

ISAIAS GOMES DA SILVA

**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS APROFUNDADAS NO CONTEXTO DA  
PANDEMIA DA COVID-19: um estudo das vivências de estudantes do ensino  
fundamental e médio de uma escola pública da periferia de Belo Horizonte - MG**

Belo Horizonte - MG

Outubro de 2024

ISAIAS GOMES DA SILVA

**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS APROFUNDADAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: um estudo das vivências de estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola pública da periferia de Belo Horizonte - MG**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Ensino e Humanidades: Processos de escolarização: inclusão/exclusão e desigualdades sociais.  
Orientadora: Dra. Lycinia Maria Correa

Belo Horizonte - MG

Outubro de 2024

S586d  
T

Silva, Isaías Gomes da, 1992-

Desigualdades educacionais aprofundadas no contexto da pandemia da covid-19 [manuscrito] : um estudo das vivências de estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola pública da periferia de Belo Horizonte -- MG / Isaías Gomes da Silva. -- Belo Horizonte, 2024.

152 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Lycinia Maria Correa.

Bibliografia: f. 130-136.

Anexos: f. 137-152.

1. Educação -- Teses. 2. Igualdade na educação -- Teses. 3. Igualdade -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Jovens -- Igualdade na educação -- Teses. 5. Adolescentes -- Igualdade na educação -- Teses. 6. Escolas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 7. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Complicações e consequências -- Aspectos sociais -- Teses. 8. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Isolamento social -- Complicações e consequências -- Aspectos educacionais -- Teses. 9. COVID-19 Pandemia, 2020- -- Quarentena -- Aspectos educacionais -- Teses. 10. Doenças -- Complicações e consequências -- Aspectos sociais -- Teses. 11. Jovens -- Isolamento social -- Aspectos educacionais -- Teses. 12. Adolescentes -- Isolamento social -- Aspectos educacionais -- Teses. 13. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Correa, Lycinia Maria, 1969-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

### **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO ALUNO ISAÍAS GOMES DA SILVA**

Realizou-se, no dia 29 de outubro de 2024, às 09h, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 578ª defesa de dissertação, intitulada **DESIGUALDADES EDUCACIONAIS APROFUNDADAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19**: um estudo das vivências de estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola pública da periferia de Belo Horizonte - MG, apresentado por ISAÍAS GOMES DA SILVA, número de registro 2022659338, graduado no curso de GEOGRAFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof<sup>o</sup>(a) Licínia Maria Correa- Orientadora(o) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof<sup>o</sup>(a) Guilherme de Alcantara (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof<sup>o</sup>(a) Alida Angélica Alves Leal (Universidade Federal de Minas Gerais).

Título do recurso educacional:

**Memórias da pandemia: experiências escolares em tempos de Covid-19 (podcast)**

- Aprovada.
- Reprovada.
- Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de outubro de 2024.

Prof<sup>o</sup>(a) Licínia Maria Correa ( Doutora )

Prof<sup>o</sup>(a) Guilherme de Alcantara ( Doutor )

Prof<sup>o</sup>(a) Alida Angélica Alves Leal ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme de Alcantara, Professor do Magistério Superior**, em 11/11/2024, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Licinia Maria Correa, Pró-reitor(a)**, em 12/11/2024, às 09:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alida Angelica Alves Leal, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2024, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3721648** e o código CRC **D5BE763A**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por ser perfeitamente bom em minha vida, governando-me e sustentando-me. Agradeço aos meus pais, que me educaram para o mundo. Mesmo não tendo muitos anos de escolarização ou títulos acadêmicos, me transmitiram valores preciosos que foram fundamentais para minha trajetória profissional e acadêmica.

Minha gratidão vai também à minha esposa, Letícia. Juntos, realizamos o sonho de sermos pais, algo que, por acaso, aconteceu durante o curso do mestrado. Ao mesmo tempo em que gestava nossa bebê, dividia esse momento com a gestação desta pesquisa. Agradeço por sua compreensão diante de minhas ausências em casa; seu apoio foi essencial para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Não posso deixar de mencionar minha filha, Liz, que participou de tudo ainda no ventre da mãe, e hoje, aos 9 meses de vida, testemunha a realização de outro sonho meu: ser mestre. Filha, você me deu ainda mais força e incentivo.

Não existem palavras suficientes para expressar minha enorme gratidão à professora Dra. Licínia Maria Correa, minha orientadora. Sua orientação criteriosa, com paciência na medida certa, foi indispensável para a realização deste trabalho. Desde o primeiro encontro, tive grande apreço por sua pessoa, e, ao longo da pesquisa, adquiri profunda admiração por sua trajetória de vida e conhecimentos. Professora, obrigado por confiar em mim; essa confiança foi essencial para o meu crescimento acadêmico.

Sou igualmente grato ao Programa de Mestrado e à banca que selecionou este projeto de pesquisa, reconhecendo seu valor. Minha gratidão também aos professores do programa, por me apresentarem horizontes até então desconhecidos.

Agradeço ainda aos meus alunos e alunas, que foram verdadeiros(as) parceiros(as) ao aceitarem o desafio e participarem com tanta leveza e alegria. Sem vocês, nada disso teria sido possível.

Ninguém alcança grandes objetivos caminhando sozinho, por isso registro aqui meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que fizeram parte desta missão.

*E pra chegar ao ponto que eu cheguei  
Como lutei!  
Como lutei!*

*(Elza Soares, 1980)*

## RESUMO

A pesquisa em tela investiga os impactos da pandemia de Covid-19 nos processos de escolarização de estudantes da Escola Estadual Ana Pessoa da Silva, situada em Belo Horizonte - MG, por meio das experiências relatadas pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II e do 2º ano do Ensino Médio. Evidências substanciais, já destacadas por organismos nacionais e internacionais, indicam o agravamento das disparidades sociais e educacionais devido à pandemia e suas implicações na escolarização de crianças e jovens das camadas populares. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, pretende contribuir para esse entendimento, trazendo à baila as vivências de estudantes e de um docente, sujeitos diretamente implicados no cotidiano escolar, e dialogando com autores e autoras que discutem as desigualdades educacionais (Bourdieu, 1992; Nogueira, 2010; Santos, 2000; Crenshaw, 2012; Gomes, 2020), as desigualdades produzidas nos contextos territoriais (Andrade; Silveira, 2013; Sant'ana, 2009) e agravadas pelas desigualdades digitais (Grossi; Costa; Santos, 2016; Santos, 2000; Freire, 1996; Ribeiro, 2020). Para analisar a intersecção entre as diversas dimensões das desigualdades no contexto pré e pós-pandêmico, esta pesquisa contextualiza a instituição de ensino a partir de indicadores sociodemográficos locais, bem como de indicadores educacionais específicos da escola para, em seguida, aprofundar-se numa revisão da literatura acadêmica que permitisse a escuta dos sujeitos. Essa escuta efetivou-se por intermédio de entrevistas em grupo, entrevistas compreensivas individuais e escritivências. Após uma análise hermenêutica, os resultados da pesquisa apontaram que a escolarização nas condições impostas pelo isolamento social tornou explícitas as diferentes dimensões das desigualdades, dentre elas a desigualdade digital, constituída pela escassez de equipamentos tecnológicos e o limitado letramento digital. As questões levantadas também mostraram que existe, na complexidade do cenário desenhado, um entrelaçamento e uma intersecção das desigualdades.

**Palavras-chave:** Educação. Desigualdades. Jovens. Adolescentes. Pandemia da Covid-19. Isolamento social. Escola.

## **ABSTRACT**

The research in question investigates the impacts of the Covid-19 pandemic on the schooling processes of students at the Ana Pessoa da Silva State School, located in Belo Horizonte, through the experiences reported by students in the 7th grade of Elementary School II and the 2nd year of High School. Substantial evidence, already highlighted by national and international organizations, indicates the worsening of social and educational disparities due to the pandemic and its implications for the schooling of children and young people from the lower classes. This research, with a qualitative approach, aims to contribute to this understanding by bringing to light the experiences of students and a teacher, subjects directly involved in everyday school life, in dialogue with authors who discuss educational inequalities (Bourdieu, 1992; Nogueira, 2010; Santos, 2000; Crenshaw, 2012; Gomes, 2020), inequalities produced in territorial contexts (Andrade and Silveira, 2013 and Sant'ana, 2009) and aggravated by digital inequalities (Grossi, Costa, Santos, 2016; Santos, 2000; Freire, 1996; Ribeiro, 2020). To analyze the intersection of the various dimensions of inequalities in the pre- and post-pandemic context, the research contextualizes the educational institution based on local sociodemographic indicators, as well as the school's specific educational indicators, and then delves deeper into a review of the academic literature that allowed the subjects to be heard. This listening was carried out through group interviews, individual comprehensive interviews, and writings of life. After a hermeneutic analysis, the results of the research indicated that schooling under the conditions imposed by social isolation made digital inequality explicit, constituted by the scarcity of technological equipment and limited digital literacy. The questions raised also showed that, in the complexity of the scenario designed, there is an intertwining and intersection of inequalities.

**Keywords:** Education. Inequalities. Young people. Adolescents. Covid-19 pandemic. Social isolation. School.

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1 Contextualizando a pesquisa.....	14
1.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?.....	26
1.2 O campo da pesquisa: análise da realidade da EE Ana Pessoa da Silva .....	28
Capítulo 2 O percurso metodológico.....	36
2.1 Instrumentos para coleta e análise de dados.....	39
Capítulo 3 Primeiras aproximações com o debate acadêmico sobre a relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares.....	47
3.1 Desigualdades.....	51
3.2 As desigualdades do território.....	60
3.3 Desigualdades no acesso às tecnologias e ao letramento digital.....	65
3.4 As desigualdades interseccionadas no cotidiano dos sujeitos da escola .....	71
Capítulo 4.....	77
4.1 Os significados do distanciamento, do isolamento e do ensino remoto nas vivências dos estudantes.....	78
4.1.1 “Meu pai e minha mãe, não tinha tempo para ficar ensinando...”.....	86
4.1.1 “Meu pai e minha mãe, não tinha tempo para ficar ensinando...”.....	86
4.1.3 “Na pandemia eles passou todo mundo mesmo, empurrado”.....	102
4.1.3 “Na pandemia eles passou todo mundo mesmo, empurrado”.....	102
4.1.4 “Muita gente teve depressão.”.....	105
4.1.4 “Muita gente teve depressão.”.....	105
4.1.5 O retorno.....	112
4.1.6 Os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem escolar.....	122
4.1.6 Os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem escolar.....	122
Considerações finais: desafios e oportunidades de transformação.....	126
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	138

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linha do tempo.....	15
Figura 2- Representação do território próximo da escola.....	63
Figura 3- Representação da comunidade do entorno da escola.....	64
Figura 4- O Cotidiano na comunidade.....	64
Figura 5- Representação da escola fechada.....	80
Figura 6-Print obtido no Google Play em 21/11/2023.....	84
Figura 7- Aula de educação física.....	95
Figura 8- Sentimentos antes da pandemia.....	105
Figura 9- Sentimentos depois da pandemia.....	106
Figura 10- Como vivenciei a pandemia?.....	106
Figura 11 - O tempo passado (lazer) dentro de casa.....	110
Figura 12 - Saudade.....	111

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – IDEB da EEAPS e da Escola M.....	20
Tabela 2 – Quadro de correspondência.....	24
Tabela 3 – IDEB do Ensino Fundamental II da EEAPS.....	32
Tabela 5 - Aprendizagem medida pelo IDEB 2019 e 2021 na EEAPS.....	33
Quadro 1 – Palavras e expressões.....	110
Quadro 2 – Classificação das palavras e expressões usadas pelos alunos.....	110
Tabela 7 – Avaliação diagnóstica 2º E M - 2023.....	124

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEALE UFMG - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Universidade Federal de Minas Gerais

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVID-19 - Corona Virus 19. Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

EEAPS - Escola Estadual Ana Pessoa da Silva

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IVJ - Índice de Vulnerabilidade Juvenil

LaPOpE - Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

OSUBH - Observatório da Saúde Urbana de Belo Horizonte

PET - Plano de Estudo Tutorado

PEE - Plano Estadual de Educação

PMMG - Polícia Militar de Minas Gerais

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEE MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

## INTRODUÇÃO

Hoje sou mestrando, pesquisador da área da educação, e uma série de acontecimentos na minha trajetória de vida fizeram-me chegar aqui, dando sentido e motivação para realizar este estudo. Todo meu percurso de estudante da educação básica se deu em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, na cidade de Ribeirão das Neves. Era uma escola estigmatizada na região em relação às demais, pois recebia alunos da Vila Bispo de Maura, favela de Ribeirão das Neves, lugar em que cresci. “*João Sopão, entra burro e sai ladrão!*” Este era o “slogan” da escola, que era repetido com graça por todos. O sopão era em referência à merenda servida, quase sempre sopa, e o ladrão era devido às violências que eram reproduzidas e ao estigma em relação aos discentes daquela instituição.

Durante o ensino médio adquiri grande interesse por questões sociais, políticas, econômicas e ambientais. Recebi boas influências de professores da área de humanas, principalmente os de Geografia e História, descobrindo então a vocação para o estudo da Geografia, florescendo também o desejo de ser professor. Dediquei-me a este projeto de vida, estudando de forma autônoma em casa, e conseguindo, assim, após a conclusão do Ensino Médio, uma bolsa de estudos integral em Geografia em faculdade privada, fato bastante comemorado na época, pois nenhum dos meus familiares, avós, tios, primos e irmãos tiveram o direito a ter acesso ao ensino superior.

Em 2014 concluí o ensino superior. Em 2015 fui nomeado e tomei posse como professor efetivo de Geografia da Secretaria de Educação de Minas Gerais, SEE-MG, no início do 2º semestre. No início de 2016 fui convocado para o cargo no Colégio Tiradentes, da Polícia Militar de Minas Gerais - CTPM PMMG, que constitui a Rede de Escolas Militares em Minas Gerais. Em 2018 iniciei uma especialização em Mídias na Educação, curso ofertado pela Universidade Federal de São João Del Rei. Concluí a pós-graduação em Mídias na Educação em 2020.

Já na docência, sempre tentei orientar minhas ações pedagógicas a partir da escuta. Assim que assumi meu primeiro cargo público, com aquele ânimo típico que todo recém-saído da graduação carrega consigo, declarei para mim mesmo e para as pessoas que faria diferente de outros professores. Essa decisão foi tomada

baseada em algumas experiências que tive tendo aulas com alguns professores que, durante o ensino básico, na graduação e durante os estágios obrigatórios pareciam simplesmente não escutar os estudantes. Pareciam rígidos e autoritários, estabeleciam uma relação vertical, muito focada na hierarquia e na disciplina, com discursos sobre como tudo estava errado e como no passado as coisas eram melhores. O que parecia não funcionar, pois os problemas de disciplina e aprendizagem continuavam.

Em meados de 2020, já na docência, o ânimo inicial foi perdendo o brilho e a escuta já não era tão presente nas aulas. Comecei a me enxergar como um professor rígido, autoritário e “reclamão”. Ou seja, fui perdendo a capacidade do diálogo e da escuta. Poucos anos depois de ter iniciado na docência, eu já estava endossando o perfil de professores que eu tanto criticava. Reclamava para todos que estava precisando de um ano sabático, onde poderia descansar em berço esplêndido de todos os cansaços e desgastes que a escola me provocava.

Ainda em 2020, veio o impacto da pandemia e a obrigatoriedade do confinamento, os chamados *lockdowns*. Durante o período mais crítico do isolamento social, fui professor em duas escolas estaduais com realidades distintas. Foi na escola militar que percebi uma resposta mais organizada e estruturada de ensino remoto. A segunda escola pública, sob gestão da SEE MG, enfrentou um processo lento e burocrático de organização das atividades escolares no ensino remoto, permeado pela evasão dos alunos, desigualdades digitais, além de complexidades sociais dos estudantes e seus familiares.

Influenciado pelas turbulências que o cenário pandêmico causou no país, nas escolas e seus sujeitos, sobretudo em mim, avistei no processo de seleção do mestrado em Educação e Docência, diante das experiências vivenciadas durante o isolamento social, uma possibilidade de atuar de forma ativa para a compreensão dos impactos das disparidades socioeconômicas na educação. Vislumbrei uma oportunidade de escutar os estudantes, expor feridas e cicatrizes deixadas, contribuir para uma educação menos desigual e, quem sabe, colaborar na implementação de futuras políticas públicas nessa área.

Sempre faço questão de dizer que eu sou um produto de políticas públicas que deram certo e que tenho muito apreço por elas. Tive a assistência, desde a

infância, de programas de transferência de renda, acessei o ensino superior por meio de bolsa de estudos e sei como as políticas públicas são importantes. Sei também que fui influenciado, ao escolher o tema de pesquisa, pela estima que tenho por políticas que combatem desigualdades. Guiado por essa afeição pessoal, optei pela escola estadual da SEE-MG como campo da pesquisa, pois essa escola representava uma realidade de maior vulnerabilidade social e educacional, onde as assimetrias foram mais acentuadas.

Após o projeto de pesquisa ser selecionado pela Faculdade de Educação da UFMG, e tendo iniciado o curso em 2022, minha primeira abordagem foi focar nas desigualdades digitais. Entretanto, o projeto foi incorporando outras dimensões da falta de igualdade, que necessariamente tinham que ser discutidas, pois estar no mestrado potencializou minhas habilidades, propiciou uma visão mais aprofundada e sistematizada do problema. Foi assim que o mestrado tornou-se o meio pelo qual realizei o sonho de contribuir de forma ainda mais significativa na proposta de soluções para o problema da educação pública, a partir de um evento tão marcante da história da humanidade: o flagelo pandêmico.

Uma das lições que tirei do período de isolamento social foi a necessidade de valorizar os momentos em sala de aula, pois senti falta das conversas, dos diálogos, do contato físico e visual e até de resolver problemas. Entendi que isso era inerente à profissão. Respeitar e enfrentar os momentos de conflitos, analisar as razões pelas quais a indisciplina acontece, sendo que muitas vezes está ligada a um histórico de marginalização, segregação, reprodução de violências físicas e simbólicas, nos faz entender melhor a missão docente e passar por turbulências com mais tranquilidade.

Certa vez, ao reclamar com a orientadora do mestrado, professora Licínia, de alguns problemas e situações relacionados às questões citadas, e o sentimento de impotência que tinha diante deles, ela respondeu-me que isso era inerente à profissão, e fez a seguinte comparação: é como ser médico e não querer atender doentes, ou ser policial e não está disposto a enfrentar a criminalidade. Na ocasião, a professora explicou-me que ignorar tais questões é como se o médico deixasse de atender alguém, ou que o policial testemunhasse um crime e não fizesse nada. Entender isso foi reconfortante, ressignificou minha atuação e me fez retornar à

escola ainda com mais engajamento nas práticas de escutatória, paciência e diálogos.

O desenvolver desta pesquisa proporcionou-me um reencontro com a pedagogia da escuta, e esse reencontro me colocou diante de situações que me tiraram da zona de conforto, até porque evocam em mim lembranças de desigualdades pelas quais eu mesmo fui atravessado durante minha trajetória escolar.

Em relação à estrutura desta dissertação, no capítulo 1 são detalhados os objetivos, a relevância e o contexto da pesquisa, bem como um aprofundamento sobre as motivações que levaram à escolha do tema e do campo de estudo. Também são apresentados os sujeitos da pesquisa, descrevendo quem são os participantes. Finalizando esse capítulo, apresenta-se a contextualização do território e dos indicadores sociais e educacionais da escola pesquisada.

O capítulo 2 tem enfoque na metodologia. Aborda os instrumentos para coleta de dados, detalhando as técnicas e as ferramentas utilizadas para a obtenção das informações coletadas em campo, justificando essa seleção.

O capítulo 3 é dedicado ao referencial teórico desta pesquisa. Essa é a parte onde são apresentadas as primeiras discussões conceituais sobre o tema pesquisado. São explorados e discutidos conceitos como efeito-território e as variadas formas de manifestação das desigualdades. Essa seção procura compreender como essas desigualdades se manifestam no cotidiano dos sujeitos da escola.

A discussão dos dados empíricos é feita no capítulo 4. Essa seção busca analisar os efeitos do distanciamento social e do ensino remoto na escolarização dos sujeitos, na dimensão emocional e em outros aspectos do cotidiano, a partir da apresentação da exposição das informações obtidas por meio de observações, conversas, entrevistas e escrituras. A análise é feita considerando dois momentos: primeiro, o ensino remoto, e em seguida, o retorno às salas de aula no ensino híbrido e presencial.

Por fim, nas considerações finais são apresentadas algumas reflexões e conclusões sobre a pesquisa, suas implicações e recomendações para futuras pesquisas ou práticas educacionais.

## **CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA**

O objetivo desta pesquisa é analisar os efeitos das desigualdades, ampliados durante a pandemia da Covid-19, sobre os processos de escolarização de alunos do Ensino Fundamental e Médio, de uma escola da rede pública estadual<sup>1</sup> de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte, na periferia da capital mineira.

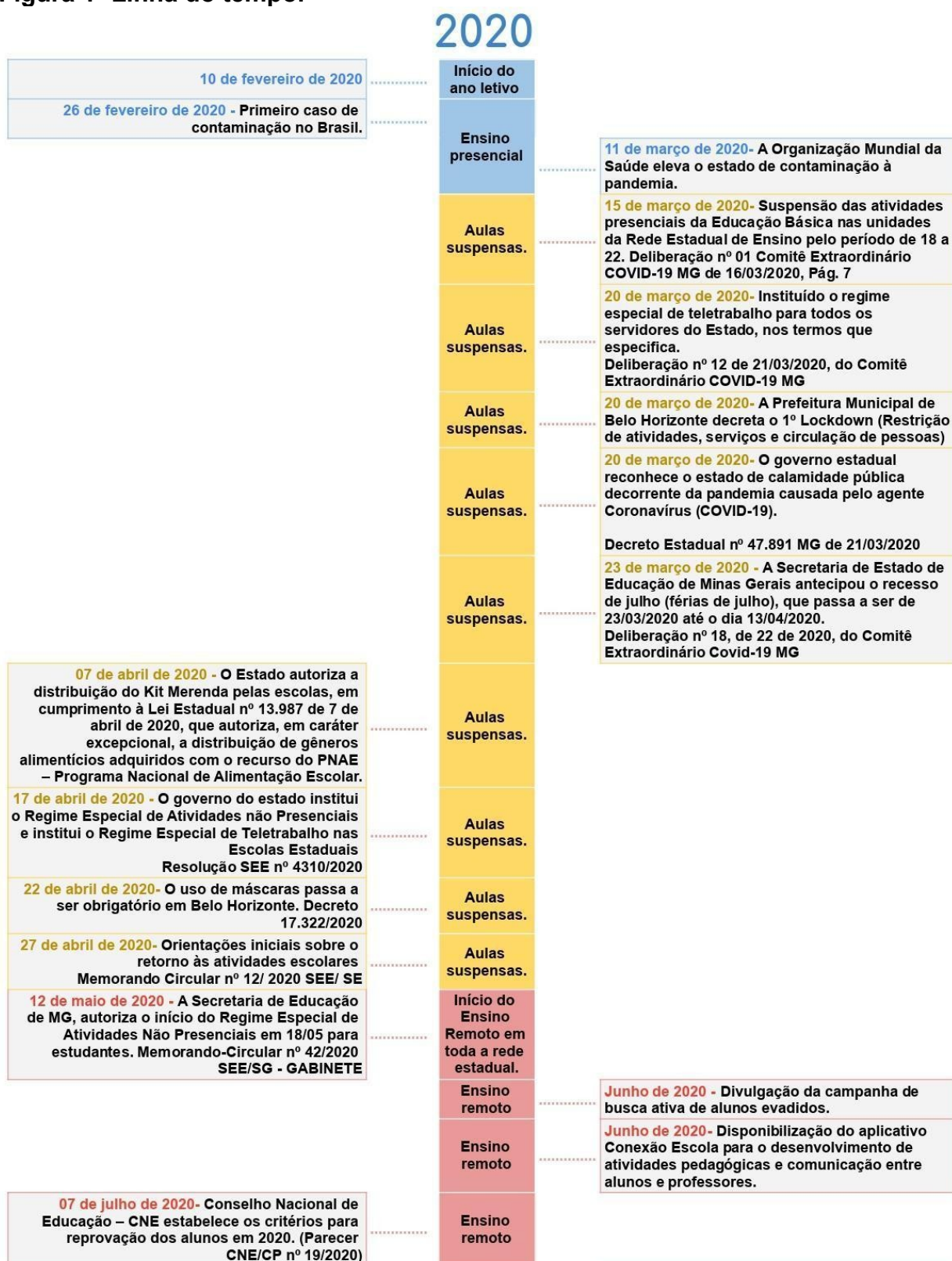
O objetivo deste estudo é compreender os desafios enfrentados pelos sujeitos da pesquisa, na continuidade dos processos de escolarização, diante do isolamento social na pandemia. Para isso, foram analisados os relatos de experiências compartilhadas por esses estudantes e algumas reflexões próprias de um professor que durante a pandemia experimentou a crise sanitária e sentiu a necessidade de pesquisar esse tema.

