

DOCÊNCIA E APRENDIZAGEM NA PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DA REDE PÚBLICA DO TOCANTINS

TEACHING AND LEARNING IN THE PANDEMIC: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN THE TEACHING OF THE PUBLIC NETWORK OF TOCANTINS

Celestina Souza 1

Mario Ribeiro Morais 2

Jhonata Moreira 3

Leandro Vieira 4

Resumo: O estudo tematiza as políticas educacionais, com foco no processo de ensino e aprendizagem no Estado do Tocantins, no período de pandemia do Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de abordagem bibliográfica, mediante a análise do período pré e pós-pandêmico na educação do Tocantins. O objetivo da pesquisa consiste em analisar os indicadores educacionais que impactam o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente a permanência e acesso à educação de qualidade. Diante da análise é possível afirmar que houve uma acentuação da desigualdade educacional/social, quando observados os dados de evasão/abandono, distorção idade-série e reprovação nas escolas públicas. A Covid-19 é um agravante na defasagem do ensino e da aprendizagem, evidenciando a necessidade de ações pós-pandêmicas de forma a atenuar os impactos, principalmente no âmbito da educação pública.

Palavras-chave: Direito à Educação. Trabalho Docente na Pandemia. Indicadores Educacionais. Retrocessos na Aprendizagem.

Abstract: The study focuses on educational policies, focusing on the teaching and learning process in the State of Tocantins, during the COVID-19 pandemic period. This is a research with a bibliographic approach, through the analysis of the pre and post-pandemic period in education in Tocantins. The objective of the research is to analyze the educational indicators that impact the teaching and learning process and, consequently, the permanence and access to quality education. In view of the analysis, it is possible to affirm that there was an accentuation of educational/social inequality, when observing the data on dropouts/dropouts, age-grade distortion and failure in public schools. Covid-19 is an aggravating factor in the gap in teaching and learning, highlighting the need for post-pandemic actions to mitigate the impacts, especially in the context of public education.

Keywords: Right to Education. Teaching Work in the Pandemic. Educational Indicators. Learning Setbacks.

- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Gerente de Currículo e Avaliação da Educação Básica da SEDUC/TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2870066925506572>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3674-5560>. E-mail: celestepsouza@gmail.com
- 2 Doutor em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Gerente de Formação e Apoio à Pesquisa da SEDUC/TO e Professor Substituto da UFT (Pedagogia, Campus de Palmas). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4972390633610193>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6458-842X>. E-mail: moraismario@uft.edu.br
- 3 Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Secretário Executivo na Secretaria Municipal de Educação de Gurupi Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6520371615892818>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9929-0551>. E-mail: jhonata.weeb@gmail.com
- 4 Especialista em Coordenação Pedagógica. Diretor de Políticas Educacionais SEDUC/TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5314683868717157>. E-mail: letradvd@yahoo.com.br

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia, em dezembro de 2019, após recorrentes casos de pneumonias graves na cidade de Wuhan na China, e a consequente proliferação mundial de um novo vírus da família do Coronavírus, o SARS-CoV-2. Apresentando como medida primordial para a contenção da disseminação do vírus, o distanciamento social. Assim, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde, decretou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, conforme, prenunciando o fechamento das escolas, e suspendendo as atividades escolares presenciais, na maioria dos estados e municípios do país. No Estado do Tocantins, todas as atividades escolares presenciais foram suspensas em 16 de março de 2020, por determinação do Decreto nº 6071, como medida de distanciamento social e na busca pela redução do contágio e disseminação do vírus entre a comunidade escolar.

Diante do contexto, nos propomos neste trabalho problematizar a ampliação dos níveis de desigualdades na garantia do direito à educação, analisando em uma perspectiva crítica, os dados oficiais do estado do Tocantins quanto à distorção idade/série, as taxas de abandono e o acesso à tecnologia e internet, apontando os retrocessos na rede pública no período da pandemia.

Com o intuito de prevenir a propagação do Coronavírus, milhões de estudantes deixaram de participar presencialmente das aulas. Momento de extrema preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, onde os professores precisaram se adequar, da noite para o dia, ao novo formato de ensino e os estudantes e familiares a uma nova realidade no acesso à escola, tornando mais complexo e, por vezes, inviável.

No âmbito mundial, nacional e local (Tocantins), observa-se a tendência do retorno às aulas, devido ao advento das vacinas. Assim sendo, novas formas de ensino, como o híbrido e o uso de tecnologias, tendem a se afirmarem no âmbito das políticas educacionais, pois a escola tende a continuar a se transformar para atender à demanda do atual contexto social.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção apresentamos a discussão acerca do contexto pandêmico, a paralisação das atividades escolares, o ensino remoto como alternativa no contexto pandêmico, as desigualdades desveladas no processo, começando pelo acesso ao ensino não presencial, e a precarização do trabalho docente. Na seção seguinte, destacamos os dados do TO que apontam para a ampliação das desigualdades. Na terceira seção e conclusão apresentamos as possibilidades pós-pandemia.

