VULNERABILIDADE EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: a situação das Escolas Estaduais De Minas Gerais e o FUNDEB como possibilidade

EDUCATIONAL VULNERABILITY IN PANDEMIC TIMES: the situation of Minas Gerais State Schools and FUNDEB as possibility

Jackson Junio Paulino de Morais¹

Mariana Laureano Benfica²

Winnie Parreira Patrocínio³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a vulnerabilidade educacional das escolas estaduais do estado de Minas Gerais, devido ao isolamento social causado pela COVID-19, bem como pretende apontar o papel fundamental do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) como importante mitigador dos impactos da COVID-19 na educação pública. Existe uma urgência de se perceber a tecnologia como possibilidade concreta no processo de ensino-aprendizagem e constatamos que há hoje um acesso desigual das ferramentas - televisão, aparelho de celular e internet -, entre os alunos da rede estadual de Minas Gerais, evidenciando as disparidades. Já o FUNDEB também atua como um mitigador das desigualdades entre as instituições de ensino no Brasil agora e no contexto de pós-isolamento social no Brasil. Por isso, cada vez mais, é necessário pautar fundos direcionados para a educação, com destaque para o contexto de retorno das aulas presenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Vulnerabilidade Educacional. Direito à Educação. Ensino Remoto Emergencial. Minas Gerais

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor de Geografia na Rede Privada de Ensino no município de Ibitaré - MG. Licenciado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). e-mail: jacksmorais@hotmail.com

² Licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), professora de Geografia na Rede Estadual de Ensino no município de Belo Horizonte e pós-graduanda – Especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: marianalaureano95@gmail.com

³ Licenciada em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), professora de Geografia na Rede Estadual de Ensino nos municípios de Belo Horizonte e Sabará e pós-graduanda – Especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: winnieparreira@gmail.com

ABSTRACT

The present work has an main objective analyze educational vulnerability of the state schools of Minas Gerais due to the social isolation caused by COVID-19, as well as to point out the fundamental role of the basic education maintenance and development fund (Fundeb) as an important motivator of the impacts od COVID-19 on public education. There is an urgency to perceive technology as a concrete possibility in the teaching-learning process, and we found that today there is an unequal access to tools - television, cell phone and internet - among students from the state network of Minas Gerais, showing disparities. FUNDEB also acts as a mitigator of inequalities between educational institutions now and in the context of post isolation social in Brazil. That is why, more and more it is necessary to allocate funds directly towards education, with emphasis on the context of return to face-to-face classes.

KEYWORDS: Educational Vulnerability. Right to education. Emergency Remote Teaching. Minas Gerais

INTRODUÇÃO

O atual cenário pandêmico que avassala o mundo desde o início do ano de 2020 impactou diversos segmentos de toda a sociedade, principalmente os que dependiam das possibilidades do fluxo e da circulação de pessoas, produtos e serviços. A educação, assim como diversos outros setores, foi intensamente atingida e limitada pelo isolamento social, sendo este, até então, a melhor medida contra o aumento da contaminação pelo novo Coronavírus.

Esse contexto descortina e amplifica a velha questão dos diversos problemas educacionais enfrentados pelo Brasil ao longo dos anos. São inúmeros os debates acerca dos obstáculos enfrentados pela educação brasileira, principalmente no que diz respeito à ineficácia da infraestrutura dos espaços escolares, à precariedade da formação inicial dos professores e professoras da educação básica, à ausência de recursos financeiros e diversos outros.

Dessa forma, a pandemia da COVID-19 demonstra a atual situação vulnerável da educação básica brasileira. Além de todos os obstáculos já existentes, a comunidade escolar deverá enfrentar um sistema educacional que não tem infraestrutura suficiente para acorrer seus alunos e alunas frente a essa nova experiência. Muito menos uma capacitação de profissionais

em um Ambiente Virtual de Aprendizagem outrora realizado. Portanto, essa realidade vai além de qualquer outro obstáculo já enfrentado.

A pesquisa visa analisar a vulnerabilidade educacional das escolas estaduais do estado de Minas Gerais frente a esta atual situação pandêmica. Além disso, pretende apontar o papel fundamental do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) como importante mitigador dos impactos da COVID-19 na educação pública.