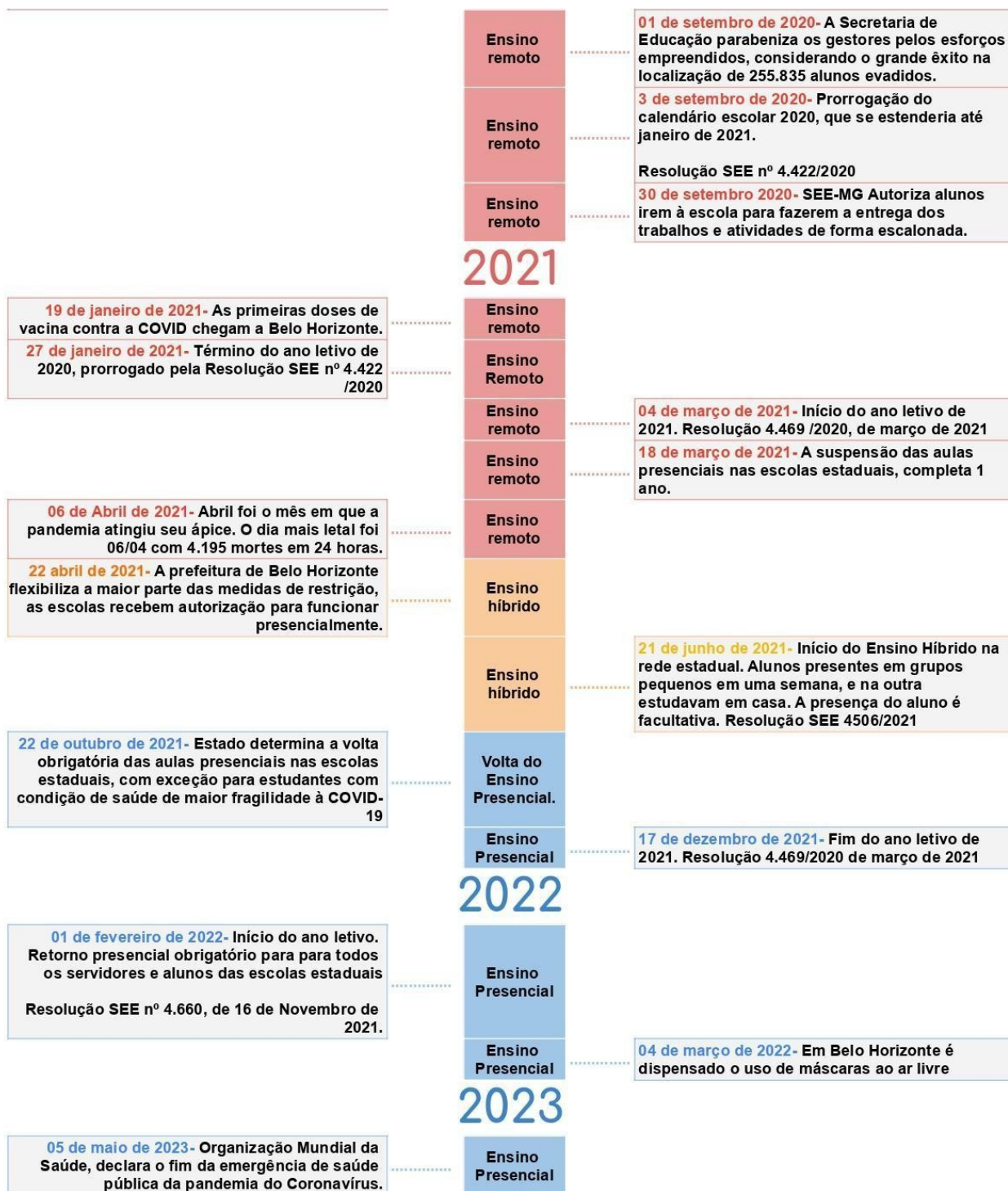
A seguir, apresenta-se uma linha do tempo, com a finalidade de contextualizar as situações que serão apresentadas neste estudo. A proposta é fornecer uma forma simplificada de entender os eventos, das diferentes fases da pandemia, e assim facilitar a compreensão de como elas afetaram os sujeitos desta pesquisa.

---

<sup>1</sup> A escola pesquisada será chamada pelo nome fictício de Escola Estadual Ana Pessoa da Silva, nome da minha avó materna, que nunca conheci, pois faleceu quando minha mãe era adolescente. Quero homenageá-la, porque sei que, assim como ela, muitas mulheres brasileiras e camponesas, não tiveram a oportunidade de estudar e morreram sem pisar em uma escola.

Figura 1- Linha do tempo.





Fonte: Elaborado pelo autor, 19/03/2024.

O dia 26 de fevereiro de 2020 foi uma data marcante para todos os brasileiros. A mídia registrava em polvorosa a confirmação do primeiro caso de

contaminação pela Covid-19 no Brasil<sup>2</sup>. A contaminação em massa já atingia a China e alguns países europeus. Nós, brasileiros, aguardávamos com certo ceticismo, pois o fenômeno parecia distante do país. A Organização Mundial da Saúde anunciou que enfrentávamos uma pandemia em 11 de março de 2020. Em meados de abril, o país já estava enfrentando os primeiros *lockdowns*<sup>3</sup> nas grandes cidades, mas ainda pairava no ar certa esperança de que as coisas se resolveriam logo. A esperança de um período curto de tribulação deu lugar a longos dias de incertezas, sofrimentos e aprofundamento das vulnerabilidades de vários tipos (econômicas, educacionais, sociais).

Ainda que já tenha sido oficialmente declarada encerrada<sup>4</sup>, a pandemia deixou um rastro de mortes e seus efeitos em todas as dimensões da vida foram intensamente sentidos pelas populações mais vulneráveis. As mortes decorrentes da contaminação chegaram a cerca de 700 mil em 28 de março de 2023, conforme dados do Ministério da Saúde do Brasil.

No contexto escolar, a obrigatoriedade do isolamento social fez com que professores, alunos e seus familiares experimentassem algo inédito, que repercutiu na organização pedagógica e administrativa dos sistemas de ensino e afetou as formas de mobilização das famílias em torno da escolarização de seus filhos. Os atores institucionais e os sujeitos da escola sentiram os efeitos adversos da pandemia, tanto na dimensão pedagógica como na emocional, física, familiar e profissional. A pandemia expôs as lacunas nos sistemas educacionais e abriu feridas sociais que ainda não cicatrizaram.

O quadro de agravamento das condições de escolarização de crianças e jovens oriundas das camadas populares não está distante do meu cotidiano docente. Durante a pandemia, trabalhei em escolas com recortes de públicos e concepções pedagógicas muito diferentes, fato que possibilitou a convivência diária com variados registros de desigualdades e seus efeitos sobre a aprendizagem. Atuei

---

<sup>2</sup> 26 de fevereiro de 2020 – Nessa data foi confirmado o primeiro caso de contaminação pelo Coronavírus. O paciente era um homem de 61 anos, morador da cidade de São Paulo, conforme informação divulgada pela OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde.

<sup>3</sup> O lockdown foi um mecanismo que visava frear os índices de contaminação, para não saturar os serviços públicos de saúde, porém enfrentou muita resistência política. No capítulo 3, no subtítulo: “Desigualdades escolares fomentadas por decisões políticas” esta questão é mais bem exposta.

<sup>4</sup> Em 5 de maio de 2023, a OPAS/OMS, Organização Pan-Americana da Saúde, declarou o fim da emergência de saúde pública de importância internacional.

como professor de Geografia da rede estadual gerida pela Secretaria de Educação, e da rede de escolas da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), gerida pela Diretoria de Educação Escolar da PMMG, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Experimentei mais fortemente essa sensação de transitar por dois mundos escolares, seja pelo território e pelo público que acessa as escolas, seja pela maneira como cada uma delas respondeu às demandas emergenciais do contexto pandêmico. O que efetivamente ocorreu nessas escolas escancarou e agravou as já existentes desigualdades sociais, econômicas e territoriais. Ressalta-se que este não é um estudo comparativo entre escolas. A comparação realizada objetiva explicar os fatores que justificam a escolha de determinada escola como objeto de estudo.

A Escola M (como chamarei a escola da PMMG) faz parte de uma rede pequena com 30 escolas em Minas Gerais, que apesar de ser uma instituição pública, no sentido de se manter com recursos públicos, recebe um público restrito, dependentes de militares, um público homogêneo no quesito realidade socioeconômica. Esse público é oriundo principalmente das regiões Norte de Belo Horizonte e de alguns municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte, tais como Vespasiano, Santa Luzia e Ribeirão das Neves. A escola está situada num bairro periférico dessa mesma região, mas o público é proveniente de outros bairros.

O recinto possui infraestrutura de laboratórios, acesso aos recursos de mídia e internet, ar-condicionado em todas as salas, mobiliário adequado e material didático de boa qualidade, comprado pelos familiares dos estudantes em uma editora contratada por meio de licitação para elaborar material impresso e recursos digitais, de acordo com as diretrizes da rede escolar.

A proposta pedagógica da escola M e a concepção de ensino é bem próxima à tradicional, com traços conservadores. O conteúdo e o planejamento devem ser seguidos de forma inflexível, e a cada trimestre os alunos passam por avaliações sistemáticas, provas não elaboradas pelo professor, que mensuram o nível de “sucesso” alcançado. O perfil socioeconômico é de classe média baixa, não obstante isso, todos os estudantes contam com bons recursos materiais e financeiros.

Quinze dias após o início do isolamento (15 de março de 2020), a escola já apresentou um Plano de Contingenciamento (30 de março) com a utilização de meios digitais. As aulas prosseguiram “normalmente” em modo remoto, com aulas por chamada de vídeo, com o quadro de aulas completo, sem alteração nos horários. Os discentes (e docentes) já tinham familiaridade com plataformas de ensino online, pois a rede escolar já dispunha desse tipo de serviço, e a empresa responsável por manter a plataforma a adequou para que as aulas ocorressem diariamente, via aplicativo de videoconferência.

A escola possui uma plataforma tecnológica robusta para atender aos seus alunos e não teve casos de infrequência motivada pela falta de acesso às redes ou pela falta de equipamentos tecnológicos. Ressalta-se que a escola não teve problemas com a infrequência e a evasão, sendo que isso foi garantido por um acompanhamento sistemático e medidas disciplinares rígidas.

Ao realizar a comparação entre as instituições de ensino nas quais trabalhei durante o período em estudo, busquei incluir o indicador custo-aluno, fundamental para compreender as diferentes realidades. No entanto, deparei-me com uma dificuldade: encontrar o custo por aluno da Escola M. Essa limitação se deve ao fato de que as pesquisas realizadas apresentaram dados referentes ao custo por aluno de colégios militares do exército ou de escolas estaduais com gestão compartilhada com as secretarias de educação. Entretanto, a Escola M faz parte da rede própria de ensino da Polícia Militar de Minas Gerais, sem vinculação à secretaria estadual de educação. Logo, não se enquadra nos modelos de parceria entre secretarias estaduais e polícias militares, onde escolas selecionadas recebem policiais militares para cuidar da disciplina e da gestão, como ocorreu em Belo Horizonte a partir de 2019.

No entanto, para ter algum parâmetro, vou citar dados citados em uma reportagem da CNN Brasil<sup>5</sup>, que demonstram que instituições de ensino militar, cívico-militares e sistemas de educação básica sob gestão de polícias militares apresentam um custo por aluno superior ao de escolas civis. Em 2024, o custo por aluno ficou em R\$ 5.559,73. Contudo, segundo dados do MEC, para escolas cívico-

---

<sup>5</sup>Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/alvo-de-questionamento-em-sp-escolas-civico-militares-estao-presentes-em-19-unidades-da-federacao/> Acessado em 06 de janeiro de 2024.

militares, esse valor era próximo a R\$ 10 mil por aluno. Considerando as escolas militares do exército, o valor é aproximadamente o triplo.

Na Escola Estadual Ana Pessoa da Silva (EEAPS)<sup>6</sup>, instituição selecionada para esta pesquisa, a adaptação ao ensino remoto ocorreu de forma lenta e burocratizada, pois dependia de ações centralizadas da Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG). A legislação estadual para funcionamento das escolas sob gestão da Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG)<sup>7</sup> só trouxe uma orientação definitiva em 12 de maio de 2020. Antes disso, o recesso de 15 de julho foi adiantado para março daquele ano, a fim de que se ganhasse tempo para discutir a situação. A autorização para início do regime de aprendizagem não presencial, porém, não significou o início imediato das aulas na modalidade remota. As orientações de fato chegaram à escola um pouco mais tarde, em meados de junho.

As aulas em formato de vídeoaula ou chamada de vídeo só ocorreram por iniciativa própria de alguns professores e a frequência foi baixíssima. Com base nos diálogos com colegas, os relatos eram de que compareciam 2 ou 3 alunos de cada turma, no máximo. O governo disponibilizou material impresso e aulas pela TV, porém, de acordo com a percepção de muitos professores e relatos dos discentes, tais aulas quase não eram assistidas. Eram comuns relatos de alunos que não tinham internet, celular, computador. Outros já enfrentavam cotidianamente conflitos familiares advindos de problemas relacionados ao alcoolismo, violência doméstica, abandono, e tiveram dificuldades ou mesmo impossibilidade de conciliar a rotina familiar com a escolar. Tivemos relatos de alunos que começaram a trabalhar para ajudar no sustento da família. Em alguns casos, a escola precisou interferir para garantir o acesso à alimentação da família.

Sem a perspectiva de estabelecer comparações, para situar as condições nas quais exerço minha docência apresento, a seguir, dados que demonstram algumas diferenças entre as duas instituições, tendo como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é uma nota calculada a partir do grau de aprendizado dos alunos em português e em matemática, e da taxa de

---

<sup>6</sup> Doravante, a escola será chamada EEAPS.

<sup>7</sup> A rede de escolas estaduais de Minas Gerais contava em 2023 com 3,5 mil escolas e 1,9 milhão de alunos matriculados. Dados publicados no Panorama da Educação Básica–Estados, do coletivo Todos Pela Educação, publicado em 2023 no site <https://todospelaeducacao.org.br/>, acessado em 09/09/2024.

aprovação. Os dados referem-se ao período compreendido antes e no decorrer da crise sanitária.

**Tabela 1 – IDEB da EEAPS e da Escola M**

QUADRO COMPARATIVO DO IDEB DA EEAPS COM O DA ESCOLA M		
IDEB - ANO	Nota IDEB da EEAPS	Nota IDEB da Escola M
IDEB 2017 - Anos Finais do Ensino Fundamental	4,3	5,9
IDEB 2017- Ensino Médio	sem dados	4,3
IDEB 2019 - Anos Finais do Ensino Fundamental	4,6	6,1
IDEB 2019 - Ensino Médio	3,8	4,5
IDEB 2021 - Anos Finais do Ensino Fundamental	4,9	6,3
IDEB 2021 - Ensino Médio	4,3	4,7

Fonte: Qedu- 2023.

Ao pensar na aprendizagem como resultado de muitos fatores, de ordem estrutural, social e econômica, o quadro acima justifica o interesse em debruçar-me sobre as implicações da pandemia nos processos escolares e na escolarização dos sujeitos da escola que apresentam resultados menos satisfatórios.

Essa paradoxal realidade escolar na qual estava imerso impulsionou-me a desenvolver essa pesquisa, que tem como eixo a relação entre as desigualdades sociais e educacionais, agravadas pela desigualdade de acesso digital no contexto da pandemia da Covid-19. A EEAPS foi selecionada como campo de pesquisa por vivenciar nessa escola, na dimensão pessoal e profissional, os efeitos nefastos da pandemia sobre a escolarização de crianças, adolescentes e jovens das camadas populares, quando comparado com a experiência que tive na escola M.

Serão apresentados, à medida que aprofundo nas questões propostas, relatos de experiências estudantis, compartilhados comigo, sujeito pesquisador que também vivenciou as consequências do período pandêmico. Testemunhei de perto os efeitos da crise sanitária e seus desdobramentos sobre a vida dos estudantes, sujeitos desta pesquisa. O ponto de partida é a indagação: Como os sujeitos da educação pública estadual, especificamente os discentes da EE Ana Pessoa da Silva, vivenciaram a pandemia da Covid-19?

A hipótese para essa questão é que as desigualdades foram centrais na potencialização dos prejuízos na aprendizagem e em outras dimensões das vidas dos sujeitos da pesquisa, e que as experiências deles nas diferentes fases do funcionamento da escola foram marcadas por suas nuances.

O isolamento social evidenciou o quanto o Brasil precisa avançar na melhoria das condições de ensino. Os processos educacionais no país têm sido caracterizados pela adaptação e principalmente pela necessidade de inovar, contando com o ônus dos recursos escassos e das realidades sociais difíceis.

As desigualdades no contexto pandêmico se agudizaram e se tornaram ainda mais complexas. Nem todas as famílias tiveram estrutura de tecnologia para oferta de ensino remoto, e não eram todos os professores que possuíam formação técnica ou habilidades adequadas para lecionar de forma remota. Parcela significativa de estudantes teve que lidar com a falta de ferramentas tecnológicas essenciais para a realização do ensino remoto e híbrido. O custo de equipamentos como celulares, notebooks, tablets, desktops impediram que famílias de baixa renda tivessem acesso a tais produtos. Os pacotes de internet eram caros e inacessíveis para muitos.

A despeito disso, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais disponibilizou aplicativo com acesso gratuito à internet, bem como uma plataforma digital para acesso ao material de estudo. Entretanto, conforme relatos de pais, alunos e professores, aparentemente nem todos puderam usufruir de tal ferramenta, uma vez que dependiam da posse de um computador, celular ou tablet. Foram comuns relatos de famílias com mais de um filho e que tinham apenas um aparelho celular à disposição de todos, e geralmente no período noturno quando os responsáveis chegavam do trabalho.

Portanto, a possibilidade de uso dessas ferramentas foi muito aquém do esperado, por esbarrar na questão da falta de acesso. Foi disponibilizado aos alunos um material chamado Plano de Estudos Tutorados - PET, uma espécie de apostila que apresentava de forma bem resumida o conteúdo previsto para o ano. Em complemento ao material, os alunos contaram com aulas transmitidas pela TV pública do Estado.

Contudo, garantir que o PET fosse entregue a todos era um enorme desafio, pois grande parte dos alunos não conseguiu acessar a versão online. E o acesso à versão impressa implicava na quebra do isolamento, sendo necessário que os discentes o buscassem na escola ou que a equipe gestora fizesse o mesmo chegar às mãos de quem necessitava.

As aulas disponibilizadas na TV pública não atingiram o público pretendido, mesmo sendo uma mídia presente nos lares. Em conversas informais nas aulas alguns definiram os conteúdos das aulas televisionadas como “chatos”. Nas aulas agendadas por meio de videoconferência pelos professores, que de forma autônoma tomaram a iniciativa, raras vezes compareceram duas dezenas de alunos. Todavia, as videochamadas se tornaram um momento de aproximação, onde muitas vezes os presentes expunham suas dúvidas, anseios e dificuldades. As aulas online que organizei, por exemplo, apesar de terem sido muito produtivas, infelizmente atingiram uma quantidade muito pequena do público a que se destinavam.

Percebi o papel ativo dos professores, que mesmo percorrendo um labirinto de alternativas e propostas que eram apresentadas, buscaram minimizar os efeitos da pandemia sobre os processos educativos escolares. Contudo, para determinados sujeitos as alternativas tecnológicas não ofereceram a mesma efetividade que o ensino presencial, por esbarrar em todas as barreiras supracitadas.

Constatei, na prática, grande dificuldade dos educandos em apropriar-se dos conteúdos e, com isso, vi comprometida a aprendizagem. Não obstante as barreiras digitais, questiono a qualidade dos materiais pedagógicos produzidos e entregues aos alunos, e também a avaliação do desempenho dos alunos, que foi avaliado principalmente por critérios quantitativos, ou seja, priorizou-se o volume de atividades entregues, e não a qualidade do processo pedagógico.

O objetivo aqui não é negligenciar o fato de que a pandemia da Covid 19 alterou significativamente a dinâmica social, e com isso todos nós fomos afetados. No entanto, há uma constatação de que fomos distintamente afetados e de que sujeitos oriundos das camadas populares, sujeitos que viviam em condições de extrema pobreza, foram duramente afetados. A descrição de como as duas escolas nas quais atuo lidaram com as exigências impostas pela pandemia permite inferir que, definitivamente, não estávamos “todos no mesmo barco”.

Atravessado por todas essas questões, senti-me impelido a contribuir, de alguma forma, para a compreensão dos problemas que observava e vivenciava. De algum modo, essa ideia me trazia certo conforto, por isso comecei a pensar neste projeto em meados de 2020, ano em que minha prática docente foi transpassada pelo colapso da educação pública, frente às incertezas e desafios da disseminação da Covid-19.

O projeto foi aprovado em 2021 em processo seletivo do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG. Após a seleção, no ano de 2022, adentrei a fase caracterizada pela discussão, escrita e reescrita do projeto de pesquisa em encontros de orientação, onde este foi discutido e rediscutido de forma diligente. Foi nessa etapa que a maior parte do referencial teórico e dos procedimentos e instrumentais metodológicos foram incorporados.

De março a outubro de 2023, os trabalhos se concentraram em tornar o projeto mais robusto, melhorando a estrutura e incorporando novas referências bibliográficas, além de discutir os métodos de coleta e análise de dados. Nesse período, adequiei-o para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, obtendo parecer favorável daquele órgão no mês de junho.

No primeiro semestre de 2023, apresentei-me como pesquisador para os meus alunos. Na oportunidade, expliquei o que um pesquisador faz, a importância da pesquisa e o que eu pesquisava. Nesse ano, tive a oportunidade de lecionar Geografia no Ensino Fundamental, que é minha área de formação, além das disciplinas Desenvolvimento Econômico e Humanidades, Educação e Trabalho no Ensino Médio. Essas disciplinas abordam temáticas que foram associadas a muitas questões que estão sendo tratadas nesta pesquisa. Dessa forma, os efeitos da crise sanitária de Covid-19, bem como os efeitos do isolamento social, foram trabalhados de acordo com o conteúdo programado dentro da perspectiva da globalização, da demografia brasileira, da comunidade local, da educação, do mercado de trabalho e do desenvolvimento econômico.

Essa possibilidade municiou-me de muitas informações, obtidas a partir da interação com os alunos e as narrativas que emergiram na sala de aula sobre como

os diferentes momentos da crise sanitária repercutiram em suas vidas, incluindo a dimensão da escolarização.

A escolha dos sujeitos da pesquisa deu-se a partir do seguinte entendimento: os discentes do 7º ano do Ensino Fundamental são aqueles que entraram no EF II no ano do retorno definitivo, ou seja, passaram os dois últimos anos do EF I (4º e 5 anos) em ensino remoto/híbrido. Já os alunos do 2º ano do Ensino Médio entraram no EM no ano do retorno definitivo, tendo cursado o 8º e 9º do EF de forma remota e híbrida.

A Tabela 2, a seguir, mostra que os alunos que se encontravam no ciclo de consolidação da alfabetização e na fase de consolidação de habilidades e conhecimentos basilares passaram para o nível seguinte sem terem consolidado as habilidades dos últimos anos do nível anterior. Logo, retornaram ao ensino presencial com defasagem de aprendizagem de dois anos, acumulando lacunas de aprendizagens e perdas socioemocionais.

**Tabela 2 – Quadro de correspondência**

QUADRO DE CORRESPONDÊNCIA			
2020	2021	2022	2023
Ensino remoto	Ensino remoto e híbrido	Ensino presencial obrigatório	Ensino presencial
4º EF	5º EF	6º EF	7º EF
8º EF	9º EF	1º EM	2º EM

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Essa situação traz um recorte interessante, pois no retorno às atividades presenciais, esses dois grupos, de acordo com a minha percepção, podem ter tido perdas muito significativas ao comparar com turmas que ficaram dentro do mesmo ciclo ou segmento, quando se considera o período entre o início e final do ensino remoto e híbrido.

Após apresentar-me como pesquisador, utilizei algumas aulas para discutir o conteúdo previsto no currículo, as diversas repercussões da pandemia e suas implicações em diferentes dimensões da sociedade, sempre tentando aplicar essa

discussão em situações do contexto do território e vizinhança da escola. Adotei uma postura de escuta, valorizando a troca de informações entre os próprios discentes.