Crise educacional na pandemia: precarização do trabalho docente no ensino remoto e impactos na aprendizagem

Embora, nos últimos decênios, a educação básica tenha experimentado alguns avanços, com a implementação de políticas públicas inclusivas de segmentos historicamente vulneráveis (OLIVEIRA; JÚNIOR, 2020), com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, entre outros marcos legais, ainda a educação básica precisa avançar em várias frentes. Quanto ao PNE, até o momento, uma única meta foi alcançada (Meta 13: quanto à titulação de professores da educação superior), outras cumpridas parcialmente, as demais estão longe de ser alcançado, segundo relatório do INEP (2020). Está em jogo o direito à educação, seu acesso, permanência e qualidade. A pandemia do Covid-19 só desvelou e ampliou essa crise, as desigualdades.

A pandemia adentrou os espaços escolares em março de 2019, quando o ensino presencial nas escolas foi suspenso, medidas de isolamento social foram impostas para minimizar a propagação do coronavírus. Os alunos, em situações de vulnerabilidade e desigualdade social, sentiram o afastamento da escola, da sala de aula e do professor. O ensino presencial na escola, mediado pela interação professor-aluno, tem o seu papel humanizador, transformador. As interações presenciais com a aprendizagem são mais prazerosas, envolventes, integradoras, sendo, portanto, fundamentais em tempos de pós-pandemia, em contraste com o ensino remoto, pelas dificuldades de abrangência, acesso e uso de plataformas, além de apresentar um caráter mais desafiador, sobretudo para professores, impactando na aprendizagem dos alunos, como argumentam Gonçalves e Guimarães (2020, p. 774):

O fechamento das escolas públicas limita a realização das funções de educar, mas também as funções de proteção social assumidas pelo Estado, gerando aprofundamento de desigualdades sociais. Pensar a continuidade do funcionamento da escola na modalidade a distância apresenta enormes desafios para a regulação do trabalho docente, a desempenhar-se em condições novas, gerando incertezas e ampliando cargas de trabalho e riscos para a saúde mental desses trabalhadores, com consequências para a socialização e instrução dos estudantes.

A pandemia, de forma abrupta, mudou o trabalho na educação básica, ensejando novos desafios no fazer docente e na aprendizagem. Gonçalves e Guimarães (2020, p. 782), ao analisarem dados da pesquisa 'Trabalho docente em tempo de pandemia', realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), cuja amostra é constituída de 15.654 professores de diferentes etapas e modalidade de ensino da educação básica nacional, relativos aos efeitos da pandemia na saúde mental dos professores, apresentam que 86,3% expressaram apenas sentimentos negativos, em relação ao seu trabalho em tempo de pandemia, como angústia, medo e insegurança, apreensão em relação à perda de direitos e garantias, solidão em razão do isolamento social. Afirmam os autores, "É compreensível, portanto, que o distanciamento físico e escolas fechadas exponham professores à maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental."

A modalidade remota de ensino tem provocado a perda de apoio oferecido pelas escolas ao trabalho docente (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020). A ausência de suporte material, emocional e psicológico para os professores, por desenvolverem suas atividades remotamente, pode impactar a saúde mental dos docentes, com efeito, a qualidade das aulas online e a produção de materiais para os alunos ficam prejudicadas.

Merecem destaques as discussões de Oliveira e Júnior (2020, p. 732), também em análises feitas a partir de dados coletados pela pesquisa do Gestrado/UFMG. Os autores notaram a comum disparidade de acesso a recursos tecnológicos entre professores e alunos em todo território nacional. Para a realização das aulas remotas, os pesquisadores constataram que os professores passaram a assumir uma carga de trabalho maior. "Um dos possíveis fatores que contribui para o aumento da carga de trabalho é a pouca ou insuficiente formação dos profissionais para lidar com tecnologias digitais." Ainda, com relação à participação dos estudantes nas atividades propostas na modalidade remota, os autores apontam que 83,9% dos professores afirmaram que ela diminuiu.

Com a pandemia, o funcionamento escolar agravou-se com o ensino remoto. "Com a urgência de adaptação das redes de ensino para o atendimento educacional no contexto pandêmico, veio à tona, sobretudo, a precária estrutura material das escolas em insumos que permitem a oferta de ensino remoto [...]" (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 739). Estes autores, a partir de dados da pesquisa do Gestrado/UFMG, afirmam ainda que,

Se as condições de emprego mostram-se precárias quando consideradas as principais dimensões da legislação educacional para promoção da valorização profissional docente, as condições objetivas em que o processo de trabalho docente é realizado também não são adequadas. Água potável, esgotamento sanitário, banheiros e sala para docentes, estrutura minimamente necessária para a realização do trabalho escolar, não é realidade para centenas de unidades educacionais. (DUARTE; HYPOLITO, 2020, p. 741)