No caso das escolas estaduais de Minas Gerais, após dois meses de paralisação, as aulas retornaram no dia 18 de maio de 2020, através de um regime de estudo não presencial. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação (SEE), foram disponibilizadas três formas para que os alunos pudessem ter acesso às aulas, pela *internet*, por transmissão da rede de televisão pública do estado (Rede Minas) e por materiais disponibilizados pelas escolas de acordo com a demanda, os chamados Planos de Estudos Tutorados (PETs).

É importante salientar que nenhum sistema educacional estava preparado para tal situação, exigindo, assim, por parte dos estados e municípios, políticas educacionais emergenciais que assegurem o direito ao acesso à educação e garantia do ensino-aprendizagem aos alunos das escolas públicas. Essas escolas e seus professores precisaram se reinventar e criar diversas maneiras de garantir o processo de escolarização de seus estudantes. Em grande parte, essas escolas optaram por utilizar às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para garantir tal feito.

Com esse atual contexto, a educação básica em tempos da COVID-19 passa a entender a urgência de se ter tecnologia como possibilidade. De fato, a utilização dessas tecnologias educacionais neste momento faz toda diferença, pois não basta utilizar essas tecnologias, mas, sim, como essa utilização pode ser feita de forma didática para garantir o processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se uma intensa tentativa de manter as aulas a todo custo neste momento de pandemia, mas não se pode ignorar alguns pontos como: professores sem formação em tecnologias educacionais; famílias e alunos sem acesso à internet ou a aplicativos educacionais; a precariedade dos recursos das escolas públicas para garantir a qualidade do ensino; entre outros.

Risco, Vulnerabilidade e Vulnerabilidade Educacional

Segundo Castro *et al.* (2005), o risco pode ser considerado como uma categoria de análise e é referente às noções de incerteza, exposição ao perigo, perda ou prejuízos materiais, econômicos e sociais. O risco também está associado a um possível rompimento de uma ordem

“natural”. O autor complementa que “o risco refere-se, portanto, à probabilidade de ocorrência de processos no tempo e no espaço não constantes e não determinados, e à maneira como estes processos afetam (direta ou indiretamente) a vida humana” (CASTRO *et al.*, 2005 p. 12).

Beck (2011) aponta a construção de uma sociedade de risco que, de acordo com o autor, tem quatro pressupostos essenciais, são eles: os riscos são globais, sendo sentido por todos, mas com intensidade diferente entre as classes sociais; a distribuição dos riscos e a sua intensidade é definida de acordo com as características da estrutura social; a dimensão dos riscos está associada à crise ambiental contemporânea; e, por último, a inovação científica tecnológica não é isenta e pode potencializar os riscos globais.

Já a vulnerabilidade está diretamente relacionada à maneira diferenciada como as pessoas são impactadas pelos riscos. Desse modo, a vulnerabilidade está diretamente relacionada a dois aspectos: o modo de ocupação do território, normalmente seguindo o padrão em que as classes mais pobres ocupam áreas ambientalmente mais suscetíveis; e também com as especificidades de diversos subgrupos na sua vida diária (VALENCIO *et al.*, 2006).

Mendonça (2011) afirma que a vulnerabilidade está diretamente relacionada aos riscos, além de atrelada a uma série de contingências sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas que demonstram diferentes condições de exposição e de fragilidade de diferentes grupos sociais aos riscos.

De acordo com Hogan e Marandola Júnior (2009), vulnerabilidade, risco e perigo são fundamentais para a compreensão das transformações da sociedade contemporânea, e estes três conceitos não estão restritos somente às pessoas, mas também dizem respeito aos lugares. “Os lugares, portanto, também podem ser entendidos como vulneráveis ou expostos a riscos”. (2009. p. 162). Geralmente, esse risco está relacionado às características de suas dinâmicas demográficas ou à situação socioeconômica. Dessa forma, de acordo com os autores, a vulnerabilidade é neutra, não é negativa por si só. Ela é a interação entre risco e perigo em determinado lugar, onde certos grupos sociais serão afetados e são os recursos ou estratégias que esses grupos usam, ou terão que usar para responder ao perigo, absorvendo seus impactos e danos que determinam ou determinarão como o perigo os afetará.