Em maio, convidei verbalmente todos os alunos das 3 turmas de 7º ano do EF e da turma de 2º ano do EM para participarem da pesquisa, passei uma lista e entrei em contato com as famílias, enviando os termos de consentimento para obter as devidas autorizações.

Ressalta-se que esta pesquisa focou em compreender os efeitos da pandemia de Covid-19, no público atendido pela EE Ana Pessoa da Silva, a partir das vivências escolares narradas pelos estudantes do 7º. ano do Ensino Fundamental II e do 2º ano do Ensino Médio. Além disso, serão identificados os desafios enfrentados pelos estudantes em seus processos de escolarização durante o ensino remoto e o ensino híbrido e analisadas as percepções dos educandos sobre a eficiência do ensino durante a pandemia. Em consonância com os objetivos da pesquisa, será produzido um documentário em podcast a partir das narrativas dessas vivências.

### **1.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?**

Os sujeitos da pesquisa são os estudantes da EE Ana Pessoa da Silva, um recorte que inclui alunos do 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio.

Ao todo 22 estudantes aceitaram participar da pesquisa, sendo 16 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental e 6 estudantes que estavam cursando o 2º ano do Ensino Médio. Desse grupo, 14 são do sexo feminino e 8 são do sexo masculino. Os nomes citados são todos fictícios, visando preservar a privacidade dos alunos, e foram escolhidos por mim e por minha esposa. Exceto o nome fictício para o LZ, o único que eu quis escolher. Os outros nomes eu fui caracterizando para minha companheira, contando histórias de cada um, e fomos definindo os nomes que combinavam com eles. Assim ficou definido: Vítor, Bryan, Adrian, Mariana, Luan, Guilherme, LZ, Rafaelly, Ludmila, Maria, Felipe, Ana Julya, Kaylanne, Geovanna, Marina, Priscila, Gustavo, Malu, Laura, Alice, Yasmin, Pâmela.

Um das limitações desta pesquisa está relacionada ao perfil racial, que foi feito a partir da minha heteroidentificação, e não a partir da afirmação dos próprios estudantes. Tal limitação se deve ao fato de que em 2023, em meados de agosto, deixei de ser professor na escola, para assumir uma função dentro da Secretaria Estadual de Educação. Ao tentar contatar os participantes em agosto de 2024, não obtive êxito, pois os contatos deixados não eram atendidos e alguns nem deixaram contato. Partindo da observação *in loco* como fonte de informação, conclui-se que 7 alunos apresentam fenótipo racial branco e 15 alunos apresentam fenótipo racial preto ou pardo.

A título de informação complementar, o perfil por sexo e raça dos alunos da EEAPS no ano 2020, início da pandemia de Covid, estava distribuído da seguinte forma: 513 homens e 568 mulheres. Pretos eram 9,1%, pardos 65,5% e brancos 18,8%. Não declararam raça 6,6% (Censo escolar 2020). O perfil do alunado não teve mudanças significativas nos anos seguintes, permanecendo uma escola de sujeitos majoritariamente pretos e pardos e maioria de mulheres em 2021 e 2023.

Assim, os protagonistas desta investigação são crianças e adolescentes de uma escola pública em Belo Horizonte, situada em uma região marcada por acentuadas desigualdades, que tornaram ainda mais desafiadora a trajetória estudantil em tempos de crise sanitária.

Esses sujeitos enfrentam atualmente desafios no percurso escolar, relacionados às perdas educacionais e às dimensões emocionais, nas relações sociais e familiares, impactadas pelo isolamento social prolongado. A maioria desses sujeitos é composta por pessoas pretas e pardas, refletindo assim as intersecções entre raça/etnia, gênero e classe nas experiências com o ensino remoto, híbrido e presencial.

São sujeitos da educação pública estadual de Minas Gerais que passaram por um lapso temporal de 2 anos em suas aprendizagens, provocando lacunas de aprendizagem que ainda não foram superadas. Os discentes do 7º ano do Ensino Fundamental passaram o 4º e o 5º ano em estudo remoto e híbrido, enquanto que os alunos do 2º ano do Ensino Médio estavam no 8º e 9º anos. Assim, esses jovens<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> De acordo com o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos.

deixaram de consolidar inúmeras habilidades e competências no tocante à aprendizagem escolar recomendada para essa faixa etária. A maioria desses jovens reside nas proximidades da escola e está imersa em um contexto socioeconômico que influencia diretamente sua relação com os estudos e a escola.

## **1.2 O campo da pesquisa: análise da realidade da EE Ana Pessoa da Silva**

Dar continuidade às atividades escolares no contexto pandêmico foi um grande desafio para docentes, equipe gestora e comunidade escolar, pois tivemos que lidar com fatos e situações novas, dentre elas a necessidade de isolamento social e outras medidas impostas para evitar a contaminação pelo Coronavírus, em uma escola que convive cotidianamente com os efeitos da desigualdade social. Para melhor situar os novos desafios com os quais nos deparamos, é preciso apresentar o lugar de onde falamos, ou seja, delimitar o campo da pesquisa, explicitar o território no qual a EE Ana Pessoa da Silva está localizada.

A EEAPS situa-se na Regional Venda Nova da cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. No início da pandemia, ainda em 2020, essa regional ficou atrás de sete cidades mineiras em número de mortes por Covid, liderando a taxa de mortalidade no município, conforme dados divulgados pela prefeitura em seu site. Conforme a publicação, “os dados referentes à Venda Nova são tão preocupantes que, se a região fosse uma cidade, seria a oitava em Minas Gerais com maior número de mortos, atrás da capital e de outros seis municípios do interior”<sup>9</sup>. A média salarial da região é de, aproximadamente, 2 salários-mínimos, indicador menor que o da capital, que é 3,4 salários mínimos (IBGE, 2019).

A vizinhança da escola é composta de áreas vulnerabilizadas, a exemplo de um conjunto residencial chamado pelos moradores de “casinhas”, onde moram pessoas que foram realocadas para lá, vindas de uma “ocupação irregular”. De acordo com informações contidas no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte:

---

<sup>9</sup> Região de Venda Nova, em BH, só fica atrás de sete cidades de Minas em número de mortes por Covid. Jornal Hoje em Dia. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/regi%C3%A3o-de-venda-nova-em-bh-s%C3%B3-fica-atr%C3%A1s-de-sete-cidades-de-minas-em-n%C3%BAmero-de-mortes-por-covid-1.797221>. Acesso em: 15/08/2021.

A maioria dos loteamentos são irregulares e precários. Esses bairros reúnem uma população de baixa renda que, progressivamente, está ocupando o grande número de lotes vagos presentes na região. [...] Todos esses bairros, que ainda precisam conquistar muitas melhorias em suas infraestruturas, vêm no núcleo central de Venda Nova o lugar onde sua população tem acesso aos diversos serviços bancários, ao comércio, ao lazer etc. (Arreguy; Ribeiro, 2008, p.26).

A escola está localizada em área de conurbação<sup>10</sup>, por isso apesar de estar sediada em Belo Horizonte, recebe também alunos de bairros da cidade de Ribeirão das Neves, mais especificamente os bairros Santa Fé, Guadalajara e Vila Santa Branca. Cabe destacar que a cidade de Ribeirão das Neves é uma das mais estigmatizadas e mais vulnerabilizadas dentro da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). No Mapa das Desigualdades da RMBH, divulgado em 2021, ganha destaque por ser a segunda cidade da região com o maior número de mulheres pretas e pardas, cuja renda é de até um salário-mínimo. A cidade tem o segundo pior IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal da RMBH, que é de 0,684.

Nesse sentido, pode-se considerar que existe uma convergência de desigualdades que constituem o território da escola, pois tanto a cidade de Ribeirão das Neves como a região onde está localizada a escola são zonas empobrecidas e se destacam pelos indicadores socioeconômicos frágeis e pela infraestrutura e serviços deficientes.

A criminalidade e a violência na região registram altos índices. Os últimos anos foram marcados por guerras entre facções das “casinhas” e de grupos criminosos dos bairros vizinhos, localizados em Ribeirão das Neves, impondo toques de recolher, prejudicando até mesmo as aulas.

Conforme o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), divulgado em 2018 (dados mais recentes do IVJ), os bairros da região na qual a escola está localizada em Venda Nova apresentaram naquele ano os seguintes números: 378 crianças de 10 a 14 que trabalhavam, perfazendo 4,6% das crianças desta faixa etária, sendo que 295 eram pretas, pardas ou indígenas. A taxa de abandono do Ensino Médio estava em 8,09%. Um total de 79 jovens com idade entre 15 e 19 anos foram

---

<sup>10</sup> Junção de duas ou mais cidades que geograficamente se encontram em decorrência do crescimento urbano. Conforme definição do Dicio, dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conurbacao/>. Acesso em: 09/09/2024.

assassinados nas imediações no período de 2013 a 2015. O Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Ribeirão das Neves é considerado médio, os piores indicadores da cidade foram o de mortalidade por homicídio (0,305 numa escala de 0 a 1) e o de desigualdade (0,104).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da E.E. Ana Pessoa da Silva era de 4,4 para o Ensino Fundamental II e de 3,8 para o Ensino Médio (INEP, 2019) no ano anterior à pandemia, abaixo do desejável, que é 6. A meta projetada para aquele ano era 4,6, conforme apresentado na Tabela 1, ficando abaixo do que foi estabelecido como ideal a ser atingido. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) identificou que, em 2019, a situação de aprendizagem dos alunos que se formaram no Ensino Médio naquele ano era crítica. Apenas 34% dos alunos saíram com a aprendizagem consolidada em português e somente 5% em matemática.

Considero importante apresentar os dados do IDEB de 2019, pois ele traz elementos de uma realidade pré-pandêmica e permite comparar com os resultados obtidos no contexto da vigência da crise sanitária até o momento atual. Em 2021, a nota da EEAPS nesse indicador de educação saltou para 5,1, contrariando as expectativas de queda em função dos últimos eventos e a percepção dos próprios alunos e professores de que a aprendizagem na fase pandêmica foi prejudicada. Essa questão será debatida no capítulo 3, com os indicadores obtidos no contexto do ensino remoto.

Em 2021, os professores do 3º ano do Ensino Médio passaram a preocupar-se com o baixo interesse dos alunos da instituição em participar do ENEM. Poucos procuraram fazer a prova, e a explicação para tal desinteresse, além de residir nas questões relacionadas à volta ao ensino presencial, também foi apresentada no estudo mencionado em seguida.

A participação dos estudantes das escolas públicas brasileiras no ENEM caiu pela metade durante a pandemia. Em média, apenas 26% dos alunos de escolas públicas fizeram a prova em 2021. Um total de 2.368.470 jovens concluíram o ensino médio, deste montante menos da metade fez inscrição para o exame (981.318), e somente 764.458 fizeram de fato a prova, de acordo com dados de uma pesquisa do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE) e

do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdade (NIED), ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), concluída em 2023. Os dados podem indicar um aumento das desigualdades sociais no período. Isso é evidenciado pelo fato de que a participação no exame entre os jovens de famílias de nível socioeconômico baixo foi o que mais diminuiu, conforme o estudo.

O baixo índice de participação dos estudantes no Enem é um problema grave, que tem consequências para o futuro desses jovens. O exame é uma porta de entrada para o ensino superior e, sem ele, os estudantes têm menos possibilidades de conseguir, por exemplo, mobilidade social por meio dos estudos.

Em relação aos indicadores de aprendizagem, nas próximas linhas será feita uma análise mais detalhada dos resultados de algumas avaliações sistêmicas, que ocorreram no retorno às salas de aula, após o período de isolamento e ensino híbrido. Um dos resultados mais controversos foi o do IDEB da EEAPS, que subiu contrariando a realidade que era percebida pela equipe pedagógica, que previa um cenário de perdas significativas de aprendizagem.

Entre os dias 8 e 10 de dezembro de 2021, alguns dias após o retorno das atividades presenciais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou em escolas do Brasil a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para contextualizar: cerca de um mês antes, em outubro, o Estado havia determinado a volta de alunos e professores que não tinham comorbidades de saúde para o ensino presencial, enquanto os demais permaneceram no ensino a distância ou híbrido. A avaliação de 2021 foi histórica, pois ocorreu em um contexto em que os alunos vinham de uma situação difícil imposta pelas restrições da pandemia, e foi uma oportunidade de entender seus efeitos sobre a educação básica.

O resultado foi divulgado em 16 de setembro de 2022 e surpreendeu a muitos, pela melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observada de modo generalizado nas escolas públicas do país. Especialistas creditam a melhoria ao contexto da pandemia de Covid-19, que fez com que grande parte das escolas adotasse novas formas de mensurar a aprendizagem ao reverem os critérios de avaliação.

Em julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou um documento (Parecer CNE/CP nº 19/2020) que recomendava um olhar mais criterioso sobre os casos de reprovação. O texto não recomenda a aprovação compulsória de forma explícita, mas a sua leitura permite visualizar de forma implícita, que era para evitar a reprovação. A argumentação era de que a reprovação não seria eficaz para melhorar o desempenho, mas poderia ter um efeito oposto do esperado, levando, por exemplo, ao aumento da evasão escolar ou elevando o desinteresse dos alunos pela escola, e que, em tese, sentir-se-iam incapazes e desestimulados.

O documento sugeriu que fossem adotadas medidas alternativas, como a flexibilização do currículo e a adoção de medidas alternativas à reprovação, como a recuperação paralela e a progressão continuada. Assim, ficou entendido que a reprovação deveria ser usada como último recurso, apenas quando fosse inevitavelmente necessária.

Com isso, predominava nas escolas uma política de não reprovar alunos e os estudantes eram promovidos automaticamente para a série seguinte, pois era considerado o mais justo a se fazer naquele momento. A taxa de aprovação subiu a níveis que não eram atingidos nos anos letivos anteriores. O Censo Escolar identificou um crescimento abrupto da taxa de aprovação entre 2020 e 2021.

A fórmula para cálculo do IDEB considera uma variável chamada “fluxo”, que consiste na nota atribuída à escola, de acordo com as aprovações ou reprovações, quanto maior o valor, maior a aprovação. Ao analisar o fluxo, pode-se entender uma das razões para o aumento da nota. Fórmula usada para o cálculo:

$$\text{Aprendizado} \times \text{Fluxo} = \text{IDEB}$$

A fórmula empregada para o cálculo do IDEB foi a mesma que vem sendo usada desde 2007, em que as taxas de aprovação e reprovação pesam para o cálculo do indicador. A elevação da taxa de aprovação em meio ao ensino remoto não era advinda da melhora da aprendizagem, e sim do aumento da taxa de promoção para a série seguinte em função das escolhas institucionais acerca desse assunto. O Ministério da Educação e a Secretaria de Estado de Educação demonstraram que não estavam tão atentos assim aos processos que aconteciam dentro das escolas, por isso não encontraram uma forma de equalizar a avaliação

de modo a obter resultados não distorcidos.

A análise do IDEB 2021 da escola pesquisada permite chegar a conclusões contrastantes. Essa edição trouxe indicadores do período da pandemia, depois de quase dois anos de ensino remoto e híbrido.

**Tabela 3 – IDEB do Ensino Fundamental II da EEAPS**

<b>IDEB ENSINO FUNDAMENTAL II – EEAPS</b>		
	2019	2021
IDEB	4,4	5,1
Proficiência em Português	260,88	261,57
Proficiência em Matemática	259,46	251,34

Fonte: INEP, 2020 e 2022.

De acordo com a escala SAEB, os números colocam o ensino Fundamental II da escola no nível básico de aprendizagem, tanto em português como em matemática, de acordo com a tabela disponibilizada pelo sistema.

Os dados revelam que a nota de proficiência em português subiu poucos décimos (+ 0,69), já em matemática, a aprendizagem teve uma queda significativa (- 8,12). No Ensino Médio não foi diferente. Poderíamos imaginar que o declínio mais acentuado em matemática puxaria o IDEB do Ensino Médio para baixo, porém observa-se o contrário, saltou de 3,8 em 2019 para 4,3 em 2021.

**Tabela 4 - IDEB do Ensino Médio da EEAPS**

<b>IDEB ENSINO MÉDIO - EEAPS</b>		
	2019	2021
IDEB	3,8	4,3
Proficiência em Português	278,02	272,78
Proficiência em Matemática	259,46	267,88

Fonte: INEP, 2020 e 2022.

As tabelas acima contêm dados que confirmam que a nota do IDEB aumentou, a despeito de toda complexidade do período pandêmico e potencialização de problemas de aprendizagem. Temos assim uma controvérsia, entre o que é observado no chão da sala de aula e os números oficiais.

Os números revelam que de 2019 para 2021 houve uma queda na proficiência em português no ensino médio da EEAPS (-5,24 pontos), mantendo assim a escola no nível básico de aprendizagem na disciplina. Já em matemática, a aprendizagem ficou em nível insuficiente, mesmo com a melhora das notas em 8,42 pontos.

Quando comparamos a aprendizagem dos alunos da EEAPS entre 2019 e 2021, verificamos que esta caiu no ensino fundamental II, no entanto a taxa de aprovação subiu. Temos aí então um ponto de questionamento, conforme demonstra a tabela abaixo:

**Tabela 5 - Aprendizagem medida pelo IDEB 2019 e 2021 na EEAPS**

<b>APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EEAPS ENTRE 2019 E 2021</b>				
	2019		2021	
	Aprendizado	Fluxo (Aprovação)	Aprendizado	Fluxo (Aprovação)
Fundamental II	5,34	0,83	5,22	0,99
Ensino Médio	4,66	0,82	4,54	0,95

Fonte: INEP, 2020 e 2022.

Assim, o aumento do IDEB, contrariando os indicadores de aprendizagem que caíram ou cresceram muito pouco, deve-se ao aumento de alunos aprovados, promovidos de série de forma automática. Desse modo, o aumento das taxas de aprovação pode estar relacionado às mudanças nos critérios para promoção do aluno, já que essas estratégias foram recomendadas e adotadas pelas escolas. O resultado dessas escolhas, bem como a percepção dos estudantes sobre elas, será discutido mais adiante, uma vez que esta parte do texto dedica-se a apresentação de dados sobre a escola.

Feita a demonstração dos aspectos do território, dos indicadores sociais e educacionais do campo, vamos ao próximo capítulo, no qual descrevemos os

procedimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

## CAPÍTULO 2 - O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa constitui-se numa investigação que procura analisar os efeitos da pandemia na educação, mais especificamente, nas vivências escolares de estudantes do ensino fundamental e médio, destacando-se aqui as interrelações entre as desigualdades sociais, escolares e digitais. Dessa forma, será uma proposta de investigação qualitativa, conforme Bento (2012):

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controle e manipulação de comportamentos e lugares (Bento, 2012, p.40).

Entretanto, é necessário destacar a importância dos elementos quantitativos, tais como resultados de avaliações externas de rendimento dos alunos, indicadores socioeconômicos e dados apresentados em pesquisas nacionais que se voltam para a temática em estudo. A própria pesquisa fará emergir dados numéricos, que deverão ser sistematizados e analisados. Sendo assim,

A resposta é que ambas são importantes; o uso de cada uma depende do que queremos estudar e a que perguntas pretendemos responder. Finalmente, as abordagens qualitativas e quantitativas têm sido usadas, com muito sucesso, conjuntamente (Bento, 2012, p.41).

No texto *Etnografia da prática escolar*, Marli André (2012) traz à discussão aspectos metodológicos rigorosos que sustentam uma pesquisa que, apesar de necessários, podem sobressair-se, interferindo na potencialidade da análise. O texto em questão traz à tona a necessidade de racionalidade dos processos, a lógica por trás dos dados.

Em *Pesquisa Qualitativa: Significados e a razão que a sustenta*, os argumentos apresentados por Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2005) permitem-me afirmar que este projeto é permeado pela abordagem qualitativa, uma vez que o mesmo atentar-se-á na busca e registro de uma verdade sobre o tema da pesquisa, validando as informações coletadas sob o crivo do método científico, conforme os preceitos da epistemologia. Os aspectos ontológicos também estarão presentes,

pois a pesquisa trará questões subjetivas e objetivas sobre a realidade e o questionamento da mesma.

Chega-se então à questão da necessidade de atentar-se para os aspectos ontológicos e epistemológicos da pesquisa qualitativa, procurando ir além das grandes categorias presentes nas metodologias de cunho qualitativo, como descrição, intersubjetividade, discurso, linguagem, história dentre outros (Bicudo, 2005, p.25).

Nessa perspectiva, serão valorizados os relatos da experiência para trazer à tona a memória dos processos de escolarização vivenciados pelos sujeitos da pesquisa no contexto da pandemia. Essa escolha foi fortemente influenciada pelo entendimento de que foi a partir das suas vivências, memórias, experiências e do modo como tiveram acesso à informação que os sujeitos construíram suas narrativas individuais e coletivas, que constituirão material para enriquecimento desta pesquisa.

A opção pela abordagem qualitativa se deu também pela possibilidade de tornar o trabalho de pesquisa significativo para todos os sujeitos que dela participaram, opção também influenciada pelo modo de fazer pesquisa-ação. Ou seja, os sentidos são construídos por quem fala, narra e por quem escreve, descreve, analisa e elabora.

É necessário destacar a abordagem de caráter etnográfico presente nesta pesquisa, que demandou alto grau de inserção, imersão deste pesquisador em um terreno aparentemente conhecido, mas que guarda certa distância, uma vez que a relação professor e aluno muitas vezes resume-se ao tempo e espaço em que as aulas ocorrem, ou seja, é uma relação até certo ponto pouco profunda. Assim, ao associar a perspectiva etnográfica com os métodos de coleta de dados propostos nesta dissertação, o objetivo era chegar a resultados reveladores.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 2012, p.34).

É necessário destacar que, ao mesmo tempo em que o meu conhecimento do contexto é um facilitador para a pesquisa, minha percepção pode ser “contaminada” justamente por pertencer a esse mesmo contexto. Assim, realizei um exercício constante de estranhamento do próprio espaço e lugar, pois isso se torna imprescindível, uma vez que o que vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido, exigindo assim o cuidado com as armadilhas do familiar.

Trazer elementos de etnografia tornou-se uma possibilidade interessante para entender os efeitos da pandemia na escola em questão. Ao imergir no campo de estudo e procurar o contato direto com os sujeitos afetados pelo fenômeno estudado, foi possível compreender com mais clareza como a pandemia afetou a rotina de aprendizagem dos alunos.

Uma pesquisa que se apropria contribuições da etnografia proporciona muitos ganhos, dentre os quais podem ser destacados o nível de detalhamento e o grau de riqueza das informações, que permitem uma compreensão embasada nos referenciais teóricos para a comprovação ou não comprovação das hipóteses levantadas. Dessa forma:

Na fase final do trabalho etnográfico, quando o pesquisador sistematiza os dados e prepara o relatório, a teoria tem um importante papel no sentido de fornecer suporte às interpretações e às abstrações que vão sendo construídas com base nos dados obtidos e em virtude deles (André, 2012, p.40).

A seguir, descrevo o caminho percorrido e o modo como fui aproximando-me do objeto de investigação. Na condição de professor e pesquisador, vivenciando e ao mesmo tempo indagando sobre os problemas que emergem na realidade escolar, elegi a pesquisa-ação como instrumental que me permite produzir uma reflexão aprofundada sobre o problema investigado. Esse instrumental teórico-metodológico possibilitou, ainda, conjugar diferentes técnicas, tais como observação participante, entrevistas, rodas de conversa e escrituras, que é um conceito elaborado por Conceição Evaristo (2007).

## 2.1 Instrumentos para coleta e análise de dados

A coleta de dados se deu a partir da observação participante, exigindo fontes variadas, como entrevistas, registros escritos, questionários e observações, visando obter uma compreensão abrangente do problema em estudo. Diante disso, esta investigação terá suporte teórico metodológico referenciado numa revisão bibliográfica e documental, que irá dialogar com os dados coletados. A necessidade de ida ao campo não é apenas uma etapa de coleta e registro de dados, tal ferramenta propicia um conhecimento global que só pode ser alcançado dessa forma, escutando, observando, atentando-se às palavras, emoções e reações, empregando técnicas e instrumentos variados.

A realidade da educação no campo de estudo será analisada a partir de um processo hermenêutico com ênfase nos alunos. O registro das informações colhidas *in loco* será feito também a partir de escritos da experiência produzidos pelos próprios educandos, escutas, entrevistas e conversas com prévia autorização da escola e dos responsáveis, garantindo anonimato, conforme indicado por Martins (2018):

O ideal é que você grave o áudio da entrevista e depois passe as respostas a limpo, evitando assim ter que anotar à mão e fazer o entrevistado esperar. Se você optar por listar algumas das possíveis respostas para o entrevistado, por outro lado, marcar com caneta pode ser mais eficiente (Martins, 2018, p.1).