O ensino remoto, além de realçar essas demandas por recursos materiais, por formação continuada de muitos professores, sobretudo no campo dos usos das metodologias ativas, das tecnologias de informação e da comunicação, acabou por naturalizar a BNCC em uma perspectiva

objetivista e pragmática, com a produção de currículos com habilidades selecionadas para atender o ano letivo de 2020 e 2021. Dourado e Siqueira (2020) criticam esse processo reducionista da BNCC, “que vai se afirmando pela epistemologia da prática, pela teoria das competências, pela padronização curricular e, em muitos casos, pela assimilação de plataformas e dinâmicas que negligenciam o processo pedagógico”. Na rede Estadual de Educação do Tocantins, a Secretaria de Educação, Juventude e Esportes (SEDUC) organizou um Plano de Retorno das aulas de forma remota para 29 de junho de 2020 e produziu Mapas de Focos para o Ensino Fundamental com as habilidades prioritárias do Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2019), que deveriam ser desenvolvidas remotamente, referentes ano letivo de 2020, e Reordenamentos Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio (seleção da BNCC para esta etapa) com as habilidades essenciais para serem trabalhadas na modalidade remota e híbrida, no ano de 2021. “De pronto, os professores tiveram que, além de dominar novas estratégias de ensino e novas tecnologias, fazer uso também de um currículo que se forjou ‘necessário’ devido ao contexto pandêmico” (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 847).

A metodologia do ensino remoto baseou-se na produção pelos professores de roteiros de estudos impressos e enviados para os estudantes, que deveriam devolvê-los respondidos em um prazo de 15 dias. Segundo Souza, Pereira e Ranke (2020, p. 15),

[...] essas ações sinalizam para uma preocupação em não adotar o ensino híbrido mediado pela tecnologia, a fim de garantir o acesso de todos os alunos, ao material elaborado pelos professores, considerando o baixo índice de acesso às ferramentas tecnológicas.

Não colocamos em xeque os esforços empreendidos pelos professores e a qualidade de seus materiais para atender a clientela escolar, contudo, as escolas vazias, a ausência do professor para mediar as aprendizagens, das mais simples às complexas, entre outros fatores, produziram escolas de papéis na pandemia.

Os roteiros de estudos, como únicas ferramentas em muitas escolas de papéis, fez crescer o desencanto pela aprendizagem, afastando muitos estudantes das escolas. Os roteiros de estudos não podem garantir o direito e o prazer de aprender dos alunos. Como consequência, professores se sentem desmotivados diante da possibilidade de mensurar a aprendizagem das habilidades essenciais trabalhadas nas atividades remotas, além de favorecer o aumento dos índices de abandono/evasão escolar. A escola de papel limita o ensino e a aprendizagem. A criatividade do professor fica condicionada a produzir material impresso sem um planejamento coletivo interdisciplinar, participativo, articulado, por projetos, sem a interação face a face, impedido de ouvir a voz do aluno, dos pares.

Remotamente, corre-se o risco de produzir atividades descontextualizadas nos roteiros, com a impossibilidade de realizar pesquisas, seja pela ausência de equipamentos tecnológicos disponíveis nas residências ou pela falta de fontes diversas de consultas em razão da vulnerabilidade econômica, além da ausência de bons projetos integradores, relacionados à vida prática e pessoal dos alunos e da comunidade local. A escola de papel tem seu sistema educacional burocrático, mais preocupado com as narrativas dos índices avaliativos dos exames em rede, mesmo em tempos pandêmicos, que exigem uma educação para a sensibilidade de seus atores escolares.

Como asseveram Saviani e Galvão (2021), no ímpeto de continuar garantindo o direito à educação, em especial aos alunos que não possuem acesso aos meios tecnológicos, o ensino não presencial surgiu como solução, no entanto, esse modelo de oferta compromete o desenvolvimento da humanidade que incorporamos no ambiente escolar ao longo da vida, dado que a educação não se resume ao ensino e a socialização do saber sistematizado. Afirmam ainda que, esse formato de oferta da educação afeta o currículo escolar, ao limitar o trabalho a certos tipos de conteúdos que se encaixem nessa configuração, comprometendo a seleção de conteúdos que sejam carregados da grandiosidade do patrimônio histórico e cultural produzido pela humanidade. E por último, segundo os autores, ao adotar o ensino não presencial, se deteriora a forma ou metodologia de organização

dos meios para que os alunos se apropriem do conhecimento, uma vez que os procedimentos, o tempo e os espaços se reduzem drasticamente, impedindo o professor de utilizar os recursos pedagógicos conforme a natureza de cada conteúdo.

Assim, o ensino não presencial é empobrecido e

seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42)

Segundo Oliveira e Junior (2020), mesmo os alunos mais interessados tiveram o aprendizado comprometido no contexto de pandemia, pela falta de recursos tecnológicos, pela inexistência de espaço apropriado para o estudo, pela falta de conexão com a internet, pela ausência do professor mediando o processo de ensino e aprendizagem.