Ainda de acordo com os autores, o perigo se instaura quando ele supera a habilidade da população ou do lugar em responder a eventos de riscos, podendo assim se tornar um desastre. A partir desse evento, a vida normal é rompida e tem-se a necessidade de recompor as perdas e danos. Essa recomposição, que se caracteriza pela retomada ao estado de vida normal, dependerá da capacidade acumulada para isso, que se constitui como resiliência. Outra possível resposta ao desastre é adaptação, tanto individual quanto social. Dessa forma, mais uma vez o

postulado trazido por Beck (2011), sociedade de risco, é compartilhado pois, a normalidade parece ser o risco. Principalmente para alguns grupos e em alguns lugares conviver com o risco é o novo normal.

O conceito de vulnerabilidade educacional está diretamente relacionado à vulnerabilidade social e diz respeito às questões que permeiam o universo escolar. Neste trabalho, comungamos com a ideia defendida por Rodrigues (2018), quando diz que o conceito de vulnerabilidade educacional deve ser aplicado em situações em que as necessidades educacionais dos estudantes não são atendidas digna e plenamente. E acrescentamos que a vulnerabilidade educacional diz respeito ao grau de fragilidades das comunidades escolares que são expostas aos mais diferentes riscos em função do contexto socioespacial onde está inserida e à sua capacidade de resiliência.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), através do Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros, vulnerabilidade social pode ser definida como:

a ausência ou a insuficiência de alguns “ativos” em áreas do território brasileiro, os quais deveriam, a princípio, estar à disposição de todo cidadão, por força da ação do Estado. Os três subíndices que o compõem – i) infraestrutura urbana; ii) capital humano; e iii) renda e trabalho – representam três grandes conjuntos de ativos, cuja posse ou privação determina as condições de bem-estar das populações nas sociedades contemporâneas [...] precisamente, ao acesso, à ausência ou à insuficiência de tais ativos, constituindo-se, assim, num instrumento de identificação das falhas de oferta de bens e serviços públicos no território nacional (ATLAS DA VULNERABILIDADE SOCIAL NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS, 2015. p. 12)

Segundo Pavan (2009), as crianças e os adolescentes em idade escolar constituem um dos grupos de pessoas mais vulneráveis da sociedade, pois estão sujeitos a pelo menos três tipos de vulnerabilidade: a primeira é a vulnerabilidade física, uma vez que, geralmente, essas crianças e adolescentes dispõem de menor força, destreza e resiliência para se proteger de uma situação de risco ou perigo; a segunda é a vulnerabilidade cognitiva, pois, geralmente, não têm experiências prévias e vivências suficientes que ajudem a criar estratégias de proteção a possíveis riscos ou perigos; e a terceira é a vulnerabilidade emocional/psíquica, já que as crianças e adolescentes necessitam de máxima proteção emocional em situações que demandam controle e calma para pensar e agir de forma adequada e segura.

Desse modo, quando se leva em conta que as escolas são espaços que concentram grandes quantidades de crianças e adolescentes, e que estes passam boa parte de seu tempo nas escolas, é de extrema importância que os governos federal, estaduais e municipais criem

estratégias para reduzir possíveis vulnerabilidades educacionais, não somente no que diz respeito a políticas educacionais, mas também à gestão de riscos.

Dessa forma, devemos pensar a situação educacional no Brasil, relacionando-a com as mais diferentes realidades sociais. A escola é o lugar de encontro da diversidade dos mais variados grupos sociais. “Nessa perspectiva, a busca por definir o conceito de vulnerabilidade educacional se encaixa na busca pela compreensão da educação ofertada (ou não) às camadas sociais mais vulneráveis” (RODRIGUES, 2018. p. 152).

Essas estratégias de atenuação de possíveis vulnerabilidades educacionais devem considerar aspectos como a garantia do acesso à educação básica; a insuficiência de oportunidades educacionais; a precária oferta de educação, com poucas e más infraestruturas das escolas; falta ou desvalorização de professores; ausência ou má qualidade da merenda escolar; grandes distâncias entre a moradia dos alunos e as escolas; entre diversos outros fatores, pois estes podem ser resultantes ou potencializadores da vulnerabilidade educacional.

O direito e qualidade à Educação em tempos de pandemia

De todos os desafios e impossibilidades que emergem da pandemia da COVID-19, as iniciativas, ou a falta delas, dos governos federal, estaduais e municipais responsáveis por garantir o direito à educação, chamam a atenção. O ensino remoto é anunciado como uma estratégia de dar continuidade à educação básica.