Adotamos o conceito de “Entrevista Compreensiva”, proposto por Ferreira (2014), que se assemelha bastante à entrevista semiestruturada, com certo grau de improvisação preparada, controlada e informada. O autor entende que a posição do entrevistador não é impessoal e não deve ser demasiada técnica. Para Ferreira (2014), a entrevista compreensiva é uma técnica qualitativa de coleta de dados que une formas tradicionais de entrevista semidiretiva e que tenta evitar o dirigismo do questionário aberto e o *laissez-faire*<sup>11</sup> da entrevista não diretiva. O autor ainda propõe uma lista de técnicas, que farão aprofundar o discurso do entrevistado, além de conferir-lhe liberdade na fala.

---

<sup>11</sup> *Laissez-faire*: Não intervenção, deixe fazer. Disponível em: <https://www.linguee.com/frances-portugues/traducao/laisser+faire.html> Acesso em: 19/12/2022.

No caso desta pesquisa, as entrevistas foram realizadas individualmente, em dupla e em grupo, apossando-se de elementos que buscassem uma proximidade com a roda de conversa. Essa técnica proporciona autonomia ao sujeito da pesquisa, por dar oportunidade de expor a opinião, ouvir e aprender com os demais integrantes da roda. Na visão de Sampaio *et al.* (2014, p. 1301), “As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes”. As rodas de conversas são acessíveis, necessitando basicamente de tempo (pode ser no recreio, após o horário de aula, durante o horário de aula) e espaço disponível (pode ser uma sala de aula, pátio, área verde).

Conforme Silva (2020), rodas de conversa no contexto escolar podem ser estimuladoras e interessantes, no sentido de permitirem também partilhas de projetos e ideias.

As rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim a leitura-ação das imagens e dos modos de vida cotidianos (Sampaio *et al.*, 2014, p. 1301).

A troca de experiências entre pessoas da mesma faixa-etária ou que viveram as mesmas experiências é uma das maiores vantagens desse recurso, já que é um momento de trocas, apoio e construção conjunta.

Considera-se a possibilidade como um caminho, pois cada Roda de Conversa é única, cada encontro, cada reunião é peculiar, principalmente quando traz à tona as Narrativas Autobiográficas de cada indivíduo com suas particularidades emergindo a viabilidade da partilha, que permite transformações individuais, coletivas e organizacionais (Silva, 2020, p. 22).

Sendo assim, na prática as conversas individuais e coletivas com os alunos do 7º ano foram guiadas por um roteiro com perguntas geradoras, mas sem ficar preso a um formato de conversa rígida, proporcionando liberdade de fala para os participantes, mantendo-os focados no assunto. Inicialmente, realizei as conversas em grupo, guiadas pelo roteiro semiestruturado de perguntas. Percebi, no entanto, que alguns alunos se mostraram tímidos e quase não falaram, ou não falaram nada. Essa situação me fez refletir e aplicar o ciclo da pesquisa-ação. Após refletir, encontrei a seguinte solução para ter acesso a esses alunos: chamei-os em dupla

e/ou individualmente. Tal estratégia se revelou como muito eficaz, os estudantes se sentiram mais à vontade para conversar fora do grupo e trouxeram falas preciosas. Dessa forma, executei as entrevistas e conversas de três formas: 1- em grupo 2- em dupla, e 3- individualmente. Por isso os elementos de técnicas de roda de conversa foram úteis.

Utilizei recursos de livre associação, figuras, desenhos, fotografias como materiais de estímulo para provocar ideias, de acordo com a indicação de Bauer e Gaskell (2002). As conversas com os alunos participantes tiveram também como ponto de partida os seguintes recursos propostos pelos autores:

- Associação livre: foram faladas algumas palavras e expressões chave e os participantes trouxeram suas ideias a partir delas. As discussões foram guiadas com base nessas ideias.
- Escolha de uma figura ou um assunto: foram disponibilizadas fotografias, figuras, cartazes, imagens impressas ou recortadas e colocadas à vista dos participantes. Foi solicitado que separassem em duas pilhas, de acordo com o critério definido entre os participantes. A partir das questões levantadas durante a separação, a discussão foi iniciada.
- Escolha de fotografias: Um conjunto de fotografias de um amplo grupo de pessoas, lugares, situações e personalidades conhecidas e desconhecidas. A partir daí, perguntei como a pandemia de Covid-19 e o isolamento social podem ter impactado e com qual intensidade os sujeitos, lugares e situações.

A técnica supracitada fez-se presente principalmente próximo à parte final das conversas/entrevistas. Projetei na tela de um computador algumas imagens e pedi que os participantes falassem a primeira palavra ou frase que viessem à sua cabeça. As imagens apresentadas foram as seguintes<sup>12</sup>:

- 1- Uma máscara descartável
- 2- Capa do Plano de Estudo Tutorado (PET)
- 3- Um adolescente com uma mochila nas costas, em frente ao portão da escola que está fechado, com um cartaz onde constam os dizeres: Aulas suspensas!
- 4- Um celular sendo segurado por mãos de crianças, ao fundo um caderno dando a entender que estava fazendo alguma lição.

---

<sup>12</sup> As imagens estão disponíveis no anexo VI.

5- Uma enfermeira vacinando uma pessoa

6- Uma sala de aula cheia, porém com todos os alunos, inclusive o professor, de máscara.

As imagens foram, assim, ferramentas importantíssimas de coleta de informações, a partir das associações e contextualização feitas pelos discentes, todas elas relacionadas ao modo como experimentaram o ensino no período pandêmico.

O emprego dessas técnicas em pesquisas qualitativas possibilita a coleta e o registro de opiniões proferidas pelos sujeitos que vivenciaram o fenômeno estudado, podendo ajudar no esclarecimento do mesmo. A partir desses registros podem-se gerar novas possibilidades de discussões e ampliação da visão sobre a temática tratada, dentro do ciclo ação, observação participante, reflexão e planejamento.

O local escolhido para as conversas foi a sala de informática, por ser um lugar com mobiliário confortável, afastado das salas de aula, proporcionando assim que os entrevistados não se distraíssem com os ruídos externos ou fossem interrompidos de alguma forma. A sala de informática também tem ar-condicionado, ao contrário das salas de aula que não possuem, e está mais afastada das salas de aulas e do pátio, portanto tem menos ruídos, além de ser um lugar que os discentes gostam muito. O objetivo da escolha foi oferecer a esses sujeitos um espaço que potencializasse a fala, a partir do momento em que se sentissem acolhidos em um ambiente afetivo e tranquilo.

Com os alunos do 2º EM, as conversas e discussões sobre o tema se deram ao longo das aulas. Entretanto, esse grupo de alunos se mostrou mais resistente e tímido à possibilidade de gravação, que era a ação planejada. Após refletir, encontrei na proposta da escrita de cartas, um meio de driblar esse desafio. Os discentes do Ensino Fundamental, a partir dessa ideia, também foram incentivados a escrever sobre suas vivências. Alguns perguntaram se podiam desenhar (principalmente aqueles que têm dificuldade de leitura e escrita), e prontamente aceitei a sugestão. Inclusive, algumas dessas expressões artísticas compõem esse trabalho, no entendimento de que são parte constitutiva do trabalho de campo. Nossa escolha por trazer as imagens para essa composição, certamente não esgota as possibilidades analíticas que as mesmas provocam, ao indicar as vivências e a

percepção que os sujeitos constroem do território onde vivem, suas formas de pertencimento e de apropriação dos espaços, bem como das interrelações entre o território escolar e o bairro no contexto das desigualdades, evidenciando a escola como um equipamento fundamental no cotidiano dos sujeitos. As imagens também refletem o modo como os sujeitos vivenciaram, sentiram e elaboraram o fechamento das escolas, as diversas condições de distanciamento que lhes foram impostas, deixando entrever a saudade, a tristeza, o sentimento de que algo lhes faltava na rotina familiar e comunitária: a escola.

Outra sugestão que acatei foi sobre para quem essas cartas seriam destinadas. Alguns alunos falaram que não tinham amigos, e por isso não escreveram para ninguém e pareciam não tão abertos a escrever uma carta para mim, que era a proposta inicial. Então, após refletir sobre essa demanda, informei que poderia ser para qualquer pessoa, inclusive uma pessoa fictícia.

Ao propor a escrita das cartas, não fiz exigência de uma estrutura muito rígida, apenas li algumas cartas com outras temáticas para os alunos se inspirarem nelas. Depois, expliquei que a carta poderia ser direcionada a qualquer pessoa, fictícia ou real, e que deveria ser um relato de como experimentaram o período do distanciamento social e do retorno presencial à escola, trazendo elementos de sua vivência na comunidade e no convívio familiar.

As cartas foram uma forma que encontrei de proporcionar mais liberdade às narrativas dos discentes acerca das suas vivências. Em minha jornada como professor, percebi que oferecer a oportunidade de ter um momento de expressão por meio da escrita encoraja crianças e adolescentes a versarem sobre questões que geralmente não verbalizam com tanta facilidade. Esse instrumento permite que os jovens expressem, com menos amarras, suas opiniões, sentimentos e experiências. As cartas facilitam discussões de questões sensíveis.

A escrita de vivências pode permitir, desse modo, um exercício de reflexão sobre o que vai ser dito, pois as cartas possibilitam aos que as escrevem fazer articulação e aprofundamento em suas respostas, podendo levar, na fase de análise dos dados obtidos, a uma compreensão mais profunda das questões apresentadas e das subjetividades envolvidas.

Neste estudo utilizarei o conceito de “escrevivência”, da escritora Conceição Evaristo (2007), que fez uma composição a partir das palavras “escrever” e “vivência”. Ela entende que essa ferramenta carrega a vivência do indivíduo e também da coletividade. Evaristo (2007) usa o termo para dar nome a uma escrita que absorve sua vivência, memórias e as do seu povo. Assim, a escrevivência é um recurso metodológico de escrita que pode aproximar o pesquisador da experiência dos estudantes, viabilizando o acesso às suas experiências individuais e coletivas.

Outro recurso que se tornou indispensável foi o de anotações de campo, as quais consistem no registro de fatos relevantes, percebidos durante todo o processo da pesquisa de campo. Esse método pode ser utilizado para registrar observações objetivas, mas também para o registro de reflexões subjetivas e até mesmo impressões pessoais. Essas anotações permitem a coleta de informações detalhadas e ricas sobre a experiência vivida pelo pesquisador ou pelo participante da pesquisa, mas também sobre o lugar, sobre os processos.

As anotações feitas em campo foram norteadas pelo que orientou Falkembach (1987, p. 3): "deverá se registrar as primeiras conclusões, dúvidas, imprevistos, desafios ao aprofundamento, tanto para o investigador como para os grupos [...] e instituições inseridas no processo." As anotações desta pesquisa foram sendo feitas desde os seus primeiros dias, no início anotava principalmente falas e expressões dos estudantes, e depois passei a anotar o lugar e contexto. O ato de anotar proporcionou-me momentos de reflexão sobre o que escrevi naquelas folhas e insights para a escrita desta dissertação.

Assim, a anotação se tornou uma ferramenta útil, pois permitiu registrar experiências e eventos ao longo do tempo. Por meio dessa ferramenta foi possível capturar informações que poderiam passar despercebidas nos outros métodos de coleta de dados, além de permitir a reflexão e a documentação das escolhas metodológicas e das possíveis mudanças ocorridas durante a execução da pesquisa.

As participações dos alunos foram gravadas, transcritas, digitadas e digitalizadas durante os meses de agosto a outubro de 2023. Em seguida, as informações coletadas começaram a ser analisadas e discutidas no contexto da pesquisa.

O material obtido foi interpretado a partir de uma análise voltada para a hermenêutica, pois esta se encaixa bem na proposta desta dissertação, que emerge como um estudo indissociado do contexto histórico, social e cultural dos sujeitos. A hermenêutica, na definição de Schleiermacher (2005), é a “arte de compreender corretamente o discurso do outro, predominantemente o escrito” (Schleiermacher, 2005, p.87). Outros estudos convergem para esse entendimento, como é o caso de Sidi e Conte 2017:

A hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos (Sidi; Conte, 2017, p.1943).

Como compreendem Sidi e Conte (2017, p.1943), a hermenêutica é “um dos aspectos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula o enfrentamento e a disposição crítica para a abertura ao diálogo com as diferenças e os diferentes mundos”. Assim, a sua utilização propiciou uma imersão para além das palavras, permitindo refletir sobre possíveis significados das experiências narradas nas entrevistas, cartas e escutas. Possibilitou ir além das respostas, permitiu explorar as subjetividades das vivências dos protagonistas deste estudo. Ao analisar as palavras proferidas pelos entrevistados sob a análise hermenêutica como afirmam os autores em pauta, a pesquisa pôde revelar as complexidades presentes nas experiências dos estudantes.

No caso da pesquisa qualitativa, juntamente com as técnicas da aplicação de entrevistas, a hermenêutica apresenta contribuições significativas, na formulação das questões a serem indagadas, nas interpretações das falas dos informantes, na compreensão destas falas à luz das demandas sociais e dos referenciais teóricos identificados (Sidi; Conte, 2017, p.1952).

Os autores supracitados entendem que a pesquisa qualitativa em educação, ao valorizar o diálogo e a construção de significados compartilhados, adota uma perspectiva essencialmente hermenêutica. Dessa forma, essa técnica de análise foi para este estudo uma ferramenta em sintonia com sua proposta, pois permitiu um entendimento mais completo, significativo e contextualizado dos desafios

enfrentados na escolarização dentro das condições que vigoraram durante e depois da pandemia.

Em partes desta dissertação vai emergir a experiência de ser professor na escola campo da pesquisa, durante o período em que os efeitos do fenômeno em estudo aconteceram. Tal possibilidade se deu, pois, mesmo que em perspectiva diferente dos estudantes, eu habitava o mesmo contexto. Desta forma vai ressurgir no texto em diversos momentos, relatos da minha perspectiva do lugar de professor. A experiência como docente na escola campo contribuiu para a compreensão do objeto de estudo, assim, o objetivo da incorporação de relatos da perspectiva docente tem objetivo de enriquecer a análise dos dados e contribuir para a construção de um texto rico e contextualizado do fenômeno investigado.

Na próxima seção apresentarei o referencial teórico aplicado a este estudo. Procuo demonstrar como as desigualdades, desafios e disparidades educacionais, tem causas históricas e como o advento da pandemia fez acirrar problemas já discutidos no meio acadêmico. Nessa discussão, busco contemplar as questões territoriais da região em que a escola está inserida e seus impactos nos resultados observados. O conceito “efeito território” será discutido relacionando-o com os efeitos do distanciamento social, do ensino remoto e do ensino híbrido nas aprendizagens.

### **CAPÍTULO 3 - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O DEBATE ACADÊMICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES ESCOLARES**

Uma análise preliminar dos estudos sobre a pandemia e seus efeitos na educação pública já indica suas consequências perversas sobre a escolarização das camadas populares. Ao fazer uma busca simples no Google Acadêmico e na base SciELO com os termos "educação - pública - pandemia", percebe-se que há uma tendência dos autores em pesquisar questões como as seguintes: impactos da pandemia na educação de pessoas de baixa renda; desigualdades no acesso às tecnologias; aumento das formas de violência contra crianças e adolescentes; saúde mental; alimentação e merenda escolar; evasão.

Barbosa, Anjos e Azoni (2022) analisaram 20 artigos científicos escritos em inglês, espanhol e português e publicados até julho de 2020, na fase inicial da pandemia. Esses foram os primeiros escritos sobre a ocorrência do fenômeno sanitário e seus impactos na educação pública. Os autores identificaram nos estudos uma tendência em comparar as escolas públicas e particulares, expondo lacunas de aprendizagem com enfoque nas dificuldades relacionadas ao ensino pelas vias digitais.

Os primeiros artigos já traziam certa preocupação com prejuízos de longo prazo e já faziam previsões de que as perdas no processo educativo necessitavam de políticas de recuperação sólidas e duradouras. Os textos expressavam que “a restrição do tempo de aula pode trazer prejuízos em determinadas habilidades no desempenho em leitura, matemática e ciências” (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022, p.5).

A respeito das limitações relacionadas à falta de acesso a equipamentos digitais entre grande parte dos estudantes da escola pública, os autores identificaram que “o número de dispositivos disponíveis por família é reduzido, o que afeta também o tempo em que a criança dispõe para as aulas, visto que é necessário dividir o uso do aparelho” (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022, p.4). Os efeitos dessa restrição de acesso a equipamentos fundamentais para o desenvolvimento do ensino remoto, híbrido e até mesmo presencial são discutidos nesses estudos.

Ao elencar os efeitos na vida escolar de estudantes de diferentes estratos sociais, os autores discutem também aspectos relacionados ao capital cultural ou à

apropriação de outros recursos necessários à aprendizagem, que se dá de forma mais efetiva em classes sociais que têm melhor situação econômica. Na revisão da literatura produzida por Barbosa, Anjos e Azoni (2022) isso ficou evidente, pois os autores detectaram que “famílias de maiores classes socioeconômicas tendem a pegar mais livros emprestados na biblioteca, tanto nas versões digitais, quanto nas versões impressas.” (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022, p.4). Na visão dos autores, esse é um indicativo de maior apropriação dos recursos educacionais.

Outros estudos focaram na dependência da alimentação disponibilizada pela escola em complemento àquela recebida em casa ou como única refeição ofertada no dia. Os autores discutiam os impactos disso na vida desses sujeitos, pois “com a suspensão das aulas, essas crianças tiveram seu acesso à comida de qualidade interrompido, o que pode afetar significativamente seu desenvolvimento cognitivo, em especial nas mais jovens” (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022, p.5). Os artigos analisados evidenciaram ainda as violências físicas a que crianças e jovens foram submetidos, justamente por passarem mais tempo ao lado de seus potenciais agressores.

Em 2022, na fase do retorno presencial, Vasques e Wittizoreck (2022) apontam as demandas advindas da reorganização da escola para a retomada do ensino híbrido e presencial. As escolas tiveram que se reorganizar, não apenas no sentido de preparar os espaços físicos e adaptá-los a situações de prevenção à contaminação, como o uso de máscaras, medidas de distanciamento, afastamentos em decorrência dos inúmeros casos confirmados da Covid 19, mas tiveram que se reinventar no sentido de recriar os laços com os estudantes, pois o distanciamento físico provocou rupturas e a reconstrução desses laços foi desafiadora.

A ‘nova realidade’ escolar com que esses sujeitos se depararam exigiu reaprender a atuar, agora mesclando máscaras e estudo, transporte escolar e distanciamento corporal, álcool em gel e negacionismos, sociabilidades e ‘ficar em silêncio’, enfim, uma série de elementos híbridos de ciência e política (Vasques; Wittizoreck, 2022, p.2).

Outra questão que ganhou destaque foi o autoritarismo e a verticalização das relações, que caracterizam, historicamente, a relação da escola com seus sujeitos, e que essa característica poderia ter causado um retorno menos acolhedor,

principalmente tendo em vista o retorno de alunos com quadros de ansiedade e depressão.

A retomada dos processos de escolarização nesse tempo quase pós-pandêmico demandou e segue demandando consideráveis movimentos dos atores escolares. Recompôr a cena presencial, repactuar os pactos pedagógicos, lidar com as demandas das emoções que a experiência pandêmica legou, enfim, reorganizar os laços educativos são alguns exemplos que tocam a estudantes, docentes e gestores (Vasques; Wittizoreck, 2022, p.13).

Conforme Vasques e Wittizoreck (2022), as questões relacionadas à saúde mental foram foco de discussão durante a pandemia no meio acadêmico, considerando o expressivo aumento de quadros de depressão e transtornos de ansiedade, bem como a superexposição de tais temas na mídia.

Nas produções destacadas nesta pesquisa, os autores ainda demonstram o papel da escola como lugar de proteção. Muitas vezes, é na escola que se identificam os primeiros sinais de violências que os alunos sofrem em outros ambientes, por isso durante o contexto pandêmico, essa dimensão da escola ficou ainda mais reconhecida. Pode-se entender que

[...] violências intrafamiliares contra crianças e adolescentes sempre ocorreram, mas devido à pandemia outros elementos se sobrepuseram àqueles já existentes – como o isolamento social, maior tempo de contato, dificuldades familiares e conflitos parentais (Oliveira *et al.* 2022, p.3).

Há entendimentos já construídos que a pandemia aumentou a exposição das crianças, adolescentes e jovens a violências cometidas por pessoas da própria família e/ou pessoas de sua convivência, e que o distanciamento social contribuiu para isso: “Crianças e adolescentes vulneráveis a violências foram separados de um recurso valioso para proteção e enfrentamento desse fenômeno; [...] quando escolas estão fechadas, casos de maus-tratos infantis são mais prováveis [...]” (Oliveira *et al.* 2022, p.6).

O afastamento físico da escola dificultou o enfrentamento dessas violências, pois o aumento do tempo de convivência com “os autores de violências, bem como afastamento de sua possível rede de apoio; crianças e adolescentes pelo vulnerável processo de desenvolvimento podem estar ainda mais expostos” (Oliveira *et al.*

2022, p.5). Os autores ainda revelam que há um distanciamento físico que é acentuado em casos de não acesso à internet e às tecnologias que poderiam propiciar a proximidade por outros meios.

A relação entre as desigualdades sociais e educacionais têm sido objeto de preocupação nas pesquisas brasileiras ao longo de décadas (Nogueira, 2020). Contudo, no contexto da crise sanitária combinado à crise econômica já instalada no país, as camadas populares informam como “os efeitos indiretos agravam a desigualdade social já existente e podem permanecer impactando a vida das crianças por anos, mesmo após o fim da pandemia” Santos *et. al* (2022, p.6). Nesse mesmo texto, os autores destacam que as medidas sanitárias e o distanciamento podem não ser tão efetivos, dada a desigualdade social e vulnerabilidades já existentes antes da pandemia.

Para analisar esse quadro, percebi a necessidade de recorrer a estudos sociológicos que contrastam com a legislação educacional, pois esses estudos enfatizam que a educação, um dos direitos fundamentais previstos na Constituição do país e que constitui o princípio basilar da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), ainda não é garantida na forma da lei.

A Constituição Federal de 1988 garante um conjunto de direitos sociais fundamentais ao exercício da cidadania, um deles é o direito à educação. A palavra educação é citada 91 vezes na Carta Magna brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96) deixa claro, em seu Artigo 3.º, que o primeiro princípio que rege o ensino no país é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sabe-se que, apesar dos avanços na legislação e nos investimentos públicos, ainda não fomos capazes de garantir a consolidação de tal princípio, especificamente no sentido da permanência qualificada.

O Plano Nacional de Educação para a década 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, prescreve na meta 7 o fomento da qualidade na educação básica, buscando melhorar a aprendizagem nas escolas públicas, ensejando, assim, atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 no Ensino Médio. Ao analisar os dados da Escola Estadual Ana Pessoa da Silva, observa-se que faltam 3 anos para o PNE expirar e os resultados da escola permanecem abaixo da meta.

No âmbito da educação estadual mineira, está em vigor a Lei nº 23.197 de 26/12/2018, que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2018-2027 e dá outras providências. A questão da desigualdade é a quinta diretriz do documento, que afirma no Artigo 2º: “V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A nona diretriz, no mesmo artigo, afirma: “a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade”.

Esses apontamentos nos permitem entrever a baixa efetividade das ações propostas nas principais legislações que regem a educação pública. É possível confirmar, assim, que parte dos problemas vividos pela escola não surgiram com o advento da pandemia e do distanciamento social, não são de fato novos, mas se tornaram evidentes de forma mais ostensiva devido às proporções que a pandemia tomou, afetando múltiplas dimensões da vida social.

A partir das observações iniciais feitas até aqui, em seguida será apresentado o aprofundamento do tema em questão, recorrendo-se a autores que nos permitam entender como as diferentes dimensões da desigualdade contribuíram para o quadro em que a educação se encontrou durante o período que está sendo estudado.

### **3.1 Desigualdades**

A origem do termo desigualdade está no latim *equalitate*, que significa igualdade, e quando se acrescenta o prefixo “des”, indica negação da igualdade. Salgado (2010, p.1) afirma que: “Em termos sociológicos, diz-se que a desigualdade é social na medida em que essa diferenciação é produto da interação entre sujeitos sociais; nesse sentido, tanto o acesso diferenciado às oportunidades como à riqueza econômica”. E enfatiza que a desigualdade social “se realiza dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo, inclusive, tal diferenciação pode se dar entre regiões” (Salgado, 2010, p.1).