Desses fatores, Saviani e Galvão (2021, 2021, p. 42) asseveram que o aprendizado se dá na relação com o outro, e essa relação se fortalece com a presença insubstituível do professor que, identifica as necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, e infere no processo suplantando ações que promovam o desenvolvimento do aluno. Segundo os autores, as escolas ficaram com poucas atividades, poucos objetos de conhecimentos trabalhados, pouca carga horária, pouco ensino e aprendizagem. “Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser ‘autônomos’ e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.”

A pandemia só desvelou e ampliou as desigualdades sociais e educacionais, marcando as diferenças entre escolas e alunos. A desigualdade, indo além da distribuição de renda, é percebida nas condições estruturais das escolas. Segundo Oliveira e Júnior (2020, p. 721), “Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa.” A pandemia tem invisibilizado os direitos de aprendizagem de milhares de alunos. As desigualdades educacionais estabeleceram linhas abissais ou divisórias, nas palavras de Santos (2010). A ideia de linha ou pensamento abissal

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

As políticas educacionais têm dividido a escola em dois universos distintos: um lado da linha (aqueles poucos que ascendem ao mercado de trabalho promissor e à universidade, por exemplo) e o outro lado (aqueles marginalizados, inaptos à universidade, ao bom emprego, etc.). Os paradigmas de aprovação/reprovação da escola de papel produzem o lado de lá, dos marginalizados, como inexistente, invisível, sem mérito à ascensão social, não havendo, portanto, dialética entre ambos os lados da linha. De acordo com Santos (2010, p. 32) “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”.

Quando se pensam as desigualdades como marginalização, exclusão, inconsciência, subcidadania, não se chega a essas

formas radicais da produção dos diferentes em desiguais, inferiores, inexistentes na especificidade de nossa formação social. Consequentemente, as políticas para superação das desigualdades, para a moralização, conscientização, inclusão ficam na superfície, repetindo-se incapazes de sequer entender e desvelar os brutais processos de sua produção (ARROYO, 2010, 1406).

Para Arroyo (2010), é preciso mudar o modo de pensar os feitos desiguais como problema para mudarmos a visão do Estado e de suas políticas públicas como solução para os bolsões de marginais, apagando, assim, as linhas divisórias da desigualdade. A aprendizagem educacional é um bem incompressível, inalienável, da qual os estudantes não podem abrir mão. Cabe ao Estado e aos gestores escutar as vozes e reconhecer os direitos, as ações e demandas dos feitos desiguais pelas políticas públicas.

Impactos da pandemia do Covid-19 na educação: indicadores das desigualdades no Tocantins

As atividades presenciais nas unidades escolares públicas e privadas foram paralisadas em março de 2020, em face do Decreto do Governo Estadual. O Conselho Estadual de Educação publicou a normativa nº 634, de 07 de abril de 2020, indicando a possibilidade da oferta de atividades não presenciais e a reorganização do calendário escolar. Desde então, as unidades escolares, tanto públicas quanto particulares, puderam desenvolver atividades pedagógicas não presenciais, mediadas por tecnologia ou com entrega de material impresso aos estudantes, para devolução às escolas.

No entanto, considerando que boa parte dos brasileiros ainda não tem acesso com qualidade e gratuita à internet, é bastante questionável a realização das atividades de natureza não presencial, dado que, segundo a pesquisa por Amostra Domiciliar Contínua (Pnad) de 2019, 82,7% dos domicílios no Brasil contam com acesso à internet, tablet ou computador. Assim, ao adotar o ensino não presencial com a mediação tecnológica para os que têm acesso, e a oferta de material impresso para os que não o possuem, torna-se questionável a garantia ao direito à educação, com qualidade, já que nesse formato a diversificação dos recursos pedagógicos fica limitada.

Segundo Cury (2008), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 traduz um novo conceito de direito à educação que redirecionou a organização da educação no Brasil. Afirma ainda que, a partir dessa lei foi possível transgredir uma realidade histórica de um país que negou a educação como direito aos seus cidadãos e que, de forma elitizada e seletiva, restringiu o acesso ao conhecimento sistematizado produzido na escola.

A educação como direito, de acordo com Cury (2008), representa o pilar da cidadania, que implica e assegura uma democracia civil, social, política e cultural. A LDB, ao dividir a educação básica em três etapas, inova com uma visão holística, com raiz, base e tronco, quando se refere à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio. A promulgação da Constituição Federal de 1998 universalizou diversos direitos, positivando a educação como direito inerente à cidadania e aos direitos humanos. Assim, esse ordenamento jurídico maior do país caracteriza a educação como direito do cidadão e dever do Estado. É um marco histórico no processo de constituição da educação como direito no Brasil, quando no Império a instrução das primeiras letras era reservada apenas aos cidadãos, quando na Velha República era obrigatório o ensino de quatro anos, se tornando além de obrigatório, gratuito, na Constituição de 1934, e somente em 1967 se estendeu aos oito anos, extinguindo os exames de admissão. Desse modo,

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental,

por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado (CURY, 2008, p. 296).