Tomando como base questões jurídicas em relação ao direito à educação, a Constituição Federal (1988) propôs uma promoção social que inclui educação, trabalho e cultura, além de reconhecer o direito à educação como primeiro dos direitos sociais (art. 6º), assim como um direito do cidadão e dever do Estado (art. 205). Por isso, a Constituição estabelece princípios, diretrizes, regras, leis e recursos a garantir esse direito.

A própria Constituição Federal reservou ao art. 208 a explicitação do dever do Estado com a educação que será mediante a garantia de:

1. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
2. Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
3. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
4. Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

5. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
6. Oferta de ensino regular noturno, adequado às condições do educando;
7. Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Pacheco (2015) afirma que a Constituição Federal é o maior e fundamental pacto da vida social pelo qual se revela a direção que o Estado deve tomar e, conseqüentemente, ao mesmo tempo, há uma promulgação ampla e dos conjuntos sociais que deve ser garantida. “Essa constituição, associada a várias Declarações Internacionais, [...] impôs novos contornos organizacionais visando à proteção e promoção sociais que possibilitem a consolidação própria da cidadania e dos direitos humanos da qual a educação democrática faz parte (PACHECO, 2015. p. 19).

As escolas estaduais de Minas Gerais, assim como a maior parte das escolas públicas do Brasil, se veem neste momento de pandemia com várias fragilidades, a mais latente delas: a necessidade de se cumprir o calendário escolar, mesmo sem garantir o acesso ou a qualidade dessa educação a distância. Todavia, essa euforia pelo ensino remoto esbarra na realidade de um considerável contingente de alunos que não dispõe de acesso à *internet* adequado. Para além da questão do acesso, o sistema escolar já se faz frágil pela sua própria concepção e forma de implementação, o ensino é pouco atrativo aos seus alunos, e este problema é estrutural: há fragilidades em seu currículo; o conhecimento científico não é assegurado; os profissionais da educação encontram inúmeras dificuldades, muitas das vezes crescentes, para realizar seus trabalhos nas escolas; e, na maioria dos casos, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) não apresentam representatividade e nem as identidades às pessoas no interior das escolas e muito menos ao que se referem no seu entorno.

De acordo com Arroyo (2011), uma consequência preocupante é que avaliamos mais os alunos do que o sistema educacional, bem como seus valores reprodutores e legitimadores de diversas desigualdades. Ainda segundo o autor, há mais políticas de avaliação e intervenção nos estudantes do que no sistema e em suas estruturas.

A qualidade da educação pública há muito tempo tem sido tema de discussões, mas, nos últimos anos, depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96 (LDB), tem sido também pauta recorrente de políticas públicas. Quando se fala em qualidade da educação, pensa-se em democratização do acesso, mas também é preciso discutir a permanência, a participação, a inclusão, as condições de oferta e, principalmente, um financiamento público de qualidade. Ainda no que tange à qualidade da educação oferecida às escolas públicas, é de

extrema importância pontuar que essa qualidade não se restringe apenas a índices, *rankings*, fórmulas e resultados pré-estabelecidos.

Silva (2009) salienta que fatores socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e o compromisso dos gestores públicos influenciam diretamente na qualidade da educação. Iosif (2007) continua a reflexão acerca da qualidade educacional, quando a considera como um termômetro definidor do tipo de cidadania que a população está formando. “Um povo que pouco aprende, pouco participa, pouco sabe sobre seu mundo, sobre seus direitos e até mesmo seus deveres” (2007, p. 22).

É importante salientar que, neste atual momento, não são apenas as dificuldades de acesso à internet ou a tecnologias educacionais que comprometem a qualidade da educação. O extremo afligimento com a carga horária e o calendário escolar, previsto no projeto curricular da educação básica, produzem possíveis efeitos colaterais como: um grau de cansaço mental dos alunos, o que reduz muito o nível de atenção; impossibilidade da interação quando o conteúdo é transmitido por vídeo-aula ou pela televisão; uma carga excessiva de conteúdo escrito sem o mínimo de preocupação com a aprendizagem ativa e significativa desses alunos.

Essa situação evidencia a gestão do caos educacional a que estão submetidos nossos estudantes das escolas públicas brasileiras em tempos de pandemia e isolamento social. Essa ênfase na oferta da educação através de um ensino remoto emergencial não atende às necessidades das famílias em contextos sociais mais vulneráveis, reforça o privilégio e o capital cultural de uma pequena parcela da população.