Diferentes teóricos, dentre os quais alguns serão aqui citados a seguir, parecem convergir no entendimento de que a desigualdade está associada ao lugar

social do sujeito, que é definido pela sua capacidade de acumular bens. No texto *Fundamentos da Desigualdade: Uma Abordagem Teórica*, Trovão e Manzano (2019) trazem o pensamento de Rousseau, que ligava a origem da desigualdade à posse de terras.

Rousseau, em seus estudos, deixou evidente que os fundamentos da desigualdade possuíam relação com a divisão da terra, a divisão do trabalho e o mérito. Esses elementos materializavam-se na propriedade, enquanto direito privado. Para esse autor, a desigualdade surgiu na sociedade quando a primeira propriedade da terra criou uma distinção entre os homens (Trovão; Manzano, 2019, p.3).

No texto em questão, os autores apresentam - a partir da definição de diferentes teóricos (Karl Marx, Keynes, Marshall, Rousseau e outros) - o conceito de desigualdade multidimensional, que traz elementos das disparidades não apenas na dimensão econômica, mas também social. Enquanto na dimensão econômica a desigualdade está atrelada à posse de bens imobiliários e financeiros, em função do lugar social do sujeito na sociedade e da sua renda, a dimensão de natureza social está atrelada ao acesso a bens e serviços de uso coletivo, que permitem a vida em sociedade, e à maneira como as necessidades básicas das pessoas são satisfeitas.

A dimensão social, de acordo com Trovão e Manzano (2019), é aquela em que as consequências da falta de igualdade mais são sentidas, pois tem relação com o cotidiano das pessoas. São dificuldades mais imediatas. Ao se deparar com a fome, ou com pessoas morando na rua, ou o fato de uma criança não conseguir ir à escola por não ter transporte, ou uma pessoa que adocece e não tem acesso aos mecanismos que podem curá-la, está lidando com um efeito imediato e cotidiano da desigualdade.

É preciso, ainda, considerar as intersecções, quando as desigualdades se entrecruzam, pois atravessam de modos distintos diferenças étnico-raciais, de gênero e sexualidade, etárias, de capacidades, religiosas, e são cumulativas.

O caráter cumulativo dos distintos fundamentos da desigualdade e as novas formas de desigualdade (raça, região, cor de pele, idade etc.) em sua característica de influência transversal sobre o fenômeno como um todo, exige que esse seja tratado com cautela de maneira a se evitar subestimar sua complexidade (Trovão; Manzano, 2019, p.14).

Para melhor entendimento do conceito de desigualdade, trago o conceito de equidade. Nas discussões sobre o tema, é comumente usado o termo equidade como oposição à desigualdade. Para entender o motivo desse entendimento, vamos à etimologia da palavra. Conforme Sposati (2010, p.1): “A etimologia do termo equidade do latim *aequitas*, *atis*, um substantivo feminino, tem o sentido de igualdade e moderação e o substantivo neutro, *aequum*, *i*, significa equidade e justiça”.

Enquanto a igualdade remonta à necessidade de certa universalidade, onde todas as pessoas são iguais ou podem alcançar esse status passando a possuir os mesmos direitos e deveres, a equidade reconhece a desigualdade, entendendo que não somos todos iguais, por isso deve-se ajustar esse desequilíbrio entre os sujeitos, lugares e situações.

Sposati (2010) entende que a falta de equidade traz iniquidade, ou seja, a falta de acesso justo e igualitário impede a superação das necessidades. A autora exemplifica que a falta de acesso à energia, água tratada, transporte público são expressões de iniquidade. Assim, “a equidade social significa, nesse âmbito de políticas públicas, um equilíbrio na distribuição de benefícios e acessos construídos pela sociedade” (Sposati, 2010, p. 2).

Para explicar como as desigualdades sociais se convertem em desigualdades educacionais, apoiamo-nos na concepção de que os sistemas de ensino são mecanismos de perpetuação e de legitimação das estruturas sociais hierarquizadas, a fim de difundir saberes dominantes e manter as relações de dominação entre as diferentes classes sociais (Bourdieu; Passeron, 1992).

A partir do estudo da escola como mecanismo de reprodução e legitimação das desigualdades, Pierre Bourdieu (1998) enumerou alguns aspectos da desigualdade no campo da educação que podem ser associados à realidade brasileira.

O primeiro aspecto considera que desigualdade na educação é um fenômeno complexo que tem raízes na história, no modo como as relações sociais são construídas e nas questões econômicas. Quando se fala em relações sociais, estas são marcadas pela separação em classes, que são escolarizadas e educadas de acordo com sua função na sociedade.

Bourdieu (1998) delineou em três grupos as estratégias e disposições, adotadas pela classe média e pela elite, relacionadas ao investimento intencional na educação escolar dos seus filhos. Nas classes populares faltariam estrategicamente recursos, uma vez que os custos não justificam o retorno em longo prazo. Nessas classes, a trajetória escolar tende a privilegiar os percursos escolares mais curtos, voltados para a rápida inserção no mercado de trabalho. Os pais que estão inseridos nas classes populares possuem poucos recursos econômicos e sociais para potencializar o valor dos títulos escolares e suas aspirações escolares são mais modestas.

Bourdieu (1998) entendeu que nas classes médias, que ele chama de pequenas burguesias, investe-se pesadamente na escolarização dos filhos, dado que as famílias desse grupo já possuem um volume razoável de capital econômico, cultural e social, que permite aos pais apostarem na escolarização dos filhos. Isso significa que os filhos das classes médias têm mais chances de obter sucesso escolar, pois possuem acesso a uma educação de qualidade, além de recursos culturais e uma rede de apoio social. Já no campo das aspirações, as famílias de classe média - que muitas vezes são originárias das camadas populares e ascenderam por meio da escolarização - consideram a educação como um meio de mobilidade social, por isso sacrificam seus desejos pessoais para garantir que seus filhos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Todas as condutas das classes médias poderiam ser entendidas, dessa maneira, como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social. Nessas classes sociais seria normal evidenciar determinadas disposições de renunciarem aos prazeres imediatos, em benefício do seu projeto de futuro, especialmente dos filhos. Sacrificariam a compra de bens materiais e viagens, por exemplo, de modo a investirem na boa escolarização dos seus filhos (Ferreira, 2013, p. 53).

Em relação à elite, Bourdieu (1998) entende que esse grupo investe mais na escolarização dos filhos, porém, de forma mais descontraída, principalmente porque o sucesso escolar para essa classe é algo natural e não demanda grande esforço de mobilização da família. As elites, nessa perspectiva, ficam livres da luta pela mobilidade social, pois já estão nas posições dominantes, por terem posse de grande volume de capital econômico, social e cultural. Nesse contexto, essa classe precisa menos da educação escolar para a ascensão social do que as classes que

estão em posições econômicas menos favorecidas, e a escolarização de seus filhos constitui uma forma de manter o *status quo*.

Seguindo essa lógica, é preciso rememorar o conceito de capital cultural e a importância de compreendê-lo para analisar a educação brasileira. De acordo com Nogueira, (2002, p.22), os capitais social e econômico, na maior parte das vezes, são meios auxiliares na acumulação do capital cultural. A posse de bens econômicos ou financeiros não são as únicas formas de riqueza, existindo outra forma imaterial e transcendente: o capital cultural.

Conforme Nogueira (2010, p.2), nas sociedades capitalistas o capital econômico e social, operam com base na manutenção das desigualdades, e isso é evidenciado no caso da instituição escolar, que sendo a principal agência responsável pela distribuição do conhecimento legítimo, faz parte de uma estrutura de dominação e perpetuação dessa estrutura social.

Os recintos escolares são designados como espaços atestadores e propagadores do conhecimento, que difundem valores como a transformação social, por meio do conhecimento e da democratização do acesso e da permanência na escola. Entretanto, a escola também “manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex.: o diploma e todo tipo de certificados escolares)” (Nogueira, 2010, p. 3). Agindo dessa maneira, as escolas acabam por classificar seus sujeitos, dando maior reconhecimento àqueles que têm maior capital cultural acumulado, em um contexto que já é de desigualdades multidimensionais.

Por isso, operam em favor da reprodução das estruturas de dominação, embora os bens simbólicos o façam de um modo mais indireto e menos perceptível. Tudo isso fica mais claro quando se toma o caso da instituição escolar, principal agência responsável pela distribuição do conhecimento legítimo (Nogueira, 2010, p.2).

Para Almeida (2007), é importante a compreensão do conceito de capital cultural porque a realidade educacional do Brasil é caracterizada pela desigualdade, mesmo quando comparada com países que apresentam grau de desenvolvimento econômico semelhante. A autora cita o peso do capital cultural, ao destacar a influência da escolaridade dos pais no desempenho educacional dos filhos e o fato de que famílias com maiores recursos financeiros têm acesso a uma educação de

qualidade, por acessarem escolas bem conceituadas, públicas e privadas. Ou seja, o fator econômico é determinante para a escolarização, entretanto, o capital cultural tem um grande peso nas trajetórias dos estudantes.

Esse debate nos leva ao conceito de *habitus*, que define o posicionamento social das pessoas de acordo com suas práticas cotidianas, escolhas, modos de ser, fazer, que neste caso, é fortemente influenciado pelo capital cultural, que lhes é transmitido pela família e reforçado pelo meio social. Na definição de Nogueira e Nogueira (2002):

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (Nogueira; Nogueira, 2002, p.20).

Assim, a mobilidade entre classes torna-se menos possível, pois aqueles que já têm o *habitus* acumulam ainda mais capital e ampliam suas possibilidades de mobilidade, ou de manutenção do seu status perante a sociedade, enquanto aqueles que acumulam menos capital cultural tendem a ter suas subjetividades reforçadas dentro desse sistema.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que o capital cultural, herdado e reforçado pelas famílias, tem impacto direto no sucesso da trajetória escolar. Isso porque a escola, sendo um lócus de reprodução da cultura dominante, passa a ser uma extensão do que é ensinado em casa ou no meio social do sujeito.

Para as crianças pertencentes a meios sociais mais vulnerabilizados, a escola não tem o mesmo significado, passando ser algo estranho à sua realidade. Conforme Nogueira e Nogueira (2002), a escola, de forma dissimulada, exige determinados saberes prévios igualmente de alunos inseridos em realidades desiguais, sendo assim, acaba contribuindo para que aqueles que estão em lugar de privilégio se mantenham como tal, ao passo que aqueles menos favorecidos permanecem nessa condição social original.

Bourdieu (1998) ajuda a desmistificar a ideia presente no senso comum de que o sucesso escolar está relacionado com questões inatas e o mérito pessoal de cada aluno. É comum que, mesmo em um contexto de desigualdades marcantes, muitos educadores e outros atores da sociedade atribuam o fracasso escolar mais a

comportamentos individuais, e menos ao modo como foi sendo construído o sistema de ensino brasileiro.

Na perspectiva bourdieusiana, as desigualdades educacionais não podem ser reduzidas simplesmente a diferenças naturais entre os indivíduos, uma vez que estão enraizadas nas estruturas sociais.

A grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos (Nogueira; Nogueira, 2002, p.34).

Alguns autores brasileiros convergem para o mesmo pensamento de Bourdieu. Destaco aqui as pesquisas de Maria Helena Souza Patto (2010). Para a autora, existe uma concepção de que as dificuldades de aprendizagem são de responsabilidade dos alunos e seus familiares, mesmo que essas dificuldades envolvam, por exemplo, dificuldade de acessar a escola ou a expulsão (evasão) dos sujeitos das escolas. Entretanto, o fracasso escolar individual é também uma consequência do fracasso de um sistema de educação.

A escola é um campo de disputas, envolvendo diferentes atores. De acordo com Patto (2010), é preciso considerar a dimensão econômica, o modo de produção em vigor, a estrutura da sociedade e as relações de poder, ao se debruçar sobre as questões da instituição escolar.

Ao aderirem ao preconceito em moldes científicos e ao insistirem em localizar em indivíduos e grupos as causas de um fracasso que é da educação escolar, esses profissionais reiteram a prática de 'culpar a vítima', recurso antigo, persistente e necessário à permanência das sociedades 'democráticas', como a brasileira (Patto, 2010 p.3).

A perspectiva analítica de Bourdieu “pode ser de extrema relevância para uma análise da realidade brasileira. As elites sempre desenvolveram mecanismos que lhes assegurem a permanência nas posições de origem ascendente” (Ferreira, 2013, p. 54). Em um país com fortes tradições colonialistas e patrimonialistas como o Brasil, é necessário remontar o seu passado de exploração e manutenção da estrutura colonial para compreender a reprodução e a manutenção das

desigualdades no campo social, econômico e cultural. Conforme Ferreira (2013, p.56): “Numa linguagem bourdieusiana, a violência simbólica presente na estrutura social brasileira a dividiu em classes bem definidas, sustentando-as segundo o preconceito e a segregação”. Os sistemas de ensino brasileiros desempenham, historicamente, a tarefa de perpetuar a manutenção de uma ordem que dificulta a mobilidade social e favorece uma pequena elite.

Essa forma de pensar a escola como reprodutora de desigualdade também é debatida por Crahay (2013), que vê a escola atual como um sistema sustentado em uma suposta meritocracia, que individualiza fracassos do sistema de educação e prescreve: “Aqueles que sonham com uma escola que busque a igualdade de conhecimentos adquiridos se posicionarão no contrapé dessa concepção meritocrática e seletiva de escola” (Crahay, 2013, p.34). Para o autor, a contraposição a esse pensamento envolve estimular o máximo de aprendizagens em um número máximo de alunos. O autor ainda questiona os métodos de avaliação. Para ele, deve-se adotar um sistema de avaliação somativa, que a seu ver é mais eficiente, por “possibilitar que se estabeleça em que medida cada aluno domina as competências que foram objeto do ensino e em que pontos ainda se pode avançar” (Crahay, 2013, p.34).

*Em O que é uma escola justa?*, Dubet (2004) identificou que a meritocracia é um equívoco, pois a mesma pressupõe uma igualdade de oportunidades de igualdade e acesso. Para o autor,

É preciso principalmente assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns privilégios, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais. Essa é uma luta fundamental para a justiça escolar (Dubet, 2004, p.544).

Para alcançar o mínimo de igualdade de acesso, Dubet (2004) defende que é preciso garantir alguns limites, abaixo dos quais ninguém deveria estar, e exemplifica: “é o caso do salário-mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total.” (Dubet, 2004, p.546).

O autor defende a adoção de discriminação positiva e um “mínimo escolar” para assegurar oportunidades a um maior grupo de sujeitos, pois “um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades,

deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa” (Dubet, 2004, p.553).

Ao ler Bourdieu (1998), pode-se pensar que as políticas públicas fazem uma tentativa de ajustar as estruturas sociais reduzindo as desigualdades, mas não alteram a estrutura propriamente dita. “O aumento expressivo de vagas na educação básica e superior não garantiu a apropriação do conhecimento, como revelam as avaliações de desempenho escolar.” (Caiado, 2010, p. 2). Assim, a educação pública brasileira é um projeto que vem sendo construído e se transformando desde tempos coloniais. Projeto este que vem sendo construído em diferentes momentos, e adequando-se a vários contextos históricos (colônia, império e república), intercalando períodos de autoritarismo e democracia, sendo influenciado por tendências libertárias, progressistas e conservadoras.

A leitura de Almeida (2007) permite a compreensão de que a construção do sistema de ensino brasileiro é vinculada à construção do estado nacional, sendo usada como meio para fortalecer projetos de manutenção do status de dominação de uma classe e moldar a identidade nacional em outros estratos populacionais. Isso reforça a impressão de que estruturas de poder muito antigas ainda veem na escola um mecanismo de reprodução e manutenção de interesses econômicos, classistas da ordem vigente, com poucos grupos privilegiados, e a maioria sendo submetida a uma educação que dificulta a mobilidade social.

O projeto educacional do Brasil enfrenta problemas que englobam escassos recursos públicos, formação insuficiente e baixa valorização dos profissionais, além dos problemas sociais e das desigualdades que reverberam no chão escolar. “Nesse quadro, explicações que culpabilizam ora o aluno, ora a família pelo fracasso escolar encontram terreno fértil em abordagens teóricas que negam a historicidade da constituição humana” (Caiado, 2010 p. 2 ).

Conforme Nogueira e Nogueira (2002), até mesmo os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos e os instrumentos de avaliação contribuem para isso. Existe certo desinteresse do poder político e econômico pela educação de sujeitos pobres, estes passam a ser atravessados por desigualdades e a viver em contextos violentos, com menos oportunidades de emprego e de acesso à renda adequada para uma vida digna.

À medida que outros mecanismos como o autoritarismo, o militarismo e o coronelismo foram perdendo força como mecanismos de dominação, parece ter-se encontrado na escola uma ferramenta perfeita para manter a ordem como está. Por isso, entender os conceitos dos capitais é fundamental para conhecer, reconhecer e enfrentar as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, proporcionando o surgimento de soluções para uma educação pública mais equitativa e menos desigual.

Por estar dentro do arcabouço das políticas públicas, a educação escolar constitui um mecanismo do Estado para garantir uma série de outros direitos que são previstos na legislação nacional. Desse modo, podemos pensá-la na perspectiva da equidade e da igualdade. Isso fica expresso na Base Nacional Comum Curricular, que é a consolidação das aprendizagens necessárias para que o sujeito se promova na sociedade ou adquira habilidades para a vida social.

Dentro da BNCC (Brasil, 2018, p. 35-36), fica entendido que a igualdade na educação está relacionada ao direito de acesso e permanência, e para isso as singularidades de cada um devem ser consideradas e atendidas. Já a equidade no documento está relacionada à superação das desigualdades de aprendizagem, relacionadas ao fato de os estudantes serem diferentes uns dos outros, ou seja, tem a ver com questões mais cotidianas das rotinas escolares.

No próximo tópico abordaremos o efeito das disparidades socioeconômicas que atravessam o território da pesquisa e sua vizinhança. Será apresentado a seguir um debate sobre como esses aspectos potencializaram os efeitos da pandemia no contexto pandêmico no qual esta pesquisa foi realizada.

### **3.2 As desigualdades do território**

O conceito de efeito território é uma construção teórica coletiva dentro do campo da sociologia e dos estudos sobre desigualdades socioespaciais. Diversos pesquisadores e estudiosos contribuíram para o desenvolvimento e a aplicação desse conceito ao longo do tempo. O termo, de acordo com a compreensão de Andrade e Silveira (2013), está relacionado com os benefícios ou prejuízos que alguns grupos sociais têm em função da sua localização dentro das cidades. Dessa

perspectiva, é entendido que uma população com menos acesso a serviços, infraestruturas e renda em um território tem limitadas as condições de bem estar e qualidade de vida, o que pode motivar a reprodução da pobreza.

Em estudos realizados em escolas do Rio de Janeiro, Sant'ana (2009) percebeu os impactos das características de vizinhança/território na escolarização dos sujeitos. Ficou demonstrado que quanto mais distante do centro da cidade, piores eram os serviços educacionais.

Na visão de Sant'ana (2009), o fato de morar em territórios vulneráveis socialmente contribui decisivamente para a exclusão e fragilização social dos indivíduos em diversos aspectos, como trabalho, escola e moradia. Para a autora, nesses territórios há uma ausência de mecanismos que permitam o rompimento dessa lógica excludente, demonstrando, assim, que as oportunidades de trabalho e a educação de qualidade são um diferencial para a quebra desse ciclo, mas são justamente essas oportunidades que faltam a esses territórios.

Na pesquisa Família, escola, território vulnerável (Batista, Carvalho-Silva e Alves, 2017) analisaram os discursos de pais que tinham filhos matriculados em escolas públicas de territórios vulnerabilizados de São Paulo. Nesses discursos, foram evidenciados alguns critérios que os responsáveis consideram na hora de decidir se uma escola era considerada boa ou não. “Ao avaliar as escolas, aquelas que conseguem assegurar a proteção dos filhos contra a violência e a disciplina são, nas falas das mães, as mais bem avaliadas.” (Batista, Carvalho-Silva e Alves, 2017, p.47).

Um dos efeitos do território observado na relação da família com a escola em áreas desassistidas é justamente essa busca por um lugar de refúgio. Mas por outro lado essas mesmas escolas podem ser as que oferecem os serviços educacionais mais limitados. São situações antagônicas, onde existe a necessidade urgente de proteção dos alunos, e uma escola que não consegue suprir isso sozinha. Dessa forma, a escola passa a ser um ambiente que perpetua injustiças ao falhar em prover uma educação de qualidade para todos, independentemente de seu contexto socioeconômico. Essas duas questões, relação da família com a escola e perpetuação de desigualdades, serão aprofundadas ainda neste capítulo, por isso não vamos alongar nessa discussão nas próximas linhas.

Existe uma teia complexa entre as características do território, dos grupos sociais nele inseridos e a forma de propagação da pandemia da Covid-19. Entender tal trama é importante para a propositura de ações eficazes no combate aos efeitos do distanciamento social na escolarização, fazendo emergir a necessidade de discutir o efeito território como um conceito relevante para esta pesquisa.

Importa para esta discussão enumerar que as taxas de contaminação e mortalidade foram maiores em áreas mais vulnerabilizadas. Logo, as disparidades socioeconômicas refletidas na forma em que o espaço urbano é organizado foram determinantes na propagação do vírus. A infraestrutura urbana precária, com a alta densidade habitacional, casas pequenas e com poucos cômodos, bem como a falta de acesso a insumos para a proteção como o álcool gel, a máscara, e a necessidade de sair de casa para trabalhar, a despeito do distanciamento e em favor da sobrevivência, podem ter dificultado a implementação de medidas mais eficazes de distanciamento social, amplificando os efeitos da pandemia nessas áreas.

A densidade populacional, característica comum às áreas periféricas, faz com que esses locais sejam os que concentram maior número de pessoas que foram infectadas pelo vírus. O aumento do risco de transmissão nessas áreas está relacionado às condições do território que potencializaram esse risco. São lugares onde as pessoas circulam em sistemas de transporte público abarrotados e dependem de serviços saturados, o que contribui com o aumento da velocidade de transmissão.

O Boletim nº 4 InfoCOVID do Observatório da Saúde Urbana de Belo Horizonte – OSUBH (2020) já demonstrava, no início da pandemia, que a crise sanitária afetaria de forma mais intensa grupos sociais já prejudicados por questões demográficas e territoriais. No referido documento, os pesquisadores deixaram registrado que a infecção tende a se concentrar em territórios onde o vírus encontra condições de atuar de forma mais acelerada, dentre essas condições, destacam-se, principalmente, as socioeconômicas, provando que as áreas mais empobrecidas das diferentes regionais Belo Horizonte eram as mais afetadas. Os pesquisadores do OSUBH identificaram que as regiões com maior número de óbitos por grupo de habitantes eram zonas ocupadas por vilas, favelas e assentamentos.

É possível inferir, então, que o efeito-território exacerbou a propagação do vírus e dificultou a implementação eficaz do distanciamento social, prejudicando a escolarização em razão da intersecção das desigualdades. As regiões mais afetadas pela pandemia, geralmente habitadas por grupos sociais marginalizados, enfrentam maiores desafios no acesso à educação devido às restrições de distanciamento social. A partir da caracterização do território da escola que está sendo estudada aqui, entendemos que a mesma está imersa nessa lógica.

Mas como as disparidades socioeconômicas e os efeitos da pandemia interseccionaram com as condições do território para o agravamento das desigualdades educacionais?

Algumas respostas para esta pergunta podem ser obtidas em um estudo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- CEALE (2024), vinculado à Faculdade de Educação da UFMG. O centro de estudos fez uma análise das pesquisas que versavam sobre os impactos da suspensão das aulas e da adoção do ensino remoto e concluiu que esse processo teve efeitos negativos sem precedentes na educação. A análise verificou que as pesquisas indicavam que as crianças mais vulnerabilizadas, aquelas provenientes de famílias de baixa renda, foram as mais prejudicadas.

A análise do CEALE- UFMG (2024) corroborou dados de outras fontes, ao verificar que as disparidades territoriais também tiveram destaque, ou seja, o fator território/vizinhança foi determinante. Dentro de uma mesma cidade há impactos negativos na aprendizagem, mas a intensidade se amplia em determinados contextos. Esses impactos tiveram proporção mais significativa nas escolas públicas que atendem famílias de baixa renda que enfrentaram desafios a mais durante o ensino remoto. Podemos depreender que a concentração de estudantes provenientes de um contexto social e territorial marginalizado, teve influência direta na piora de indicadores de alfabetização e proficiência.

**Figura 2- Representação do território próximo da escola**



Fonte: Elaborado por Vítor, aluno do 7º ano, em 07/ 2023.