Desta forma, a educação escolar declarada e garantida na Constituição é proclamada como direito. Assim,

Espera-se dessa escola comum, expressão estrutural da educação básica, a transmissão de conhecimentos necessários para a vida, a ereção de novos hábitos e novos padrões pelos quais se haveria de instituir, de modo organizado e sistemática, [...] até então inexistente no país (CURY, 2008, p.297).

Em outras palavras, a escola até então não traduzia a educação com elementos comuns, não sendo capaz de combater a desigualdade, a discriminação e à intolerância, com um indicativo de uma educação movida pelo princípio da gestão democrática, em oposição clara ao privilégio dispensado até outrora.

Diante do quadro e do contexto pandêmico, preocupa-nos a adoção do ensino não presencial nos moldes ofertados, dado que não traduz uma política educacional de igualdade, concebendo a educação como prioridade nos direitos prescritos na CF, condicionando a oferta com qualidade aos alunos que dispuserem de mais recursos para acesso e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia. A inquietude quanto à garantia desse direito traduz-se em análise básica dos dados de evasão/abandono, considerando os Censos de 2019 e 2020, que retratam o contexto anterior e posterior à pandemia, revelando um aumento do percentual de alunos evadidos ou que simplesmente abandonaram o vínculo com a escola nas séries finais do Ensino Fundamental, durante esse período de desenvolvimento do ensino não presencial. Tal perspectiva foi avistada ainda em 2020, na pesquisas de Souza, Pereira e Ranke (2020), que apresentam dados referentes a 2019, com índices relativamente altos, os quais tendiam a aumentar, dado que não se registrou políticas públicas de combate à evasão/abandono escolar, prescritos no Plano Estadual de Educação, aprovado ainda em 2015, criticado por trazer uma quantidade exacerbada de metas e estratégias com resultados aquém do esperado.

Os dados disponíveis referentes ao ano letivo de 2019, considerado um ano letivo comum sem maiores desafios, comparados aos de 2020, repleto de desafios trazidos pelo contexto pandêmico, revelam a inexistência de políticas públicas que visam a garantia do direito à educação. Os dados da tabela 1 traduzem uma parcela de crianças, adolescentes e jovens tocantinenses que, durante o ano de 2020, não lograram êxito em sua jornada escolar.

Tabela 1. Taxa de abandono/evasão na rede pública.

TAXA DE ABANDONO/EVASÃO - Rede Pública no Tocantins					
Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio	
2019	2020	2019	2020	2019	2020
1,7%	0,8%	1,9%	2,6%	4,5%	4,5%

Fonte: Censo Escolar/Inep.

Embora não tenha havido um aumento nas taxas de abandono/evasão escolar nos anos iniciais e no ensino médio, os dados, *per si*, denunciam que muitos estudantes estão à margem dos espaços escolares. Na última etapa da educação básica, o índice de abandono de 2019 para 2020, quase 5%, é significativo e requer dos atores governamentais e escolares, políticas de permanência, práticas pedagógicas personalizadas e atrativas, busca ativa desses jovens evadidos da escola. Como houve um aumento significativo nas séries finais do ensino fundamental, vale a pena analisar de

forma detalhada, como mostra os escores da tabela 2.

Tabela 2. Taxa de abandono/evasão na rede pública.

TAXA DE ABANDONO/EVASÃO - Anos Finais do EF							
6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
1,7%	2,4%	1,9%	2,7%	2,1%	2,7%	2,2%	2,8%

Fonte: Censo Escolar/Inep.

Os dados retratam a elevação do índice de abandono/evasão em todos os anos do da segunda do ensino fundamental, revelando a dificuldade em garantir a permanência dos alunos na escola antes do contexto pandêmico, e durante o agravamento na pandemia, em que as possibilidades metodológicas disponíveis aos docentes ficaram limitadas a entrega, resolução e devolução de roteiros de estudos para a maioria dos estudantes tocantinenses.

Consideramos relevante analisar o índice de reprovação da rede pública no Tocantins, a partir da tabela 3 a seguir, considerando a realidade em que a grande maioria dos estudantes não possui acesso à internet e/ou computador, os quais se limitaram aos roteiros de estudos. Assim, os atos pedagógicos de planejamento e avaliação não foram executados em condições normais do contexto escolar. E fica o questionamento: é possível afirmar que os alunos reprovados não desenvolveram um nível de aprendizagem satisfatório, considerando as condições de avaliação não presencial dos professores? Ou não foram oferecidas todas as ferramentas e suportes pedagógicos básicos para estes estudantes no ensino não presencial, que pudessem potencializar os avanços, minimamente, nos níveis de aprendizagem?