As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fizeram com que fôssemos atingidos por uma pesada herança de séculos a ser superada. E isso se torna mais significativo em países como o Brasil, cuja forte tradição elitista reservou apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social: a educação. A declaração e a efetivação do direito à educação e do dever do Estado têm sido e são imprescindíveis para essa superação (PACHECO, 2015. p. 28).

Portanto, pode-se afirmar que, quando não se garante o acesso e não se investe na qualidade da educação de uma população levando em conta todos os fatores supracitados, compromete-se a qualidade e o usufruto da sua cidadania, do seu desenvolvimento social, econômico e democrático.

A aplicabilidade do Ensino Remoto Emergencial nas escolas estaduais de Minas Gerais

As aulas transmitidas pela televisão por meio da Rede Minas - emissora do estado - foi uma estratégia da SEE visando alcançar o maior número de estudantes, uma vez que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, evidenciou que 97% dos domicílios particulares permanentes em Minas Gerais possuíam televisão.

Entretanto, de acordo com a Assembleia Legislativa de Minas Gerais⁴, a modalidade de ensino a distância exclui mais de 700 mil estudantes que não têm acesso à internet, a dispositivos eletrônicos adequados ou mesmo ao sinal da Rede Minas de Televisão. Segundo Ribeiro e Lovisi (2020), dos 853 municípios existentes em Minas Gerais, apenas 186 possuem acesso ao sinal da emissora de televisão Rede Minas.

A qualidade das aulas transmitidas via Rede Minas foi criticada pelos professores da rede estadual, sendo uma dessas principais críticas a não adequação do conteúdo com as particularidades de cada contexto educacional e social do estudante, bem como a divisão das disciplinas englobando muitos conteúdos referentes às Ciências Humanas - Geografia, História, Filosofia, Sociologia; Ciências da Natureza - Química, Biologia, Física; Linguagens - Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes; e Matemática. Ademais, o tempo de aula, em torno de 20 minutos, também foi criticado por não ser suficiente para conteúdos que demandam mais tempo para serem desenvolvidos.

Segundo o PNAD, em 2018, dos domicílios particulares permanentes em Minas Gerais, apenas 46,3% possuíam microcomputador ou *tablet*, dentre esses, apenas 51,89% possuíam acesso à internet por esses aparelhos. Sobre a utilização da internet, em Minas Gerais, 79,3% dos domicílios utilizaram a internet, desses 99,2% tiveram acesso à internet por meio de telefone móvel celular, 51,8% tiveram acesso à internet com o uso de computador ou *tablet* e 23,2% obtiveram acesso à internet através da televisão. Com esses dados, tornam-se expressivas as desigualdades de acesso e formas de acesso adequado à internet. Consideramos muito mais adequado estudar por um PET *on-line* através de um computador ou microcomputador, pois estes facilitam mecanismos de busca e pesquisa e proporcionam também diferentes formas de um ambiente educacional digital.

⁴ Disponível em:

https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2020/06/08_audiencia_educacao_ensino_nao_presencial.html. Acesso em: ago. 2020.

As Tecnologias da informação e comunicação (TIC's) são amplamente apontadas, tanto no senso comum como no meio científico, como responsáveis pela ampliação do acesso às possibilidades de comunicações e de informações. Para Lévy (1997), se uma parcela da população não possui acesso às TIC's, ocorre a exclusão de tais informações e, conseqüentemente, reforça as desigualdades socioeconômicas construídas historicamente. Cabe ponderar que o contingente de pessoas que possuem acesso às TIC's aumenta significativamente, todavia, perpetua as desigualdades entre a parcela da população que possui acesso à internet e aqueles que não possuem acesso. Nesse sentido, Ribeiro *et al* (2013, p. 318) consideram que a difusão da internet funciona mais como reprodutora das desigualdades já existentes do que como democratizadora das relações sociais.

Além disso, salienta-se que apenas o acesso à internet e à televisão não garante qualidade de aprendizado dos alunos, pois encontram-se diferenças relacionadas ao uso da internet e da televisão por parte desses alunos e ao grau de aproveitamento das possibilidades oferecidas como uma ferramenta de ensino. Para Ribeiro *et al* (2013, p. 316), “há enormes diferenças sociais quanto à capacidade de aproveitamento das oportunidades oferecidas pela rede”, uma vez que “indivíduos com maior renda e escolaridade possuem muito mais probabilidade de fazerem um uso mais avançado dessa tecnologia”. Castells (2007) corrobora com essa concepção, posto que promover o acesso às tecnologias não é suficiente, tendo em vista que a capacidade de uso dessa ferramenta depende de condições materiais e, sobretudo, imateriais - conhecimento-.