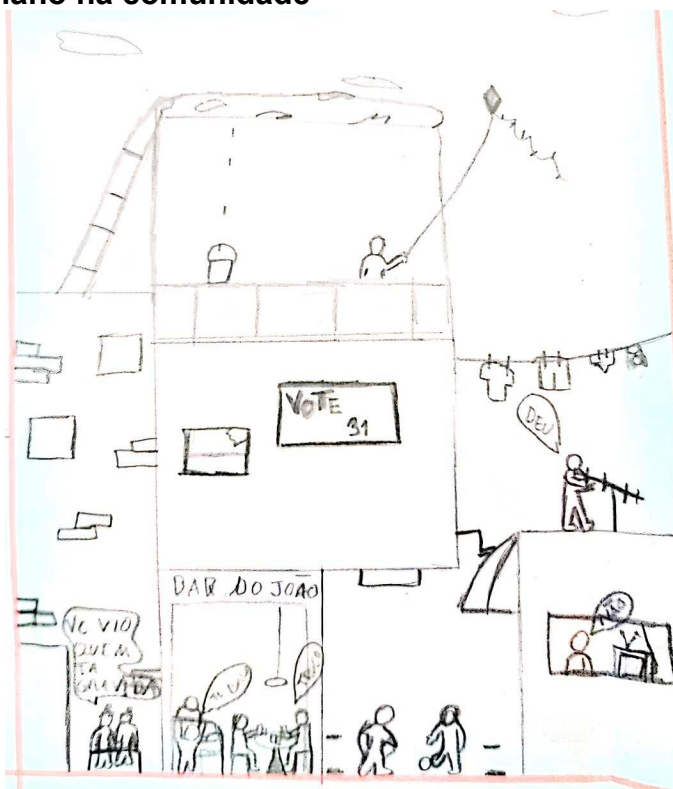
**Figura 3- Representação da comunidade do entorno da escola**



Fonte: Elaborada por Bryan, aluno do 7º ano, em 07/ 2023.

Nota: Destaca-se a própria comunidade, o posto de saúde e a praça do bairro, que tem um campo de futebol.

**Figura 4- O Cotidiano na comunidade**



Fonte: Elaborada por Adrian, aluno do 7º ano em 07/ 2023.

Nota: Destaca-se o cotidiano na comunidade, as casas grudadas umas nas outras, o futebol na rua, empinar pipa na laje, o bar, o varal de roupas secando e os diálogos, cenas comuns nas periferias.

As questões relativas ao efeito território vão se fazer presentes em várias dimensões deste estudo, uma vez que todas as discussões apresentadas neste capítulo são potencializadas ou não a partir do contexto local em que a escola está inserida. Dito isso, entraremos em seguida no debate sobre as desigualdades.

Iniciaremos com uma discussão a respeito da desigualdade no acesso às tecnologias digitais. Este tópico merece destaque dentro deste estudo, justamente por ter potencializado as lacunas nas aprendizagens em um momento em que o acesso a tais tecnologias se tornaram cruciais para a aprendizagem de alunos que foram submetidos ao ensino remoto.

### **3.3 Desigualdades no acesso às tecnologias e ao letramento digital**

Estamos em um contexto histórico, espacial e das relações sociais de um mundo globalizado. As tecnologias de informação, comunicação, transportes,

circulação de pessoas e mercadorias fizeram com que distâncias físicas se tornassem menores ou até eliminadas no caso das comunicações.

Essas tecnologias estão cada vez mais indissociáveis da sociedade, tornando-se indispensáveis em todos os processos e relações, inclusive as educacionais. Todavia, as pessoas não estão igualmente imersas dentro do processo de globalização. O nível de imersão está associado à capacidade dos indivíduos ou até mesmo de camadas sociais inteiras em adquirir tais tecnologias, capacidade de comprar esses produtos e serviços.

As classes que menos gozam dos privilégios da globalização são justamente aquelas onde o fenômeno da desigualdade deixa suas cicatrizes mais profundas. É preciso considerar essas desigualdades, dentro da prática de ensino aprendizagem. É necessário o enfrentamento dos impedimentos e das dificuldades oriundas da realidade social do indivíduo, encontrando, assim, alternativas que superem essas desigualdades.

O debate sobre esse tema antecede a pandemia em curso. Lutar pela destinação de recursos públicos e da aplicação do que é prescrito na legislação é uma forma de buscar um ambiente educacional mais equitativo. O plano estadual e o nacional para educação são falhos ao não detalhar diretrizes, metas e ações que tornem universalizados os acessos às novas tecnologias, em razão de terem se tornado cada vez mais fundamentais em diversos aspectos da sociedade.

Apesar de o Brasil ter mudado o seu perfil demográfico e ter experimentado um crescimento econômico que o colocou entre as maiores economias do mundo, o país ainda padece de desigualdades nesse campo, que fomentam a exclusão de muitos. Essa questão é tratada no texto *A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil*, de Grossi, Costa e Santos (2013). Os autores esclarecem que a superação das desigualdades no país perpassa pela democratização do acesso às tecnologias, pois ambas as desigualdades (sociais e digitais) se retroalimentam.

Conforme Grossi, Costa e Santos (2013, p.71), “como a desigualdade social favorece a exclusão digital e, esta por sua vez reforça a desigualdade social, é preciso [...] um novo olhar por parte do governo para diminuir o quadro perverso da desigualdade brasileira”. Os autores entendem que as novas tecnologias podem proporcionar modernidade, ser instrumento de lazer, fonte de pesquisa e alternativa

de renda, no entanto, a desigualdade digital não deve ter foco apenas em distribuir ou vender computadores a baixo custo, mas também gerar inclusão social.

Ao tratarmos da falta de acesso às tecnologias digitais, partimos da perspectiva freiriana, associando a questão das novas tecnologias da era da informação, a importância de aplicá-las em sala de aula, pois na perspectiva de Freire (1996), a educação deve se adequar aos processos, aos fenômenos e aos fluxos que ocorrem em cada época.

Aprender sobre como essas transformações na sociedade impactam na educação é importante para os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, desde aqueles que elaboram a legislação até aqueles que atuam em contato direto com o educando. Novas didáticas, práticas pedagógicas atualizadas e incorporação de novas técnicas, tecnologias e ferramentas, fazem parte da construção da educação ao longo da história.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (Freire, 1996, p. 14).

Ao ler Paulo Freire, é possível compreender que a globalização vem encoberta de um discurso de facilitadora, democrática, acessível, propagadora do desenvolvimento e do conhecimento. Não obstante, sabe-se que algumas desigualdades são aprofundadas e o abismo social, inclusive, aumenta quando o acesso às tecnologias de informação e comunicação são privilégios de apenas alguns.

Assim, não se deve deixar de fazer críticas ou aceitar passivamente essas transformações. Elas acontecem, a escola deve mesmo se adaptar, mas a partir de uma análise crítica contínua, pois toda transformação traz mudanças que afetam positivamente e negativamente a sociedade.

O Professor Milton Santos (2000), um dos autores que melhor discorreu sobre a questão das desigualdades e da globalização, também traz alguns ensinamentos que podem ser aplicados na questão da desigualdade do acesso a tecnologias. Conforme escreveu em sua obra *Por uma outra globalização*:

Esta é uma das razões pelas quais a decisão de participar passivamente da globalização acaba por ser danosa. Quanto melhor é o exercício do modelo, pior é para o país. Essa situação é ainda mais grave nos países complexos e grandes, na medida em que a vocação homogeneizadora do capital global vai ser exercida sobre uma base formada por parcelas muito diferentes umas das outras e cujas diferenças e desigualdades são ampliadas sob tal (Santos, 2000, p.50).

Milton Santos (2000) faz uma abordagem voltada para a questão do capital global e da homogeneização, que vai no sentido contrário ao da pluralidade e diversidade, princípios da educação nacional. Santos critica de forma contundente os interesses espúrios que a globalização pode esconder, se tornando um mecanismo para a manutenção da ordem vigente por meio da desigualdade.

Um dos traços marcantes do atual período histórico é, pois, o papel verdadeiramente despótico da informação. Conforme já vimos, as novas condições técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares. Essas técnicas da informação (por enquanto) são apropriadas por alguns Estados e por algumas empresas, aprofundando assim os processos de criação de desigualdades (Santos, 2000, p. 19).

Ao relacionar a visão de Santos (2000) e Freire (1996), podemos inferir que a escola é um ambiente que reproduz as desigualdades da globalização, ao mesmo tempo em que pode se beneficiar dos recursos e dos avanços tecnológicos que esse fenômeno traz. Os autores não deixam, entretanto, de fazer críticas sobre o papel da globalização no aprofundamento das desigualdades.

A exclusão digital é uma das dimensões mais obscuras das desigualdades, pois ela não se resume mais apenas a uma questão de ter acesso a sites, a um computador, e-mail e outras ferramentas da internet. Quem não tem acesso às ferramentas digitais, deixa de ter acesso a uma série de serviços públicos, ferramentas educacionais, serviços financeiros, sistemas de compra, transporte público e outros. Até mesmo meios clássicos de informação como o rádio, televisão, jornais e revistas estão cada vez mais indissociáveis das tecnologias digitais.

Na medida em que os avanços na área das tecnologias informáticas se destacam, pode ocorrer um choque entre a forma como o conceito de aula é concebido e as demandas que esses avanços trazem à medida que respinga nas

escolas. Atualmente, predomina uma concepção de aula que leva em conta quase exclusivamente as salas e presença físicas. A pandemia demonstrou o quanto é necessário repensar tal concepção, sob a ótica da propagação das tecnologias digitais.

Contudo, os desafios para esse repensar são diversos, tanto pela desigualdade digital como pela falta de letramento digital, que ainda não é uma questão encarada pelo sistema de educação pública. Insta reforçar que os alunos enfrentaram dificuldades em se expressar e interagir no ambiente virtual por meio de ferramentas digitais, seja pela falta dos equipamentos corretos, seja pela falta de familiaridade com esses recursos no contexto do ensino, impactando a construção do conhecimento.

Na concepção de Ribeiro e Coscarelli (2023), uma pessoa letrada digitalmente sabe se comunicar para fins pessoais e profissionais, em diferentes situações, com propósitos variados, em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis e em plataformas da web. Cabe também reforçar que a simples posse de recursos tecnológicos para usos como: jogar online, acessar redes sociais e outros aplicativos, não corresponde ao letramento digital para fins educacionais.

A falta desse tipo de letramento, não só por parte dos discentes, mas também do corpo docente, é um fator que pode ter prejudicado o ensino remoto. Essa possibilidade fica evidente no capítulo em que serão discutidos os resultados dos dados obtidos em campo. Percebe-se que mesmo aqueles estudantes que tinham acesso em algum nível à internet e outros equipamentos digitais tiveram muitas dificuldades e desafios associados ao uso das tecnologias necessárias para a aprendizagem em tempos de isolamento. Muitas das vezes os celulares e computadores eram usados de forma eficiente para fins de diversão/passatempo, mas para estudo surgiam certas barreiras.

Ribeiro (2020) enumera algumas questões que orbitam em torno do ensino remoto e do letramento digital. No texto *Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas*, a autora faz uma reflexão sobre práticas oriundas do não letramento dos docentes, que não consideram as dificuldades dos alunos com as ferramentas digitais. A autora elenca, como exemplo, aulas expositivas longas e sem

interação, sem eficácia para alunos que ainda não dominam a comunicação e o aprendizado em ambientes virtuais. Nessas aulas, o professor permanece falando por longos períodos enquanto os estudantes ficam supostamente sentados do outro lado da tela.

Outro exemplo dado por Ribeiro (2020) foca no processo de exclusão provocado pelas aulas online, em razão da disparidade tecnológica, que aprofunda as desigualdades educacionais e retira oportunidades de aprendizagem de grande parte dos sujeitos. Conforme análise da autora:

A assincronicidade é, ao que parece agora, menos excludente, nestes casos, vez que o/a estudante tem condições de aceder à tarefa, executá-la e entregá-la a intervalos mais alargados e razoáveis, o que é gerido conforme as condições de que cada um/a dispõe, efetivamente. Ainda mais em situação emergencial (Ribeiro, 2020, p.455).

Outra situação ilustrada por Ribeiro (2020) é o caso de um professor que adotou a seguinte postura: pediu aos estudantes que resolvessem o exercício que ele passava online, em seus cadernos de papel. Depois, os estudantes deveriam fotografar e enviar ao seu e-mail. A autora destacou que esse profissional receberia diariamente cerca de quinhentas imagens de tarefas, e inquietava-a não saber como o mesmo avaliava, devolvia e dava feedbacks, e em que medida isso se relacionava a aprender de forma razoável. Tal ilustração assemelha-se bastante ao papel de recebedor de fotos de atividades e preenchedor de relatórios que o professorado assumiu na vigência do ensino remoto durante a pandemia.

Ribeiro (2020) chamou essas práticas de “esquisitas” ao entender que, dada a falta de letramento digital, no ensino remoto eram reproduzidas rotinas do ensino presencial. Dessa forma, para a autora, ocorre uma “desfiguração” das aulas, que gera ineficiência e frustração para alunos e professores.

Ao pensarmos a tríade ensino remoto, letramento digital e desigualdades, percebemos que ela pode ter sido um componente que potencializou as mazelas educacionais no período estudado nesta pesquisa. Cabe reafirmar que a falta de letramento nessa dimensão não é um problema que afeta apenas os educandos, mas também professores, equipes pedagógicas e gestoras e até mesmo os legisladores da área.

Baseando-se nesse viés, é importante compreender a escola como espaço de produção, disseminação de conhecimento e de construção de habilidades, inclusive as relacionadas ao mundo digital. Os sujeitos pertencentes a este lugar devem ser assistidos por políticas sociais e educacionais que também combatam as desigualdades no âmbito das tecnologias de informação e comunicação.

A adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola, assegurada por um letramento digital, pode ser uma forma eficiente de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, educando as crianças e adolescentes do ensino básico para o seu uso, dotando-os das capacidades exigidas na contemporaneidade.

### **3.4 As desigualdades interseccionadas no cotidiano dos sujeitos da escola**

Os sujeitos, por seus múltiplos pertencimentos, podem experimentar a desigualdade em diferentes níveis de intensidade. Em *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*, Kimberle Crenshaw (2014) discute o conceito de interseccionalidade, revelando que raça e gênero se articulam na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

A autora revela que os sistemas vigentes tratam as discriminações de forma isolada e hierarquizada, invisibilizando as experiências específicas das mulheres negras. Apesar de Crenshaw (2014) abordar as intersecções de raça e de gênero, a mesma lógica pode ser aplicada em outras formas de pertencimentos, tais como território, capacitismo, orientação sexual e etarismo. Ao trazermos as reflexões de Crenshaw (2014) para a realidade dos profissionais e sujeitos da educação pública, percebemos que as interseccionalidades podem aprofundar as injustiças ou invisibilizar a realidade de determinados grupos, e aqui destacamos a condição docente no contexto da pandemia.

Conforme mostrado no informe da Fundação Carlos Chagas, *Similaridades<sup>13</sup> e diferenças nas redes de ensino, sexo, cor e raça*, dentre os profissionais da educação destaca-se uma maioria formada por mulheres (no ensino fundamental, 77,5% e no ensino médio, elas representam 57,5%) (Brasil/MEC, 2023) e de

---

<sup>13</sup> Técnica de discussão em grupo que se vale da contribuição espontânea de ideias por parte de todos os participantes, no intuito de resolver algum problema ou de conceber um trabalho criativo, segundo definição do Oxford Languages and Google.

professores negros. O informe revela que no período da pandemia, estes foram os que se sentiram menos cuidados pelas instâncias governamentais dentro do seu espaço de trabalho, as instituições de ensino. Foram também os professores negros que tiveram a maior percepção de perdas na aprendizagem e os que mais sofreram com a prorrogação do ano letivo em razão da demora em iniciar o ensino remoto.

Afirmar que as mulheres constituem a maioria dos docentes da educação básica nos leva a pensar como essas desigualdades se entrecruzam: a desvalorização de uma profissão majoritariamente feminina, predominantemente negra e o aumento da sensação de descuido por parte dessas profissionais. São elas, as mulheres, que já acumulam as tarefas domésticas e os cuidados de familiares, funções que se amplificaram no contexto pandêmico. Essas mulheres docentes também sentiram que seus alunos receberam menos apoio e tiveram maior percepção do aumento da ansiedade.

O ensino remoto e híbrido, por ter se dado de forma urgente, afetou a todos os profissionais da educação. Os professores se viram, de certa forma, abandonados em meio a uma tempestade de demandas burocráticas, necessidade de domínio de novas ferramentas, cobranças excessivas em relação a um trabalho que não parecia surtir o resultado esperado, por causa das limitações em diversas dimensões, impostas pelo modelo de educação pública ofertada a sujeitos de realidades sociais já desafiadoras.

Se no ensino presencial o papel do professor é fundamental, no ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de ensino a distância. No caso concreto, isso resultará na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público (Oliveira; Gomes; Barcelos, 2020, p. 562).

Uma das questões mais debatidas entre a equipe pedagógica era a do prejuízo à saúde mental em função da difícil adaptação à nova realidade de distanciamento. A Fundação Carlos Chagas realizou estudos<sup>14</sup> nesse período com enfoque na atenção à saúde mental, associando a percepção de aprendizagem por

---

<sup>14</sup> Educação Escolar em Tempos de Pandemia- Informe nº 2, Similaridades e diferenças nas redes de ensino, sexo, cor e raça.

parte dos alunos. Tais estudos verificaram que, no início da implementação do ensino remoto, 51% dos professores da rede pública assinalaram a diminuição da aprendizagem dos alunos, ao passo que se observava o aumento da ansiedade.

Quando se comparou essa percepção com a das escolas da rede privada, verificou-se uma percepção menor da diminuição da aprendizagem. Sendo assim, professores da rede pública, incluindo aqueles que lecionam no recinto educacional estudado nesta dissertação, pertencem ao grupo de profissionais que mais lidam com perdas na aprendizagem, associadas a questões do sofrimento mental.

Em *A cruel Pedagogia do Vírus*, Santos (2020) aborda o caráter discriminatório da pandemia, especialmente para os cuidadores, que são profissões que são tipicamente exercidas por mulheres, como é o caso da docência. Dessa forma, entendemos que ao cruzar os efeitos da interrupção das aulas nos diferentes estratos e recortes sociais, percebemos que não são os mesmos. Apesar de causar prejuízos em todos os lugares que tiveram a atividade escolar presencial interrompida, em contextos empobrecidos possivelmente as consequências são mais severas para os sujeitos das escolas públicas (alunos, professores e membros da comunidade escolar), dadas as interseccionalidades.

Para Boaventura Souza Santos (2020 p. 15), “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros é impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. Os profissionais de educação básica fazem parte desse grupo, uma vez que foi pelo trabalho árduo desses profissionais, em conjunto com muitos outros membros da comunidade escolar, que o desastre não foi ainda maior.

Boaventura (2020) destaca que o surto de Covid-19 aumentou a vulnerabilidade e a exposição de moradores de favelas e periferias pobres da cidade. Assim, pode-se entender que estar em um lugar onde há o cruzamento e a culminância de diversas desigualdades explica o aumento da vulnerabilidade dos sujeitos que vivem nesses espaços. Desse ponto de vista, pode-se afirmar que o distanciamento social desempenhou forte papel no agravamento dos problemas sociais em contextos desiguais.

Santos (2020) entende que a passagem pela pandemia propiciou, de certa forma, o conhecimento da qualidade das instituições. O autor considera que a volta

à normalidade também seria difícil, pois não se sabe como serão recuperadas as perdas salariais, perdas do emprego, que diretamente influenciam no estado de bem-estar social.

No texto *A questão racial e o novo coronavírus no Brasil*, Nilma Lino Gomes (2020) aponta para a questão da interseccionalidade de raça, gênero, idade e orientação sexual, ressaltando como esses fatores se entrelaçaram e agravaram as desigualdades durante a crise sanitária, com enfoque na questão racial. Conforme Gomes (2020, p.3), “os piores efeitos da pandemia recaíram sobre pessoas negras devido a uma perversa e histórica relação entre capitalismo, neoliberalismo e racismo que produz desigualdades eivadas de um grau de violência específico que incide de forma diferente sobre determinados coletivos”.

A autora destaca que mesmo entre os pobres, negros são um dos segmentos mais vulneráveis, devido às condições que são impostas historicamente as áreas ocupadas por essa população. O texto demonstra que mulheres negras são as mais afetadas, principalmente aquelas em trabalhos informais e serviços domésticos.

Ao aprofundar na questão, Gomes (2020) faz crítica às políticas de austeridade, no âmbito dos gastos públicos que afetam diretamente áreas essenciais como saúde, educação e assistência, e nomeia tais políticas como “necropolítica”. O termo é utilizado para descrever como a política estatal contribuiu para a mortalidade entre os mais vulnerabilizados, revelando a relação obscura entre raça, pobreza, saúde pública e Estado.

A questão da luta antirracista também foi apontada no texto como desafiadora, por causa das políticas neoliberais adotadas aqui no Brasil, em tempos em que a atuação do Estado deveria ser central na assistência aos mais necessitados. Gomes (2020) entende que os efeitos da pandemia devem ser combatidos dentro de uma perspectiva antirracista, mas que existem entraves para que isso ocorra, devido à falta de políticas públicas de igualdade racial, sucateamento de instituições e despolitização da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que culminou na omissão diante da crise pandêmica.

É preciso lembrar que, em contextos sociais desassistidos de políticas sociais, a presença de escolas garante outros direitos além do acesso à educação.

É no recinto escolar que crianças e adolescentes praticam esportes, têm acesso à alimentação adequada, aprendem regras de convivência em grupo, aprendem sobre cuidados com o corpo, mente, recebem orientação sobre combate às drogas, educação sexual. Muitas vezes é a escola que identifica os primeiros sinais de abuso, desnutrição, problemas no desenvolvimento cognitivo e comportamental.

Pode-se inferir que os impactos na vida de crianças de famílias em situação de pobreza são diversos, pois uma escola fechada para essas crianças e adolescentes não significa apenas a limitação da aprendizagem, mas a falta de garantia de direitos e de proteção.

Quando as interseccionalidades não são levadas em consideração nas políticas públicas de educação que buscam equidade ou redução das desigualdades, elas podem não surtir efeito, mas antes podem potencializar as desigualdades. Essas políticas devem levar em conta os fatores históricos, econômicos, culturais que moldaram uma sociedade enraizada no racismo, distinção de classes, gênero e na dominação. Dessa maneira, é importante que as políticas públicas considerem as interseccionalidades para superar efetivamente as desigualdades em suas diversas dimensões.

A seguir, será feita uma discussão sobre se a escola está ganhando outras funções além daquelas tradicionais, influenciando as expectativas dos pais em escolas públicas, abordando a relação entre família e escola, destacando a importância da participação familiar e seus desafios.

A necessidade dessa discussão se deu em razão de que essa relação foi tensionada durante o período do distanciamento, principalmente porque percebi nas falas dos discentes alguns elementos que deram pistas sobre como as famílias lidaram ou não com o ensino em casa, e como esse lidar foi muitas vezes conflituoso e repleto de julgamentos positivos ou negativos acerca do papel da escola.

O próximo capítulo trará uma análise dos dados obtidos na fase de pesquisa em campo, na qual as vivências, as escritas e as falas dos alunos terão centralidade. Contudo, a análise que proponho dos eventos, dos fatos e das decisões institucionais que recaíram sobre a escola, é também permeada pela minha percepção como sujeito da escola pesquisada, imerso na docência.



## CAPÍTULO 4

Início esse capítulo com escrituras discentes, cartas escritas em 2023, referindo-se ao contexto da pandemia, que irão orientar nossa interpretação dos acontecimentos no contexto pandêmico que marcaram os processos de escolarização de crianças e jovens.