Tabela 3. Taxa de reprovação na rede pública.

TAXA DE REPROVAÇÃO - Rede Pública no Tocantins		
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
2020	2020	2020
1,5%	1,7%	2,0%

Fonte: Censo Escolar/Inep.

Inferimos que, dado o contexto e condições do desenvolvimento das atividades escolares, o horizonte de avaliação por parte da escola, quanto aos níveis de aprendizado dos estudantes ficaram extremamente comprometidos. Sem a observação e a oferta de uma avaliação pautada na diversificação de instrumentos avaliativos, foram negadas aos alunos oportunidades de demonstrarem com mais precisão o aprendizado no desenvolvimento de atividades via roteiros de estudos. Ao reprovar alunos que não tiveram contato presencial com a escola em 2020, contribuiu-se para a ampliação da desigualdade social, dado que esses alunos já sofrem as consequências dessa desigualdade quando não tiveram acesso às oportunidades de um ensino não presencial enriquecido com metodologias diferenciadas, como as mediadas por tecnologia.

Portanto, os índices sugerem que a educação pública no estado do Tocantins, tem sido insuficiente na execução de políticas públicas que garantam o acesso, permanência, a qualidade e sucesso dos alunos na educação básica. Vários aspectos configuram as causas da evasão/abandono escolar, como o alto índice de reprovação que, automaticamente, eleva o índice de distorção idade/série, desmotivando os alunos a continuarem sua trajetória acadêmica diante de tantos fracassos repetidos. No Tocantins, as estatísticas indicam que boa parte de crianças e adolescentes não conseguem concluir o ensino fundamental e médio na idade adequada, como também ainda não garante a universalidade da educação básica como direito. Observemos os dados da tabela 4.

Tabela 4. Taxa de distorção idade-série na rede pública

TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE - Rede Pública no Tocantins		
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
2020	2020	2020
8,2%	25,2%	33,2%

Fonte: Censo Escolar/Inep.

Conforme os dados, a quantidade de crianças e adolescentes que não concluíram a etapa de ensino na idade adequada aumenta conforme muda a etapa da educação básica. Isto significa dizer que a reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental é menor, alcança quase 10% dos estudantes. Esse índice mais que duplica nos anos finais do ensino fundamental, atingindo mais de 25%. No ensino médio, que é a etapa de conclusão da educação básica, o índice alcança o alarmante patamar de mais de 30% dos alunos. Toda essa reprovação, indica e configura uma probabilidade real desses estudantes não permanecerem na escola, diante da impossibilidade de avançar nos níveis de aprendizado. E como são índices altos, cristaliza-se a concepção de uma educação punitiva, que não transcreve os princípios de uma educação basilar e libertadora, em que o objetivo maior é permitir que os alunos avancem nos níveis de aprendizado.

Escola do presente e futurante: saberes necessários e ensino híbrido

É preciso aprender a navegar em oceanos de incerteza em meio a arquipélagos de certeza.

Edgar Morin (2011, p. 17)

Os arquipélagos metafóricos da certeza, como o do coronavírus sem prazo para submergir, os das desigualdades sociais e educacionais, o da ineficiência das políticas públicas para a educação básica, entre outros, associados aos dilemas e desafios da nossa existência, em um constante vir a ser, na interação com-os-outros e no e como o mundo, cultivando a nossa singularidade humana, trazem-nos muitas incertezas. Entretanto, aprender a navegar em oceanos de incerteza em meio a esses arquipélagos de certeza é preciso.

A escola do presente e futurante há de moldar suas práticas para atender a demanda de uma educação mais igualitária, equitativa, inovadora, no sentido de rupturas em relação ao sistema educacional e as políticas públicas (re)produtoras de coletivos desiguais, como discute Arroyo (2010). Será preciso realizar uma força tarefa para minimizar os impactos negativos deixados pela pandemia, cujas ações deverão focalizar, com mais profundidade, entre outras demandas, o papel do professor de mediador e curador, a formação continuada dos docentes na área da tecnologia, os saberes necessários à educação do presente e do futuro, o ensino híbrido intercalando o presencial com o online.

Os docentes, no processo de ensino e aprendizagem, são mediadores de sonhos dos educandos. Além desse papel, pelas perdas que eles e alunos eventualmente tiveram nessa pandemia, os docentes passaram a desempenhar o papel curativo de si e de sua clientela em tempos de pandemia e na escola futurante. Desempenhar essa tarefa, tem exigido do docente autocuidado, resiliência e criatividade. Zwiereciz (2009, p. 45) define resiliência “como a capacidade individual ou coletiva para enfrentar, sobrepôr e se transformar diante das adversidades [...]”, de vencer os obstáculos, por mais fortes e traumáticos que eles sejam. As escolas criativas, transformadoras e, em nossos termos, futurante, devem fortalecer as emoções dos atores educacionais, trabalhando os seguintes aspectos, segundo Bisquerra (2002), citado em Zwiereciz (2009): a) conhecimento das próprias emoções; b) identificação das emoções do outro; c) gerenciamento das próprias emoções; d) prevenção dos efeitos prejudiciais das emoções negativas; e) geração de emoções positivas; f)

ampliação da competência emocional; g) desenvolvimento da automotivação; h) adoção de atitude positiva da vida; e i) aprender a fluir.