Desta maneira, não apenas o acesso é desigual entre os alunos da rede estadual de Minas Gerais, mas também o uso que os estudantes fazem dessas ferramentas - televisão, aparelho celular e internet - exploradas durante o ensino remoto. Tratando-se de desigualdade socioeconômica, é necessário evidenciar que tais disparidades se manifestam em caráter geográfico, isto é, contexto espacial em que o estudante está inserido. Por exemplo, de acordo com as regiões brasileiras e no âmbito rural e urbano; em uma perspectiva econômica, sendo o perfil econômico de tal aluno preponderante para possuir acesso às TIC's; e, em uma perspectiva imaterial, na qual compreende o capital cultural, o conhecimento e a informação acumulada ao longo da trajetória educacional e do desenvolvimento psicopedagógico do estudante.

Outro ponto a ser considerado é a falta de adesão dos alunos para com o ensino remoto emergencial. É importante ressaltar que essa falta de interesse não se restringe a este momento. Como esperar autonomia e interesse desses alunos para assistir às aulas pela televisão ou pelo *YouTube*, tirar dúvidas através do aplicativo Conexão Escola ou qualquer outra plataforma

virtual adotada, sendo que o ensino formal, praticado por grande parte das escolas, muitas vezes não preconiza aprendizagens e metodologias que desenvolvam a emancipação por parte dos alunos. A quem devemos responsabilizar o desinteresse e a falta de autonomia?

Inicialmente, aqueles evidenciados como responsáveis são os próprios estudantes, frequentemente sendo culpabilizados pelo desinteresse e pela falta de autonomia. Os professores também são repetidamente apontados como os únicos responsáveis pelo desinteresse de seus alunos. Essa narrativa pode ser perigosa, uma vez que omite e desconsidera o trabalho de inúmeros professores que se dedicam ativamente para desenvolver uma educação emancipatória. Ou os possíveis responsáveis por essa reprodução do papel da educação são o ensino metodológico formal transmitido aos professores? Isto é o que entendemos como filosofia da educação, cujo objetivo seja, em muitos casos, a reprodução de conhecimento, impregnada no nosso sistema educacional.

Em síntese, esse cenário é apenas o resultado de um conjunto de complexas variáveis - professor, escola, Estado - somado às políticas educacionais ultrapassadas, as quais preconizam a reprodução de um conhecimento dado e não construído. Porém, essa discussão deve ser melhor explorada em possíveis outros estudos capazes de investigar mais a fundo esta problemática.

A notoriedade do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e a Educação pública

Para que façamos uma análise minuciosa do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e seu papel para a educação pública desde o momento de sua implementação, é necessário, antes de tudo, que entendamos o que é esse fundo.

Segundo o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017) o FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53 em 2006, é um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual, um fundo destinado por estado e para o Distrito Federal, formado em grande parte por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados e do Distrito Federal e dos municípios. Além desses recursos, outros que compõem o FUNDEB estão associados a uma parcela de recursos federais, sempre que, em cada Estado, não se atinja o valor mínimo definido por cada aluno nacionalmente. Ou seja, os recursos federais complementam esse fundo, quando eles são insuficientes. Todos os recursos que são gerados são distribuídos exclusivamente para a Educação Básica.

A partir de 2010, o valor de recursos do Governo Federal destinado ao FUNDEB era de 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país e a distribuição é realizada de acordo com o número de alunos, considerando dados do último censo escolar.

Também segundo o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017), os alunos aos quais se destina o fundo são atendidos nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio; nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado; nas escolas inseridas em zonas urbanas e rurais; e nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial, matutino, vespertino ou noturno.