*No período da pandemia, quando eu ia para o 8º ano, eu não fiz muita coisa; na verdade, para mim parece que esses dois anos nunca aconteceram. Eu obviamente fiquei muito sozinha, mas não foi só por conta do isolamento. Minha mãe começou a trabalhar e eu e meu irmão passamos a ficar muito sozinhos em casa, já que meu pai não tem horário fixo para chegar.*

*A alimentação em casa ficou mais precária, mas não foi por dificuldades financeiras, e sim porque a minha mãe não estava mais em casa para fazer o almoço e eu tinha 14 anos e o meu irmão 12. Eu não queria cozinhar e meu irmão não podia. O resultado disso foi que eu cheguei a comer 3 a 4 fatias de bolo ao invés de comer bem. Por isso, no final de 2021, eu já estava com 70 kg.*

*Durante esse período, alguns vícios meus ficaram piores, como o vício de mexer no celular e de roer unhas. Eu comecei a desenvolver bulimia e quase anorexia por conta da minha obesidade. Eu passei a ficar sozinha com os meus pensamentos, a madrugar no celular, chegando a quase dois dias diretos sem dormir. Minha ansiedade piorou e hoje em dia eu sei que eu tenho depressão, mas não tenho certeza se começou nesse período ou se esse tempo só piorou.*

*O fato é que hoje em dia eu não venho sabendo lidar muito bem com tudo. Parte de mim ainda quer mudar o passado, mas a parte racional sabe que o passado é imutável e eu devo viver o presente. Maus pensamentos e problemas tomam conta de mim, e muitas vezes, e recentemente Deus colocou pessoas em meu caminho, por isso eu estou vivendo mais a vida. O senhor parece ser alguém que conseguiria mais me entender.*

*Sou péssima em despedidas, mas sei que Deus me fez encontrar o senhor, e que eu tenho muito para aprender ainda. Muito obrigada por ser um ótimo professor e por ter me escutado e aconselhado nas vezes que eu busquei os seus conselhos. Perdão pelo texto tão extenso, espero que o senhor esteja bem assim como a sua família.*

De Mariana, 2º EM, para o professor de Filosofia, em 9 de agosto 2023.

*Caro professor, como você tem passado nesse tempo de pandemia? Eu vou indo... Cada dia está mais fácil estudar. Com a falta de internet, às vezes eu tenho que ir à lan house roubar internet, só para pesquisar coisas do PET, até mesmo para fazer as provas do governo que são disponibilizadas no aplicativo conexão escola. Sempre que eu vou lá na lan house, fico preocupado de eles me perguntarem o que eu estava fazendo lá, mas nunca perguntaram. O bom é que eu consigo pegar o PET na escola, não precisando pegar nada para imprimir. Cada mês que passa sem escola, fica mais difícil estudar. Espero que as aulas voltem logo, para reencontrar com os amigos e tirar as dúvidas com o senhor e os outros professores.*

De Luan, 2º ano do EM, para o professor de Geografia, em 11 de agosto 2023.

*Caro amigo, espero que esta carta encontre você bem. Sinto saudades das nossas conversas e risadas nas aulas. Tenho ótimas notícias para compartilhar: as aulas presenciais estão voltando! Confesso que estou um pouco ansiosa, com esse retorno, mas também muito animado.*

*Vamos poder nos reencontrar, aprender juntos e compartilhar momentos especiais novamente. Sei que teremos que nos adaptar às novas medidas de segurança, mas tenho certeza de que superamos tudo isso.*

*Quero que saiba que estou aqui para te apoiar nessa transição e que nossa amizade continua sendo o meu porto seguro. Juntos vamos enfrentar qualquer desafio que surgir. Mal posso esperar para te ver e te abraçar de novo.*

De Guilherme, 2º ano do EM, para um amigo, em 9 de agosto 2023.

#### **4.1 Os significados do distanciamento, do isolamento e do ensino remoto nas vivências dos estudantes**

Antes de tudo, é importante explicitar as diferenças entre o isolamento e o distanciamento no contexto da crise sanitária. Conforme definições do Ministério da Saúde em site criado com o objetivo de orientar os cidadãos, o isolamento social pode ser entendido como uma separação completa das pessoas infectadas ou com suspeita de infecção em seus domicílios ou em hospitais, assim como os indivíduos que com elas tiveram contato. No decorrer da leitura, vai ser possível entender que o isolamento social, na prática, pode não ter acontecido por muitos fatores do contexto social e territorial em que a escola está inserida.

O termo distanciamento se refere à redução do contato físico entre as pessoas, visando diminuir a propagação da contaminação, como por exemplo, a proibição de aglomerações e a manutenção de uma distância física mínima entre as pessoas. Essa medida foi adotada em diversos momentos e, na parte da discussão dos dados obtidos, vai ficar melhor esclarecido como funcionou na escola estudada durante o ensino híbrido.

O ano letivo de 2020 estava começando. A imprensa já noticiava o avanço de um novo vírus em meados de janeiro, mas parecia algo distante. Os primeiros casos, com grande repercussão na mídia, aconteciam em lugares geograficamente distantes, como na Europa e Ásia. No dia 23 de janeiro de 2020, a cidade de Wuhan, na China, impôs o primeiro *lockdown* a 11 milhões de pessoas. Nos meses seguintes, assistimos às notícias de confinamentos, quarentenas, *lockdowns* em todo o mundo.

Iniciamos as aulas, e entre os alunos, pairava a euforia de retornar das férias e a possibilidade de encontrar diariamente os amigos e fazer novos colegas. Estavam na fase de adaptação aos novos colegas e professores, muitos tímidos por estarem em uma sala diferente. Ouviam-se promessas de como seriam melhores que no ano anterior, burburinhos e risos, tudo aparentemente dentro da normalidade.

Os primeiros casos ganharam destaque nos meios de comunicação, com muita divergência no que era divulgado. O governo federal relativizava ou minimizava os números e efeitos da contaminação, chegando a falar publicamente que era somente “uma gripezinha”. Em outros casos, aparentava haver certo exagero nas recomendações de cuidado, o que mais tarde provou ser a atitude correta. Tudo era muito dicotomizado, principalmente por causa da polarização política que crescia no Brasil, assim como o número de contaminados crescia no mundo.

Em 26 de fevereiro de 2020, os noticiários, de forma uníssona, começaram a anunciar, freneticamente, o primeiro caso comprovado de contaminação pela Covid 19 em solo brasileiro, em São Paulo. As programações midiáticas de rádio e TV eram interrompidas para transmitir informes alarmantes. O número de contaminados foi subindo rapidamente depois disso. Cada dia era em uma cidade diferente, não demorou muito para que as mortes começassem a ser anunciadas com mais frequência. No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde chegou à conclusão de que estávamos enfrentando uma pandemia, de um vírus letal e eficiente em se espalhar. Em 12 de março o Brasil registrou a primeira morte pela Covid-19.

Com o aumento dos casos, o governo de Minas Gerais determinou a suspensão das aulas presenciais em 20 de março e alguns dias depois, enquanto os burocratas do Estado discutiam as questões relacionadas à paralisação das aulas, saiu uma determinação de antecipação das “férias de julho”, que é um recesso de 15 dias nas duas últimas semanas do referido mês. O recesso deveria ser no período de 23 de março a 13 de abril. Contudo, dias antes, a prefeitura de Belo Horizonte já havia decretado um *lockdown*, que restringia a circulação de pessoas

nas ruas, locais públicos e espaços de aglomeração. O comércio, a prestação de serviço e a atividade industrial praticamente pararam. As ruas ficaram desertas.

### Figura 5- Representação da escola fechada



Representação da escola fechada, feita por LZ, aluno do 7º ano EF, em julho de 2023.

Passamos a ouvir muito a expressão “o novo normal”: rostos encobertos por máscaras, distanciamento, isolamento, mortes e mais mortes. Já havíamos compreendido como seriam as coisas a partir daquele momento, mas não sabíamos quando a pandemia acabaria, como ela afetaria os alunos e nossas próprias vidas. Isso era muito estressante, pois nós, profissionais da educação da rede estadual, vivíamos um apagão de informações, que quando vinham eram desconstruídas ou escassas.

As pessoas discordavam sobre a pandemia nas redes sociais, na televisão, na família, nos grupos sociais. Havia teorias fantasiosas, negação, pessoas em busca da verdade, sendo que muitas foram seduzidas por teorias conspiratórias. Foi desgastante para mim que, por ser professor, era sempre citado ou convocado para tais discussões. Se os adultos, os especialistas e os gestores públicos estavam confusos, pode-se imaginar como nossos alunos, crianças e adolescentes estavam lidando com essas questões.

Já era início de maio. As escolas particulares já estavam funcionando online, o Colégio Militar, onde também sou professor, já havia iniciado as aulas online desde o final março, porém as escolas estaduais ainda não estavam funcionando. A

regulamentação para o ensino remoto demorou a sair, e apenas em meados de maio de 2020 o Estado autorizou o ensino não presencial para as escolas da rede.

Numa primeira mirada, observo que algumas decisões e orientações institucionais tiveram efeito muito rápido sobre o cotidiano escolar, principalmente aquelas de caráter impositivo, como as restrições sanitárias e de circulação de pessoas. Aquelas de caráter assistencialista também, como a distribuição de itens de alimentação, adquiridos com o recurso da merenda escolar. Mas quando se fala em orientações e decisões relacionadas às atividades pedagógicas ou de superação de desafios que atingiam diretamente a questão da aprendizagem, tudo acontecia de forma muito confusa e lenta.

Certa vez, escutei alguém dizer que as medidas necessárias para o desenvolvimento da educação pública demoravam tanto para surtir efeito porque a rede pública é muito grande, por isso é comparada a um grande navio, que precisa fazer manobras para entrar em um porto movimentado. O processo é cuidadoso e demorado. Já as escolas particulares são menores e mais ágeis, por isso rapidamente tomaram medidas a fim de manterem seu funcionamento com menos perdas pedagógicas que a rede pública.

O fato de a rede estadual ser maior e mais diversa realmente impacta o prazo para colocar as políticas em prática. Essa demora se deve também ao caráter democrático das instituições, onde as decisões são discutidas e passam por uma série de revisões hierárquicas até serem efetivamente implementadas. Nesse período, entre a tomada de decisões e a implementação, os alunos ficaram ociosos e desassistidos, exceto pelos esforços individuais de alguns professores e diretores que tentavam enviar atividades aos alunos por outros canais da internet, como as redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea. Importante destacar que os professores também estavam desassistidos, sem referências e ansiosos por causa do cenário de incerteza.

No tocante ao alcance e efetividade dos documentos e leis que normatizaram esse período, estes foram marcados pela burocratização, demora, polarização política e efetividade limitada para a superação dos problemas que assombravam as pessoas que viveram tudo isso: discentes e suas famílias, docentes e equipes gestoras das escolas.

No final de maio de 2020 já havia documentos e resoluções emanadas da SEE-MG que versavam sobre o ensino não presencial, mas foi de fato em junho, que tais regulamentações chegaram à escola, e que começamos a “lecionar” na modalidade. Lecionar entre aspas mesmo, pois a função do professorado ficou entre preencher planilhas, documentos e administrar grupos de WhatsApp. Predominavam incertezas e inseguranças, pois a maioria dos professores nunca havia trabalhado com essa modalidade. Muitos tinham dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias necessárias para isso.

A SEE-MG exigia o preenchimento de uma série de relatórios, planilhas e outros documentos burocráticos, que tomavam o dia do docente. Colegas relataram, em reuniões online, ou em outros espaços virtuais de conversa, como estava sendo difícil lidar com seus próprios sentimentos, com o excesso de demanda burocrática, com as demandas do trabalho doméstico e da família.

A Secretaria de Educação disponibilizou às pressas um aplicativo, que seria o principal meio de comunicação entre a escola, professores e alunos. Disponibilizou também na internet, em PDF, material com atividades que os alunos deveriam fazer de forma autônoma. O aplicativo não era muito funcional, grande parte dos alunos sequer foi localizada para receber o login e a senha. E o governo do Estado dispôs de horários na TV aberta (Rede Minas), onde eram transmitidas algumas aulas pela manhã.

Começaram a surgir inúmeros casos de alunos que não eram encontrados, muitos casos relacionados à falta de internet, de equipamentos de informática ou eletrônicos que propiciassem a conexão. Eram verdadeiros indigentes digitais. Muitos alunos foram para a casa dos parentes em outras cidades por não terem com quem ficar enquanto os pais trabalhavam, ou porque não tinham perspectiva de voltar às aulas.

Em meados de junho, o governo lançou uma campanha de busca ativa desses alunos. O grupo de professores, em conjunto com a equipe gestora de escola, definiu 2 ou 3 professores padrinhos ou madrinhas por turma, que ficaram incumbidos de montar grupos no WhatsApp com os alunos das respectivas turmas, a fim de tentar localizá-los. Muitos foram encontrados, outros não.

Esses grupos se revelaram mais tarde, demonstrando ser uma alternativa muito mais eficiente que o aplicativo do governo que, apesar de não cobrar pacote de dados do usuário e ser disponibilizado gratuitamente, tinha pouca aceitação entre os alunos, que alegavam pouca praticidade, lentidão e funcionalidades mínimas. Outros não o acessavam pela falta do equipamento necessário.

Os grupos no WhatsApp se tornaram o principal canal de comunicação entre a escola, professores e alunos. Era por meio deles que alguns professores mais engajados, inclusive eu, marcavam aulas em iniciativas individuais. Essas aulas tinham um número baixo de participação, mas eram produtivas no sentido de oferecer certo alento. Nessas aulas era possível escutar os alunos, saber um pouco sobre como estavam vivenciando o período, eram momentos de aulas, mas também de escuta, distração e socialização.

Foram criados também grupos de pais. Algumas reuniões de pais foram marcadas em plataformas online. Alguns responsáveis culpavam a escola pelo fato de os filhos estarem desocupados em casa. Os mais exaltados exigiam que os professores dessem aulas online, sendo que a proposta do governo nunca foi essa. Outros alegavam exaustão por não darem conta de acompanhar seus filhos nas tarefas.

Houve relatos de situações em que um dos pais teve que pedir demissão do emprego, pois não tinha com quem deixar as crianças. Outros declararam que não iam obrigar os filhos a fazerem as atividades, uma vez que o material digital era extenso e não havia como imprimir ou fazer em tempo hábil, ou que não iria obrigá-los mesmo a fazer, pois uma suposta lei não deixaria os seus filhos serem reprovados. Outros reconheciam o esforço da escola. Poucos pais participavam dessas reuniões.

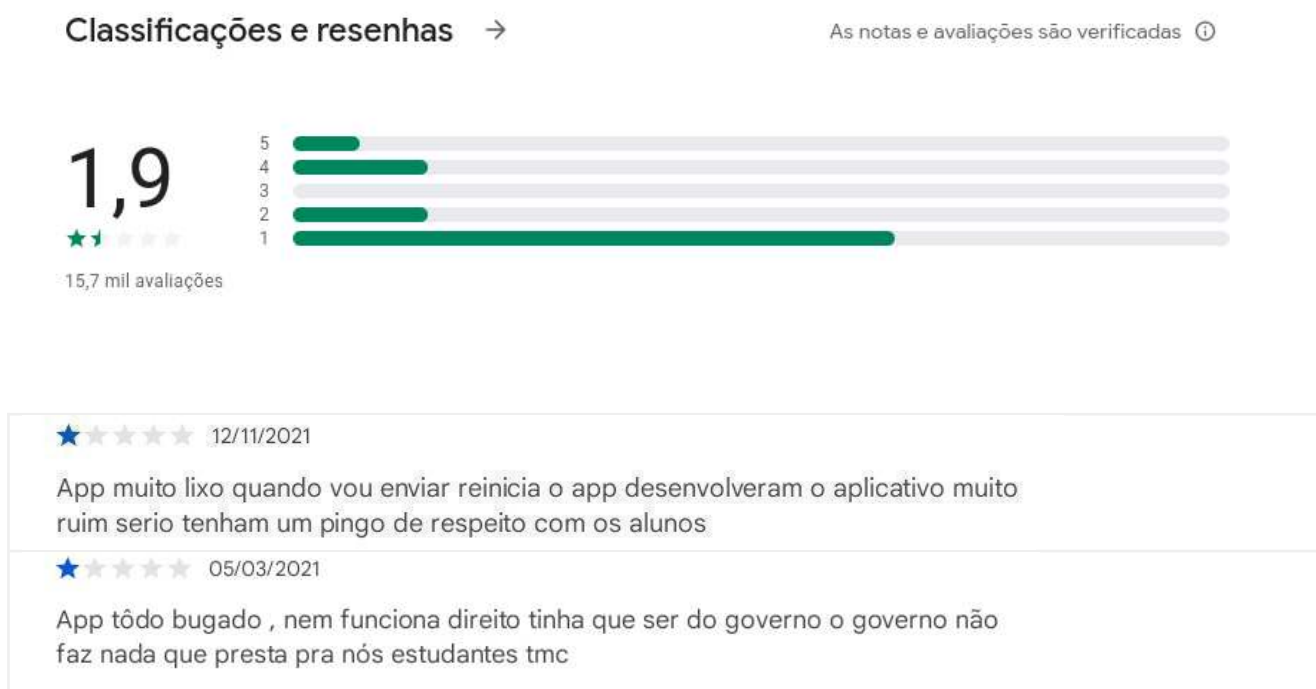
Escutei muitos relatos de conectividade limitada, justificada pela internet ruim ou uso de aparelhos defasados, ou uso exclusivo do celular seu ou de parentes, sem apoio de laptops ou desktops. O ensino remoto foi desafiador para alguns alunos e suas famílias devido a esses problemas de falta de acesso à tecnologia. Esse foi o caso do aluno que me relatou que ficava envergonhado, pois tinha que ir todo dia à porta de um estabelecimento comercial para usar o wi-fi e conseguir realizar as atividades propostas.

Os que tiveram acesso a dispositivos e conectividade puderam manter uma comunicação mais eficaz. Entretanto, alguns alunos reclamaram de professores que não respondiam às mensagens ou que não davam retorno das atividades entregues. Alguns alunos não se comunicavam com a escola por outros motivos, como: falta de conexão, foram morar com parentes ou não tinham recursos para isso.

Esse protagonismo do WhatsApp intrigou-me, já que o Estado havia disponibilizado o aplicativo conexão escola, que não consumia dados do usuário, e ainda assim, parecia não ser o meio de comunicação mais aceito. Então fui à loja de aplicativos do Google para ver as avaliações que foram feitas pelos usuários, no período do distanciamento social.

Em 21 de novembro de 2023 a nota média do aplicativo era de 1,9. A nota máxima é 5. Foram realizadas 15,7 mil avaliações até então. Separei algumas avaliações feitas por usuários do recurso, datadas do período do ensino remoto. As avaliações são públicas, e os nomes dos usuários foram ocultados para garantir o anonimato.

**Figura 6-Print obtido no Google Play em 21/11/2023**





interessante observar que aqueles que alegaram não ter tido acesso à internet e ao material de estudo durante a pandemia foram justamente aqueles que retornaram com desvantagens significativas de aprendizagem.

O próximo subtítulo traz as percepções dos estudantes acerca da escola e de como enxergaram a participação das suas famílias em suas trajetórias de estudantes em distanciamento social.

#### **4.1.1 “Meu pai e minha mãe, não tinha tempo para ficar ensinando...”**

A frase que intitula essa seção é uma fala da aluna Maria, que será apresentada logo em seguida. Continuando nessa linha de como os estudantes avaliaram certos aspectos relacionados ao que foi posto como opção para eles, é importante trazer também um registro de como qualificaram a atuação da escola. Ao serem confrontados sobre como a instituição poderia ter ajudado nas exigências do ensino remoto, as críticas eram associadas à falta de aulas online, ou à qualidade e ao tempo dessas aulas nas poucas vezes em que ocorriam. Muitas críticas também foram feitas às aulas disponibilizadas na televisão e à metodologia adotada.

Em alguns momentos essa avaliação da escola foi bem antagônica, alguns afirmaram que a mesma deu suporte incrível e outros destacaram que a escola poderia ter disponibilizado o básico: material impresso, que era ofertado apenas para alguns alunos. Vários estudantes falaram sobre a importância da escola no fornecimento de cestas básicas ou kits de merenda, e falaram sobre como essas ações foram importantes para muitas famílias da comunidade em que moram. Entretanto, alguns alunos faziam afirmações de que a escola não tinha importância direta para eles ou suas famílias.

Isso indica as disparidades entre as famílias que vivenciaram a pandemia de diferentes formas, algumas necessitando de mais suporte, e por isso criticavam a escola no sentido da falta dele, e outras, que não precisaram tanto do suporte da escola, avaliaram que ela cumpriu bem o seu papel. Esse cenário demonstrou como famílias de diferentes realidades financeiras tiveram experiências muito distintas.

As dificuldades para estudar remotamente parecem ter convergido para alguns pontos, como a dificuldade de adaptação, que exigia certo grau de autonomia

e compromisso, e como era mais difícil para os estudantes aprender de forma autônoma, sem a presença de um professor ou do estar na escola presencialmente.

Parece ser uma questão unânime entre os alunos que a falta de interação com os docentes era um fator dificultador, pois encontravam dificuldades de concentrar-se sem as orientações dos docentes. Os estudantes recorrentemente destacaram que sentiram falta das explicações diretas dos professores e outras formas de interações com eles, o que sugere que essa falta teve grande impacto na aprendizagem, conforme demonstra o trecho abaixo, transcrito de uma entrevista.

**Isaiás** - *E como era fazer sem o professor estar ali do lado?*

**Maria** - *Era meio difícil, era difícil, eu desaprendi bastante, eu era inteligente, eu desaprendi... porque tipo assim, com a escola o professor ensinava, já meu pai e minha mãe, não tinha tempo para ficar ensinando..., mas tipo assim, não tinha aula.*

O trecho da entrevista prova como a falta de apoio direto dos professores teve impacto negativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Quando a estudante Maria diz: “Eu fui inteligente, mas esqueci”, deixa pistas da falta de confiança em suas próprias habilidades, demonstrando que esse era um momento crucial de desenvolvimento de habilidades e competências e que foi interrompido.

Quando a entrevistada aponta que seus pais “não tinham tempo para ensinar”, revelam-se as dificuldades que muitas famílias enfrentavam ao tentar apoiar os seus filhos. Isso pode ser um reflexo das desigualdades em relação ao apoio à aprendizagem em casa, que depende também do tempo e dos recursos dos pais. Ouvi de alguns alunos que seus tutores não se preocuparam com suas vidas escolares. Essa verbalização ressalta a importância do apoio familiar naquele momento.

Uma possível explicação para o sentimento de que os responsáveis não os apoiaram nos estudos é que realmente não apoiaram e ponto. Mas é preciso destacar também que as possibilidades das famílias relacionadas ao acompanhamento dos estudos variam de acordo com o lugar dessas famílias dentro da realidade social e de apropriação do capital cultural e econômico.

As famílias mais empobrecidas enfrentam dificuldades em apoiar seus filhos na trajetória de escolarização, muitas vezes pela falta de tempo e de recursos. No

entanto, estudos já demonstraram que os mesmos pais, com poucas posses materiais e financeiras, investem dentro das suas possibilidades em capital cultural ao incentivar os estudos, realizar atividades escolares em casa e acompanhar o desempenho dos filhos na escola. Lahire (1997) apresentou essas questões ao entender que, mesmo de forma não intencional, as famílias preparam seus filhos ao disseminar em casa valores morais e prover material básico para uso nas aulas, como caderno, caneta, uniforme e outros. Esse investimento se concretiza também em práticas como: orientar as crianças a manter a disciplina e a respeitar professores. O envolvimento dessas famílias não se limita apenas a ter tempo e recursos, mas envolve também valores, expectativas e práticas culturais.

Dias e Pinto (2020) destacam as diferenças no modo como as famílias responderam às demandas escolares, no período de confinamento, pois as possibilidades de acompanhar a escolarização dos filhos não são as mesmas. As famílias de estratos sociais mais elevados podem ter aproveitado o período de afastamento para aumentar o capital cultural, as habilidades sociais e a educação em atividades coordenadas: “Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente, em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprenderem mais do que outras.” (Dias; Pinto, 2020, p.547). Mesmo durante o *lockdown*, essas famílias, em algum nível, conseguiram prover o desenvolvimento de muitas habilidades necessárias para a vida. O período de distanciamento pode ter aumentado as distâncias entre as crianças e jovens ricos e pobres.

[...] as conhecidas distâncias de proficiência entre crianças e jovens cultural e economicamente favorecidos e seus pares desmunidos poderão aprofundar-se ainda mais? Infelizmente, tudo parece indicar que sim. Pesquisadores internacionais (especialmente de expressão anglófona) há tempos vêm observando as distâncias (gaps) de aprendizagem entre os alunos após períodos mais ou menos extensos de interrupção das aulas, como recessos prolongados e, especialmente, as férias longas de verão (Nogueira; Resende, 2020).

No texto *Família e escola na contemporaneidade, meandros de uma relação*, Maria Alice Nogueira (2008) discute como as políticas educacionais brasileiras estão acompanhando uma tendência dos Estados Unidos e outros países ocidentais, de adotar políticas de fomento à cooperação entre família e escola. Tal tendência é influenciada por pesquisas que vêm sendo feitas, que associam o sucesso escolar à

participação da família, embora Nogueira (2006) saliente que tais estudos ainda não forneceram evidências conclusivas sobre a relação direta entre o envolvimento da família e o desempenho escolar.