As escolas criativas para o século XXI, de acordo com Torre (2009), apresentam alguns parâmetros que, a nosso entender, devem ser adotados durante e após a pandemia, a saber: liderança estimuladora; professor criativo; cultura inovadora; criatividade como valor; espírito empreendedor; visão transdisciplinar e transformadora; currículo polivalente; metodologia inovadora; avaliação transformadora; e valores humanos e sociais. Destacamos o parâmetro ‘professor criativo’, que é descrito como de espírito criativo, com atitude aberta, flexível, colaborativa, empreendedora; que pensa a formação em termos de competências para a vida; que colabora com a direção escolar; que aprende com os erros e utiliza estratégias criativas; e que participa de processos de formação continuada.

A escola do presente e futurante, munida de recursos tecnológicos, demanda dos docentes uma formação continuada na área da tecnologia, a ser promovida pela gestão, em parceria, principalmente, com as universidades. Como discutimos, a pandemia revelou muitas dificuldades enfrentadas por professores nos usos das tecnologias da informação e da comunicação, das plataformas digitais que permitem um trabalho colaborativo com os educandos. Assim, a escola futurante demanda os usos mais frequentes pelos docentes de plataformas digitais e aplicativos interativos (como *Edmodo*, *Jamboard*, *Mentimeter*, *Slido*, *Padlet*, *Google Drive* e *Google Slides*, outros) e de metodologias ativas para transformar as aulas em experiências mais significativas para os estudantes da cultura digital, cujas metodologias são defendidas por Bacick e Moran (2018).

Construindo redes, adaptando-se a realidades incertas, de forma proativa, olhando o futuro com outra consciência, visto que após a pandemia, o mundo continuará complexo, volátil, incerto, a escola do presente e futurante poderá trabalhar por fortalecer nos seus espaços e práticas pedagógicas os sete saberes necessários à educação do futuro’, propostos por Edgar Morin (2011), que são: 1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2) os princípios do conhecimento pertinente; 3) ensinar a condição humana; 4) ensinar a identidade terrena; 5) enfrentar as incertezas; 6) ensinar a compreensão; e 7) ensinar a ética do gênero humano. Destacamos alguns deles, para pensarmos essa agenda da escola do amanhã.

Com as mudanças advindas com a pandemia, é necessário repensar a forma da escola se organizar. Mesmo com o advento das vacinas, o contexto e novos hábitos envolvendo tecnologias, ensino híbrido, pós-pandemia devem perdurar e, possivelmente, se cristalizarem nas políticas educacionais, como demandas prementes e transformadoras da escola presente e futurante. Assim, até que o ensino híbrido se torne uma modalidade comum na escola e atravessemos a pandemia, será preciso conjugar atividades semi-presenciais e remotas, conforme as previsões das autoridades sanitárias e educacionais. E a busca por essas alternativas pressupõe diálogo e participação coletiva nas decisões. Construções de plataformas virtuais de aprendizagem, configurando o hibridismo educacional.

A abordagem do Ensino Híbrido considera os aspectos fundamentais do hibridismo quanto a utilização de tecnologias disruptivas. No entanto, é necessário compreender a aplicação do hibridismo na educação do território tocantinense, considerando também as tecnologias não disruptivas, com as quais o ensino tradicional sempre contou e colabora na garantia do direito à educação para todos os estudantes. Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 103) defendem que

A proposta do ensino híbrido ataca justamente essa lacuna entre os dois formatos de educação. O hibridismo marcado no nome da prática demonstra exatamente a união entre o espaço físico da escola tradicional e as novas ferramentas e métodos que os recursos tecnológicos apresentam. É por meio da combinação das práticas tradicionais com as inovadoras formas de ensino virtual que a educação pode iniciar um processo de transformação intenso, que abranja os desafios das redes de ensino do século XXI.

tecnológicas, é de suma importância que, ao planejar as atividades de aprendizagem, o docente considere os dois momentos de desenvolvimento das atividades: para o momento presencial e para o estudo remoto.

Uma estratégia do ensino híbrido, que facilita o trabalho docente considerando diversas realidades e contextos dos nossos alunos seria a Sala Invertida que, conforme Bergmann e Jonathan (2018), é uma estratégia que promove a melhoria na linguagem com os estudantes, os auxilia no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, estreita as relações entre professor e aluno, permitindo que o docente diferencie situações de aprendizagem conforme características específicas dos alunos, e facilita o gerenciamento da rotina de sala de aula. As salas de aulas invertidas, para Horn (2015), citado em Miranda et al. (2020, p. 05)

São assim denominadas porque invertem completamente a função normal da sala de aula; os estudantes têm lições lições ou palestras on-line, de forma independente, seja em casa ou durante o período de realização de tarefa; os estudantes ainda aprendem por meio de aulas expositivas e, muitas delas, em versões on-line como, por exemplo, vídeos caseiros.

