro décadas después em un gobierno de extrema derecha, la educación a distancia durante la pandemia de la Covid-19, retoma las cuestiones relativas al “fracaso escolar” em algunas de sus dimensiones, como: acceso, permanencia, desempeño académico y formación humana crítica. Quedó patente que la crisis educativa como proyecto estaba explícita em la manera en que el Estado, em sus diferentes niveles de gobierno, abordó los desafíos de la escuela pública em el escenario pandémico. A través del análisis estadístico del acceso a la escuela a partir del momento de la suspensión de las clases presenciales, pudo observarse que ninguna de las propuestas llevadas a cabo para evitar el “fracaso escolar” de la mayoría de los menores brasileños consideró las desigualdades raciales y sociales, ni siquiera las condiciones de vivienda, acceso a medios tecnológicos y a espacios mínimamente adecuados em que estos se encontraban. El desastre educativo que las estadísticas de acceso a la escuela em este período demuestran es que la realidad específica vivida por el público atendido por la escuela no fue considerado com el objetivo de ser provisto, de hecho, de condiciones de acceso y permanencia.

Palabras-clave: Fracaso escolar; pandemia; enseñanza híbrida.

REFERÊNCIAS

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). ESCRITÓRIO REGIONAL PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (OREALC/UNESCO Santiago).

Reopening schools in Latin America and the Caribbean: key points, challenges, and dilemmas to plan a safe return to in-person classes. Santiago: Unesco, 2020.

BARRETO, E. S. (et. al.), Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 30, set., 1979.

BOHRER, L. Evasão escolar Brasil pode levar três anos para recuperar déficit no processo educativo. **Rede Brasil Atual**. São Paulo, 18 fev. 2021. Disponível em: Evasão escolar: Brasil pode levar três anos para recuperar déficit (redebrasilatual.com.br). Acesso em: out. 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimentos social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Boletim de conjuntura**. São Paulo, n. 29, 2021. Disponível em: DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos Acesso em: out. 2021.

FERRARO, A. L.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no BRASIL: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 2, jul./dez., p. 179-200, 2004.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, F. **A sociologia numa era de Revolução Social**. 2. ed. Rio de Janeiro:

ZAHAR, 1976.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FREITAG, B., **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1984.

FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, DF: Unicef, 2021.

G1. Evasão escolar dispara durante a pandemia e cerca de 670 mil alunos ficam sem estudar em SP, aponta relatório. **G1**. São Paulo, 23 jul. 2021. Disponível em: Evasão escolar dispara durante a pandemia e cerca de 670 mil alunos ficam sem estudar em SP, aponta relatório | São Paulo | G1 (globo.com) . Acesso em: out. 2021.

GOÉS, M. de, **De pé no chão também se aprende a ler (1961 – 1964)**. Uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Anuário Estatístico do Brasil 1939/1940. Rio de Janeiro: IBGE, v. 5, 1941.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil 1941/1945**. Rio de Janeiro: IBGE, 1946. v. 06

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1962**. Rio de Janeiro: IBGE, 1962. v. 23

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil 1979**. Rio de Janeiro: IBGE, 1979. v.40

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil 1983**. Rio de Janeiro: IBGE, 1984. v.44

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil 1992**. Rio de Janeiro: IBGE, 1992. v. 52

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil 1993**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. v.53

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1994**. Rio de Janeiro: IBGE, 1994. v.54

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil 1997**. Rio de Janeiro: IBGE, v.1, 1997. v.1

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 1960**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 1980**. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD-Covid**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 5).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2006**. Brasília, DF: Inep, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020.

IDOETA, P. A. Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres. **BBC News Brasil**. São Paulo, 23 jul. 2020. Disponível em: Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres - BBC News Brasil. Acesso em: out. de 2021.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 2014.

LEHER, R. Entrevista concedida ao dossiê CoronaChoque: um vírus e o mundo. **INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL**. n. 28, mai. 2020. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-28-coronavirus/>. Acesso em: nov. 2021.

LEWIN, H. (et al.) **Mão de obra no Brasil: um inventário crítico**. Petrópolis: Vozes, PUC-RU/OIT, 1977.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

ROCHA, R. Primeiro ano da pandemia levou 172 mil alunos a deixarem a escola no Brasil. **CNN Brasil**, 21 jul. 2021. Disponível em: Primeiro ano da pandemia levou 172 mil alunos a deixarem a escola no Brasil | CNN Brasil . Acesso em: out. 2021.

ROUBICEKI, M., Desigualdade de gênero e raça: o perfil da desigualdade na crise. **Nexo Jornal**, 25 abr. 2021. Disponível em: Desigualdade de gênero e raça: o perfil da pobreza na crise | Nexo Jornal Acesso em: out. 2021.

NUN, J. Superpopulação relativa, exército industrial de reserva e massa marginal. Pandemia aumenta evasão escolar e derruba aprendizado, avaliam especialistas. **Jovem Pan**, 31 mai. 2021. Disponível em: Pandemia aumenta evasão escolar e derruba aprendizado, avaliam especialistas | Jovem Pan . Acesso em: out. 2021.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, L. (org.), **Populações “Marginais”**, São Paulo: Livraria duas cidades. 1978.

POPPOVIC, A. M. “Enfrentando o fracasso escolar”. **Revista da ANDE**, n. 2, 1981.

REDE SOLIDÁRIA DE PESQUISADORES. **Boletim**, n. 34. Disponível em: Boletins – Rede de Pesquisa Solidária (redepesquisasolidaria.org) Acesso em: out. 2021.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed., Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2011.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Painel de Enfrentamento à Covid**. São Paulo: TCE, 2020-2021. Disponível em: Painel Covid - Análise Estadual (tce.sp.gov.br). Acesso em: out. 2021.

TRAGTENBERG, M. Educação brasileira: diagnóstico e perspectivas. In: TRAGTENBERG, M. **Educação e burocracia**. São Paulo: Unesp, 2012.

WEFFORT, F. C. Educação e Política. IN: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Submetido em: 08/11/2021

Aceito em: 21/11/2021