Atualmente, se caracteriza como uma Emenda Constitucional, tendo um prazo de execução e término, por isso, essa pauta está tão latente no atual governo de Jair Bolsonaro (2020) para a sua aprovação com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ). A votação foi realizada na terça-feira, dia 25 de agosto de 2020, e foi aprovada pelo Senado, com 79 votos favoráveis no primeiro e segundo turnos, tornando permanente o FUNDEB e aumentando seu alcance.⁵ Esse fundo é responsável pelo pagamento de professores, investimento em transporte escolar, material didático, financiamento de formações continuadas e manutenção e construção de novas escolas, visando diminuir as desigualdades entre as instituições de ensino no Brasil. Um exemplo pode ser exposto quando analisamos as desigualdades de estruturas escolares regionais, o que será brevemente abordado no próximo tópico e se caracteriza como uma realidade que a educação enfrenta hoje.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Educação pública no estado de Minas Gerais

Como foi visto no debate realizado sobre vulnerabilidade educacional, as vulnerabilidades educacionais estão associadas à insuficiência de oportunidades educacionais, condições precárias, má infraestrutura escolar, desvalorização de professores etc. Exatamente por reconhecer esses aspectos primordiais no debate sobre vulnerabilidade, é fundamental reconhecer o FUNDEB como um fundo que poderá atenuar essas vulnerabilidades diretamente. Aqui, tentaremos analisar de forma breve qual a importância desse fundo para a educação básica, com o recorte espacial no estado de Minas Gerais.

⁵ Senado aprova PEC do FUNDEB: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/25/pec-do-fundeb-permanente-e-aprovada-no-senado-por-unanimidade>

Segundo trabalho realizado por Braga (2015), foram esmiuçadas as ações e estratégias políticas após a redemocratização do Estado brasileiro, com destaque as do governo do ex presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que se apresentava como antagonista das políticas neoliberais e do ideário estabelecido na década de 1990, que ampliou o FUNDEF a partir da Lei n. 11.494 de 2007, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

O estado de Minas Gerais, é situado na região Sudeste do Brasil e caracteriza, hoje, a UF (Unidade Federativa) com mais municípios, 853 no total. Ocupa o 4º lugar no território brasileiro em extensão territorial, calculando-se 586.528 km², sendo o segundo mais populoso do país, com aproximadamente 20,87 milhões de habitantes, densidade demográfica de 35,58 hab./km², com a população rural ocupando o segundo lugar no Brasil hoje. Essas informações se tornam vitais para entendermos a complexidade e os desafios associados à educação em Minas Gerais, que apresenta hoje grandes distorções se analisada pela perspectiva regional, ou seja, as relações espaciais da educação básica são desiguais no Brasil e é possível percebê-las através da perspectiva regional.

Braga (2015, p. 68) trouxe uma importante colaboração para analisarmos o aspecto local deste artigo, a educação básica e a realidade escolar no Estado de Minas Gerais. De acordo com suas análises e com o Censo de 2010, foi analisado que:

Nessa proporção, levando-se em conta somente a população em idade escolar frequente à escola (4.555.227), verifica-se que mais de 25% das crianças e adolescentes mineiros estão fora da escola ou em situação de distorção série-idade. Essa situação é mais drástica na faixa etária de 0 a 3 anos (primeira fase da educação infantil) onde cerca de 80% estão fora das creches, permanecendo alta na segunda fase da educação infantil com mais de 22% das crianças fora das pré-escolas. No ensino fundamental essa distorção diminui, tendo cerca de 2% de alunos fora da faixa ou fora da escola nos anos iniciais, e cerca de 3% de alunos fora da faixa ou fora da escola nos anos finais. No ensino médio, a distorção volta a aumentar, com 33% dos alunos fora da faixa ou fora da escola.

Ou seja, antes do atual contexto, já contávamos com uma taxa de 25% (para mais) de crianças e adolescentes mineiros fora da escola, caracterizando dados alarmantes sobre a educação. Para se pensar na universalidade do direito à educação num contexto atual e mesmo após o retorno das aulas presenciais, é necessário se aproximar o máximo possível de zero e, para isso, é necessário destacar a importância de um fundo para a educação como Proposta de Emenda Constitucional (PEC), com mais recursos da União, para que cada vez mais essas disparidades sejam atenuadas.