Na sala de aula invertida, os educandos veem, estudam, fazem anotações sobre o conteúdo antecipadamente em suas residências para que, na interação com mais liberdade e propriedade com o professor na sala de aula, as dúvidas e aprendizagens deles possam ser sanadas, aprofundadas e consolidadas (LEMOS; ALMEIDA JR, 2020). A sala de aula, vista antes como o principal cenário da aprendizagem, nesse formato, desempenha o espaço do diálogo, do compartilhamento de conhecimentos (SILVA, 2017).

Considerações Finais

A pandemia expôs uma vez mais as condições precárias e limitações ao trabalho docente nas escolas públicas, considerando que comparado ao quadro situacional vivido no ensino presencial, essas condições foram acentuadas. Com base nas discussões e na apresentação dos dados quanto ao desempenho das redes públicas no Tocantins na pandemia, é possível inferir que haverá uma ampliação das desigualdades na qualidade das aulas ofertadas nos próximos anos. Roteiros de estudo com foco em habilidades menos complexas para o ensino remoto, baixo acesso dos estudantes à internet de qualidade e a tecnologias da informação, indicadores em elevação quanto à evasão são evidências que apontam essa precarização na aprendizagem em tempos de pandemia.

Saviani e Galvão (2021, p. 42) confirmam esses apontamentos quando discutem as atividades pedagógicas não presenciais, comparando os estudantes, a forma de aplicação do ensino e os conteúdos escolhidos para serem desenvolvidos. Os autores afirmam que, “no ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo”.

Frente às discussões levantadas neste artigo, tendo em vista, ainda, a possibilidade de um aumento dos índices de abandono/evasão no ano de 2021, inflados pelas consequências aterradoras da pandemia do Covid-19, cabe questionarmos: como a educação no estado do Tocantins estará nos próximos anos? ; e após o retorno às aulas presenciais, o Estado será “capaz” de reverter uma realidade que outrora já se apresentava em estado de calamidade? Para garantir a oferta, o acesso e a qualidade do ensino público nas escolas Tocantinenses durante e após a pandemia, o investimento do setor público urge melhorar a infraestrutura das unidades escolares, sobretudo quanto ao acesso à internet de qualidade; elaborar processos formativos para os docentes; reestabelecer a saúde mental dos professores que foram impactados pela pandemia; fortalecer o trabalho das escolas da busca ativa dos estudantes evadidos nesse contexto, entre outras ações.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 25 abr. 2021.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. v. 3. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICK, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2019**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/mais-de-82-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet#:~:text=A%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra,percentuais%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202018>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **PNE - Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: Brasília, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1203/pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

LEMOS, Felipe Costa; ALMEIDA JR. Avaliação docente no Ensino Híbrido: Estudo de revisão no Portal de Periódicos da CAPES. **Revista Seminário de VISU**, Petrolina, v. 8, n.2, p. 284-299, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/article/view>. Acesso em: 18 mar. 2021.

MIRANDA, Rozania Viana; MORET, Artur de Souza; Silva, Jeferson Cardoso da; SIMÃO, Berenice Perpetua. Ensino Híbrido: Novas Habilidades Docentes Mediadas pelos Recursos Tecnológicos. **EaD em Foco**, v.10, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/913/520>. Acesso: 15 abri. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antônio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, 2021, p. 36-49, ANDES – SN.

SILVA, Edson Rogério. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios. **Revista Porto das Letras**, Vol. 03, Nº 01. p. 151-164, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/morai/Downloads/4877-Texto%20do%20artigo-22856-1-10-20180125%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/morai/Downloads/4877-Texto%20do%20artigo-22856-1-10-20180125%20(1).pdf). Acesso em: 02 mai. 2021.

SOUZA, Celestina Maria Pereira de; PEREIRA, Jhonata Moreira; RANKE, Maria da Conceição de Jesus. Reflexos da Pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **RBEC**, Tocantinópolis/Brasil, v. 5, p. 1-20, 2020. Disponibilidade em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10844/17977>. Acesso em: 03 mai. 2021.

TOCANTINS. **DCT - Documento Curricular do Tocantins**. Palmas: SEDUC, 2019.

TORRE, Saturnino de la. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIREWICZ, Marlene (orgs.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009, p. 55-70.

ZWIREWICZ, Marlene. Fortalecer a resiliência na escola por meio de emoções e valores. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIREWICZ, Marlene (orgs.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009, p. 43-52.

Recebido em 16 de dezembro de 2021.

Aceito em 14 de março de 2022.