De acordo com todo o debate realizado até aqui sobre risco, vulnerabilidade educacional, direito à educação, a aplicabilidade prática de estratégias educacionais frente ao atual cenário de isolamento social e os debates que cercearam a discussão sobre o FUNDEB, antes do atual cenário em que nos encaixamos, a educação já precisava dos recursos do FUNDEB, educação essa que já se apresentava sucateada e com recursos insuficientes para dar conta de toda a complexidade dos distintos estados brasileiros e do Distrito Federal, bem como as especificidades e desigualdades regionais. Por isso, cada vez mais, é necessário pautar fundos direcionados para a educação, com destaque para o contexto de retorno das aulas presenciais no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após compreender os conceitos de vulnerabilidade educacional, bem como analisar as estratégias utilizadas pela SEE de Minas Gerais em contexto de isolamento social devido à pandemia do novo Coronavírus, conclui-se que as condições atuais da educação básica do estado reforçam e agravam as desigualdades já existentes entre os alunos no acesso ao ensino, sobretudo aqueles estudantes que estão inseridos em um contexto de vulnerabilidade educacional e social. Portanto, considerando os aspectos supracitados, compreende-se que o ensino remoto em um cenário pandêmico escancara, ainda mais, as disparidades entre os alunos do estado de Minas Gerais, no que se refere ao acesso às TIC's, conforme o perfil socioeconômico e espacial desses estudantes.

Nesse sentido, salienta-se que, sem a aprovação do novo FUNDEB pelo governo federal, o ensino básico público, que está passando por um estratégico processo de sucateamento ao longo dos anos, seria ainda mais precário, consideradas as situações dos estudantes tanto agora, em um cenário de isolamento social, quanto no retorno das atividades presenciais. Sem o FUNDEB, seria ainda mais desigual a estrutura escolar, seriam ainda mais precárias as escolas, em condições de infraestrutura, e as condições e a valorização dos profissionais em educação. Por isso, caracteriza-se a aprovação no Senado do FUNDEB como um importante mitigador da desigualdade educacional brasileira, agora e num contexto de pós-isolamento social no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: Rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRAGA, Daniel Santos. **Limites e possibilidades das políticas públicas de financiamento da educação**: Os impactos dos fundos de manutenção e desenvolvimento na valorização de professores em Minas Gerais no contexto do choque de gestão. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação e Formação Humana, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN n. 9394/1996.

CASTELLS, M. A **Galáxia Internet**: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade, 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

CASTRO, C. M; PEIXOTO, M. N. O; RIO, G. A. P. **Riscos Ambientais e Geografia**: Conceituações, Abordagens e Escalas. Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ. Vol. 28-2/2005 p. 11-30.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Sobre o FUNDEB**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: ago. 2020.

HOGAN, D; MARANDOLA JUNIOR, E. Vulnerabilidade do lugar vs. vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 161-181, jul./dez. 2009

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade educacional na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: Implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Brasília: UNB, 2007. 310 p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1997.

MENDONÇA, F. Riscos, vulnerabilidades e resiliência socioambientais urbanas: inovações na análise geográfica. **Revista da ANPEGE**. v. 7, n. 1, p. 111-118, out. 2011

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Ensino não presencial exclui mais de 700 mil alunos**. Belo Horizonte, 08 jun. 2020. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2020/06/08_audiencia_educacao_ensino_nao_presencial.html. Acesso em: ago. 2020.

PACHECO, Raquel Menezes (org.). **Brasil:** que educação, para que país? Hercules Pimenta e Raquel Pacheco (Organizadores). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. 143 p. (Coleção Pensar a educação, pensar o Brasil. Série seminários)

PAVAN, B. J. C. O olhar da criança sobre o desastre: uma análise baseada em desenhos. *In:* Norma Valêncio, Mariana Siena e Júlio Costa Gonçalves (eds).

RIBEIRO, Luiz Cesar de Q. *et al.* “Desigualdades Digitais: Acesso e Uso da Internet, Posição Social e Segmentação Espacial nas Metrôpoles Brasileiras”. **Análise Social**, vol. XLVIII, n. 207, p. 288-320, 2013.

RIBEIRO, Luiz; LOVISI, Pedro. **Coronavírus:** as limitações do ensino a distância em Minas. Estado de Minas, Belo Horizonte, 29 maio 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/05/29/interna_gerais,1151748/coronavirus-as-limitacoes-do-ensino-a-distancia-em-minas.shtml. Acesso em: ago. 2020.

RODRIGUES, Wallace. Construindo o Conceito de Vulnerabilidade Educacional. **Revista Panorâmica On-Line**. Barra do Garças – MT, v. 24, p. 151-160, jan./jun. 2018. ISSN 2238-9210.

SILVA, M. B. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

VALENCIO, N. F. L. S. *et al.* Implicações éticas e sócio-políticas das práticas de defesa civil diante das chuvas: reflexões sobre grupos vulneráveis e cidadania participativa. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, jan./mar. 2006.