Essa tendência de incentivar a participação da família na vida escolar dos que estão sob os seus cuidados, para a autora, tem relação com as transformações dos papéis da família e da escola, dentro da lógica econômica e produtiva. Para Nogueira, alguns fatores como proibição do trabalho infantil, escolaridade obrigatória e surgimento de sistemas de seguridade social contribuíram para que “os filhos deixassem de representar, para os pais, uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice” (Nogueira, 2006, p. 159).

A família passa a ter múltiplos formatos, sendo menos baseada em hierarquias, papel dos gêneros, e passa a valorizar mais o afeto entre os integrantes, resultando em uma redefinição do papel educativo da família, com um aumento da responsabilidade na socialização, na educação dos filhos e no seu sucesso escolar.

No bojo desse movimento, emergem novos valores educacionais preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, a liberalidade nas relações entre pais e filhos que agora não devem pautar-se mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. Em suma, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos (Nogueira, 2006 p.160).

Nesse contexto, Nogueira (2006) aponta para uma individualização das relações, onde a relação de pais e educadores passou a ser mais direta, com enfoque nas necessidades individuais de cada aluno. A escola contemporânea, assim, ampliou sua função para além das suas obrigações com aprendizagem e propagação do saber, passando a contribuir para o bem-estar emocional e psicológico dos alunos, ao passo que as famílias passaram a ter mais participação no processo de aprendizagem, derrubando possíveis limites entre a escola e a família.

A escola estende agora sua área de atuação em direção a terrenos no passado reservados à socialização familiar como, por exemplo, a educação afetivo-sexual. [...] sociólogos falam hoje de uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias (Nogueira, 2006, p.162).

Entretanto, a autora destaca que essa mudança de papel da escola e das famílias pode ser repleta de tensões e contradições e reconhece as complexidades e desafios presentes nesse contexto. Ressalta ainda “características de que se reveste hoje a relação família-escola e chama a atenção para o risco de se tomar a ideia de ‘parceria’, entre essas duas instâncias de socialização, como uma evidência inquestionável” (Nogueira, 2006, p.155).

Considerando as complexidades dessa relação e inspirado na discussão proposta por Nogueira (2006), não devemos adotar a premissa de que a maior participação das famílias na escola é algo inquestionável e livre de armadilhas. Essa participação pode infiltrar nas escolas imposições de valores e preferências de cunho ideológico, que rompem com os valores de respeito à diversidade, laicidade e pluralidade, e menciono também o cerceamento do trabalho de professores, que já é uma realidade.

Essa forma de participação familiar na escola muitas vezes pode inibir e desestimular métodos pedagógicos e a abordagem de temas que são considerados tabus por alas conservadoras da sociedade. Dessa forma, maior protagonismo das famílias na escola pode criar tensões ou pode ser instrumentalizado pelo poder político e pelo poder econômico para o estabelecimento de uma educação que se enquadre em suas necessidades de produção e manutenção do poder.

Importante destacar que a relação das famílias com a escolarização de seus filhos na fase do distanciamento social foi marcada por contradições, com aspectos positivos e negativos. Eram perceptíveis as poucas famílias que se fizeram presentes e se mostraram engajadas nas atividades escolares. Algumas proporcionaram um suporte emocional e auxílio nas atividades escolares, refletindo em menos prejuízos, outras famílias não puderam dar o suporte necessário a seus filhos.

Em um estudo realizado durante a ebulição da pandemia, Borges (2021) percebeu que havia uma tendência de o professor culpabilizar os familiares e de os familiares culparem os professores por problemas enfrentados. A incapacidade dos pais com as demandas escolares, a falta de acesso a tecnologias e questões emocionais geram tensões, o que pode ter dificultado a participação ativa das famílias e impactado negativamente na relação com a escola.

Embora a escola tenha sido elogiada pela distribuição de kits de merenda, entrega de material impresso em casa para alguns alunos e outras ações nessa dimensão da assistência social, houve muitas críticas sobre a forma como o ensino era conduzido. Para Borges, Cia e Maira (2021 p.791) foi “alta a frequência de professores e familiares que não receberam informações e instruções sobre como proceder e como trabalhar colaborativamente neste novo formato de ensino remoto emergencial”.

As discussões feitas neste subtítulo, não objetivam deixar de reconhecer que existem famílias omissas com a escolarização das suas crianças e adolescentes, pois as situações de descaso existem. Busca no entanto, demonstrar que a falta de envolvimento familiar nem sempre se deve à omissão, mas pode estar relacionada a diferentes fatores socioeconômicos e culturais.

Esta parte da pesquisa então demonstra que famílias com menos recursos e menor capital cultural podem enfrentar dificuldades diversas para acompanhar seus filhos nos estudos, seja por falta de tempo, de recursos materiais ou de conhecimento pedagógico. Assim é possível reforçar que participação familiar na vida escolar pode se manifestar formas diversas.

#### **4.1.2 “Foi ruim porque eu gostava muito de ir na aula, não pra estudar, mas eu gostava!”**

Alguns estudantes valorizaram a escola no período remoto, consideraram importante para aprender, exercitar a mente e evoluir na sociedade, enquanto outros não viram valor significativo na educação remota. É interessante associar essas diferentes percepções, uma vez que refletem diferentes experiências com o estudo remoto, devido à diferença nos recursos disponíveis em cada família, bem como à forma como cada uma lidou ou foi afetada pelo fenômeno.

Quase sempre, quando incentivados a falar sobre a preferência entre o ensino remoto e presencial, há tendência da maior parte dos discentes perceberem o presencial como mais eficaz. A maioria das afirmações era de que não aprenderam muito em casa ou que o aprendizado foi complicado.

Essa percepção dos alunos destaca a importância do ambiente escolar para o processo de aprendizagem. Todavia, ficaram evidentes as diferentes percepções sobre a eficácia dessa modalidade. As falas e escritos ora expressam alegria pelo retorno às aulas presenciais, ora destacam como essa fase também evoca sentimentos ruins. As opiniões dos alunos tendem a divergir nesse sentido. Essa divergência também foi sentida em todas as turmas, nas quais tive oportunidade de atuar no decorrer do retorno às aulas presenciais.

A impressão que tenho é que, ao fazerem considerações sobre a eficiência do ensino remoto, alguns estudantes não avaliam objetivamente a qualidade, mas sim o seu apreço ou não pelas aulas presenciais, e tudo que elas implicam em suas vidas. Em função disso, alguns expressaram a preferência por continuar com as aulas remotas, principalmente por causa de um sentimento de desobrigação com o espaço físico da escola, que por vezes não é considerado tão atraente, e outras vezes por entenderem que aprender remotamente é mais benéfico.

Essa percepção positiva do ensino remoto, relacionada à desobrigação de estar no espaço físico da escola, pode estar ligada às questões apresentadas por Juarez Dayrell (2012), que traz ao centro das discussões uma possível perda de relevância das escolas diante de outras dimensões das vidas dos seus sujeitos. A escola, de acordo com o autor, passa a ser vista como um lugar desinteressante, burocrático, sendo necessária apenas para obtenção de diplomas.

Se de um lado temos as famílias com suas próprias perspectivas e expectativas sobre as instituições públicas de ensino, por outro lado temos os próprios estudantes, que também se relacionam de forma contraditória com a escola. A escola é percebida e ressignificada pelos seus sujeitos para além do seu sentido legítimo. Muitas vezes tem papel ambíguo para o aluno, sendo vista em grande parte das vezes como um lugar de socialização e lazer.

Surpreendeu-me que muitos alunos, quando incentivados a falar sobre possíveis prejuízos que o distanciamento social trouxe para a aprendizagem, parecem não se dar conta quão foram prejudicados. Geralmente identificavam perdas relacionadas ao campo das interações. Mesmo que também tenham tido prejuízos pedagógicos, só conseguem perceber isso quando são levados a pensar nos recintos escolares como lugar mais amplo, como um espaço de socialização e

lazer, por exemplo. Sempre que se lembram da escola, remetem à falta que sentiam dos vínculos criados nela, que parecem ser insubstituíveis.

Cabe aqui trazer algumas reflexões de Dayrell (2007), que entendeu que os sujeitos da educação pública apresentam uma visão da escola que vai além do seu papel tradicional como um local de aprendizado e consolidação de habilidades e competências do currículo formal. “O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela.” (Dayrell, 2007, p.1120). Para eles, a escola parece representar também um lugar de lazer, expressão e convivência.

Dayrell (2012) demonstra que a escola, a despeito da sua proposta legítima, é percebida pelos seus sujeitos como um ambiente propício para encontros e socialização entre amigos. Assim, a escola ganha esse contorno, que pode parecer controverso: ao mesmo tempo em que vem perdendo centralidade na educação dos jovens, vem se constituindo em um espaço de sociabilidade, mas diferente da sua proposta original, que é ter papel central nessa questão.

Para o aluno, a escola parece ser vista como um lugar agradável e desejável de estar, em grande parte das vezes, quando se pensa nela como um lugar de socialização e lazer. Isso é verificado, ao perceber que:

A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as ‘obrigações’, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais (Dayrell, 2007, p.1111).

Ao tentar compreender a relação entre os jovens e a escola, bem como esses sujeitos entendem esta instituição, é preciso fazer uma análise considerando as complexidades do contexto e como experimentam o modo de vida imposto pelas condições culturais, sociais e econômicas em que estão inseridos.

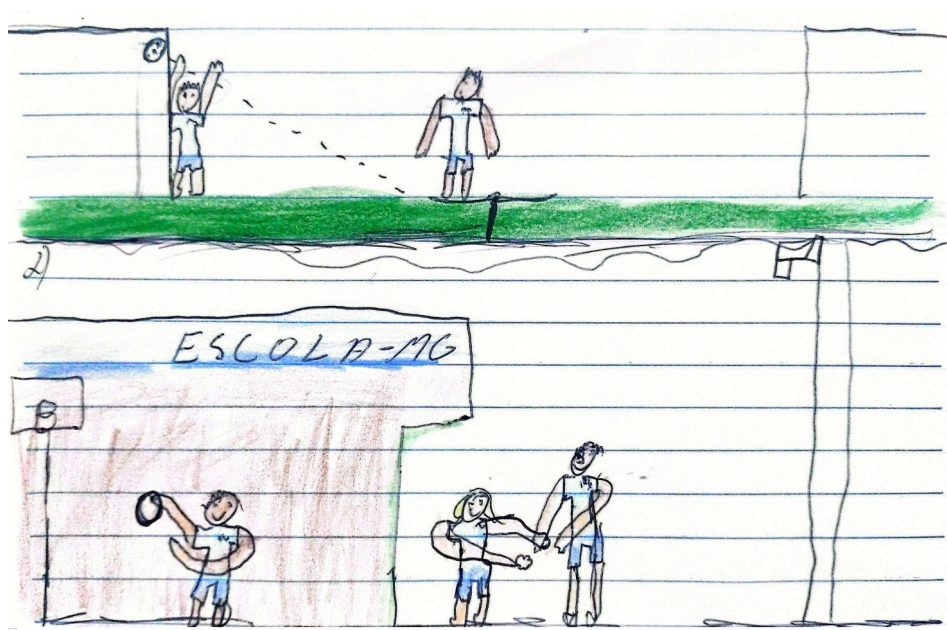
É preciso entender como a escola pretende funcionar e como os jovens se moldam e interferem nesse funcionamento, pois existe uma tensão na qual a escola e os alunos parecem seguir em direções opostas.

Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. Dayrell (2007, p.1118).

Entre os estudantes mais novos (os que estavam no 7º ano do Ensino Fundamental) parece também predominar uma percepção da escola como um lugar de relações diversas, assim como deve ser, e conseguem entender que com a pandemia houve perdas nesse sentido. Mas na perspectiva discente essa visão da escola como espaço de sociabilidade supera a das perdas no âmbito da consolidação das habilidades e competências, principalmente entre os alunos do Ensino Fundamental II, que parecem não ter conseguido assimilá-las, e por isso tendem a associar os prejuízos que tiveram, principalmente, às dimensões que não são as do aprender os conteúdos escolares.

Quando o assunto é o que mais sentiram falta durante o distanciamento, sempre retomam as brincadeiras com colegas, momentos divertidos das aulas, muitas menções à educação física, onde realizam atividades que permitem movimentos e sons que são reprimidos na maior parte das vezes em outras aulas.

**Figura 7- Aula de educação física**



Fonte: Desenho feito pelo aluno Bryan, do 7º ano do Ensino Fundamental.

Nota: A socialização por meio da prática de esportes no ambiente escolar é um elemento recorrente no discurso dos discentes, quando se pensa na falta da escola no período pandêmico.

Os esforços da equipe pedagógica também devem ser voltados a formas de trabalho que facilitem e promovam essa interação que ocorre no espaço da escola, principalmente porque muitos alunos voltaram para a escola com dificuldades e inseguranças nesse sentido. Isso me instiga, pois ao mesmo tempo em que os educandos parecem ver na escola um lugar importante para esses tipos de interações, também demonstram enfrentar dificuldades nesse sentido.

Nesse período de confinamento, ao serem privados da interação com outras pessoas de diferentes idades, origens e culturas, podem ter perdido a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais importantes. Também já é de amplo conhecimento dos profissionais da educação que na escola os estudantes têm a oportunidade de aprender a conviver com sujeitos diversos, assim também aprendem a respeitar as diferenças e a resolver conflitos, além de desenvolver habilidades sociais, como a comunicação, a empatia e a cooperação.

A seguir, trago um diálogo estabelecido com os estudantes que corroboram essa reflexão. O assunto era “o que significou para você a escola fechada?”

**Isaías** - *O que significou para vocês, gente... a escola fechada?*

**Kaylanne** - *“Foi ruim porque eu gostava muito de ir na aula, não para estudar, mas eu gostava.... poder ficar brincando, principalmente porque as aulas pararam no terceiro ano, né, e o terceiro ano foi o melhor ano que a gente fala até hoje, né? E veí, tinha todo mundo assim, tinha nós [...]”* (começa a falar o nome das colegas).

[...]

**Geovanna** - *Eu achei muito ruim, porque eu não podia ver meus amigos sabe... aí eu não podia... eu achei horrível sabe...*

**Isaías** - *E a sala de aula como era no retorno?*

**Kaylanne** - *Ficava um aqui, outro aqui, um no meio e outro lá. Ficava cinco alunos, e todo mundo longe ...*

[...]

**Geovanna** - *Era muito ruim porque a gente nem podia conversar direito.*

**Isaías** - *Mas aí, vocês queriam estar perto ou longe?*

**Kaylanne** - *Perto.*

**Geovanna** *Perto, porque... para conversar...*

**Kaylanne** - *Brincar*

**Geovanna** *é... brincar*

**Isaías** - *E vocês gostavam de movimento né?*

**Kaylanne** - *É, de correr...*

**Geovanna**: *é, mas não podia ficar correndo...*

Foi perguntado também se era bom ou ruim ficar dentro de casa, por causa do distanciamento social. As respostas foram:

**Vitor** - *Ah professor, igual ela falou era ruim, ficar dentro de casa [...] como eu tinha parado de prestar atenção nas aulas, minha cabeça começou a ficar meio que um trem de doido, eu já comecei a ficar paranoico, tem hora que eu pensei... eu falava no Zé, nós vai para a quadra, e eu acordava de manhã, dava o horário de eu ir para a aula, deixa eu arrumar para ir para aula. E minha mãe: tem aula hoje não.*

Depois o aluno explicou que ficava pensando em qual era a aula que ele teria no dia seguinte se estivesse no ensino presencial, e que de manhã acordava pensando que as aulas já tinham voltado, porém, logo percebia que ainda não, e que sonhava muito com esse retorno. Em seguida perguntei por que ele tinha citado a quadra:

**Isaías** - *Mas por que você fala da quadra?*

**Vitor** - *Como é o lugar predileto aqui da escola, é lógico que é quadra né professor... aí eu falava nó, hoje tem educação física...*

**Isaías** - *Você ficava imaginando como seria o horário presencial?*

**Vitor** - *É tipo assim... fiquei com falta tanto da escola, quanto dos colegas, porque tipo assim... os caras eram pela ordem.*

Em seguida perguntei por que brincar na escola era diferente de brincar na rua. A resposta de um dos entrevistados foi a seguinte:

**Adrian** - *Aquele trem lá da rua lá, tipo eu saía, soltava uns papagaios, depois jogava bola, aí não era a mesma coisa que aqui.*

**Isaiás** - Por que não é a mesma coisa que aqui na escola?

**Adrian** - *Aqui na escola era melhor, você brinca pra carai, você conhece mais gente.*

**Isaiás** - *Você acha que a sala de aula também é um lugar para se divertir?*

**Vitor** – *A quadra é o lugar mais legal da escola, de todo universo! É da hora. Na pandemia nós ficava só com a mãe, o pai e com os irmãos que tinha.*

Muitos também destacaram o fato de ajudarem em casa, nas obrigações com o trabalho doméstico. Principalmente as meninas reclamaram de terem assumido muitas responsabilidades de cuidados com irmãos, pessoas idosas e limpeza da casa e como isso afetou a relação, principalmente com as mães, evidenciando assim intersecção entre desigualdades escolares e de gênero.

Ainda sobre a sujeição das mulheres ao trabalho doméstico e os impactos adversos na escolarização, trago um excerto da entrevista com Ana Julya, que estava no 7º ano EF e não era alfabetizada. Passava as aulas desenhando e apresentava muita sonolência. Certa vez perguntei a ela por que dormia tanto e confidenciou-me que ajudava cuidar de uma criança pequena e que cuidava da casa enquanto os pais trabalhavam. O pai na ocasião era gari e a mãe era auxiliar em uma escolinha particular do bairro.

**Isaiás** - *Mas tinha festa na pandemia? Vocês faziam festa na pandemia?*

**Ana Julya** - *Não por causa de aniversário.. E como a gente a minha vó tem sete filhos é muita gente. Tinha muita gente em casa pra estudar era difícil. Aí quando eu chegava em casa, estava lá os meus primos lá de barriga cheia e o tanque de louça para eu lavar.*

**Isaiás** - *Você fez o quê de trabalho durante a pandemia?*

**Ana Julya** - *Olha, eu lavo banheiro, coloco as roupas pra lavar, dobro as roupas.*

**Isaiás** - *Sério?*

**Ana Julya** - *Lavo roupa, passo pano na cozinha, limpo o meu quarto, dobra coberta da minha mãe e limpa o quintal lá fora.*

**Isaiás** - *E seu irmão, você tem um irmãozinho pequeno né.*

**Ana Julya** - *Irmãzinha.*

**Isaiás** - *Quem cuidava dela durante a pandemia?*

**Ana Julya** – *Eu.*

**Isaías** - *Sua mãe trabalha fora?*

**Ana Julya** - A mãe trabalha.

**Isaías** - *E você acha que isso pode ter atrapalhado você estudar, Ana Júlia?*

**Ana Julya** - *Não, não, não me atrapalhou. A minha irmã, ela estudava de manhã no passado, ela estudou de manhã. Sim. Numa escola pública, só que não é uma escola pública, é uma escola fechada pra ser particular. E nem atrapalhou porque minha irmã ia sete horas da manhã com meu pai e eu pegava ele. E isso era bom, aí eu terminava de arrumar as coisas.*

**Isaías** - *Mas quem era responsável pela casa, lá na sua casa, era você?*

**Ana Julya** - humhum.

A conversa com a Ana Julya nos permite assinalar que há uma relação entre o baixo desempenho e as muitas atribuições de trabalho, nesse caso, doméstico, que impactam negativamente a educação de meninas. Apesar de Ana Julya informar que a sobrecarga de tarefas domésticas não afetou sua aprendizagem, pode-se inferir que o tempo e a energia destinados aos estudos podem ter comprometido sua dedicação às atividades escolares.

A situação da estudante relatada, e de tantos outros relatos espontâneos parecidos que ouvi, pode levar à reflexão acerca do impacto da pandemia sobre os sujeitos em situação de maior vulnerabilidade. É possível que tenha ocorrido uma intensificação de situações onde crianças e adolescentes são submetidos ao trabalho infantil.

Tive a impressão de que o lazer e as rotinas com as obrigações de casa dessas discentes sobressaíram em seus relatos, quase não aparecendo, por exemplo, atividades de leitura, aprendizado de novas habilidades, participação em cursos online e atividades criativas que poderiam potencialmente ter sido opções enriquecedoras.

#### **4.1.2 A falta de um lugar de refúgio e proteção**

Início dizendo que tive a impressão Durante a pesquisa foi possível observar que tanto os educandos como seus pais têm a noção da escola como lugar de refúgio e proteção, e sentiram falta desse lugar no período em que os alunos não contavam com a possibilidade de frequentar as aulas presencialmente. Para muitas

crianças e adolescentes, a escola é um lugar seguro, onde podem se sentir protegidos de violência, abuso e negligência. A escola também protege ou também é protegida de alguma forma da violência de grupos criminosos. Tanto que muitos estudantes buscam em seus professores e demais profissionais alguém que escute seus anseios e problemas, que muitas vezes não são compartilhados nem com os familiares.

Não obstante as desigualdades de acesso ao sistema de ensino e à distribuição das oportunidades educacionais, as famílias oriundas de territórios vulnerabilizados que matriculam seus filhos em escolas públicas levam em conta critérios como a capacidade da escola para assegurar a proteção seus filhos contra a violência e aspectos disciplinares (Batista; Carvalho, 2013).

Outro critério de escolha tem relação com o acesso a benefícios sociais, papel muitas vezes atribuído à escola. Ao comparar duas escolas, uma mãe considerou uma instituição que não proporciona vantagens nesse aspecto, como uma instituição não tão boa: “Precisam ajudar quem precisa de ajuda. Não dão leite, não dão nada. A gente tem que comprar até uniforme” (Batista; Carvalho, 2013, p.48).

O estudo de Batista e Carvalho (2013) mostrou também que as famílias valorizam a realização de atividades como excursões, passeios e atividades extracurriculares. As mães não utilizam indicadores educacionais oficiais para avaliar e classificar o desempenho das escolas, mas com esses critérios citados, estabelecem a diferenciação entre as escolas. A pesquisa ainda evidenciou que as famílias, em sua maioria, guiam a formação dos seus filhos com foco na abordagem do desenvolvimento natural, na qual os pais fornecem os cuidados essenciais e monitoram o crescimento de seus filhos.

Na escola aqui estudada, apesar de estar inserida em uma microrregião territorializada e disputada por diferentes grupos criminosos, sempre fomos tranquilizados por falas no sentido de que com a escola os criminosos não mexem. Entretanto, desde 2016, ano em que comecei a lecionar na instituição, várias vezes as aulas foram suspensas em decorrência de disputas entre grupos criminosos. Em 2023, um indivíduo que fugia da polícia pulou dentro do recinto, provocando pânico, crises de ansiedade e choro em diversos alunos.

Em seguida são apresentados alguns relatos dessas situações de violência, para se entender um pouco das situações vivenciadas por esses estudantes. Para contextualizar, a conversa era no sentido de que brincar na escola era melhor que brincar na rua.

**Isaías** - Mas não era a mesma coisa? Tipo, eu sei que vocês brincaram na rua, qual a diferença entre brincar na escola e na rua?

**Vitor** - Ah, não tinha muita polícia, a polícia não ficava fazendo ronda...

**Isaías** - Mas atrapalha?

**Adrian** - Na rua passa toda hora.

**Vitor** - Tipo assim, o cara passa toda hora e falava: os policiais falavam, entra para dentro de casa, ainda mais no início ali de 2020, no mês de agosto e setembro.

**Vitor** - [...] só que quando os policiais passavam na rua eles mandava entrar, nós entrava só que tipo, quando estava longe nós voltava para a rua.

O relato acima era dos momentos em que saíam para a rua para brincar, socializar e eram inibidos pela ação de policiais. Essa é uma questão que merece reflexão, pois na periferia o lazer e a socialização nem sempre podem ocorrer em lugares controlados, protegidos e estruturados. Essas crianças e jovens também não contam com todos os recursos necessários para o lazer dentro de casa, como em bairros mais abastados. Também não contam com acesso a atividades extraescolares como, por exemplo, aulas de luta, balé, artes, esportes, dentre outras. Tampouco podem se divertir sem serem incomodados por quem quer que seja, enquanto são cuidados por alguém treinado para isso. Nesse sentido, vislumbramos na escola pública, uma possibilidade de lazer seguro e livre de cerceamento.

Em uma das entrevistas, um aluno contou que uma das brincadeiras favoritas nessa fase de distanciamento era “Polícia e Ladrão”, brincadeira em que se espalham pelo bairro, divididos em grupos de policiais e ladrões, sendo o objetivo dos ladrões fugir dos policiais e o dos policiais prender os ladrões. Lembrei-me com afeto da minha infância, onde brinquei muitas vezes nessa mesma brincadeira, só que agora isso me fez refletir como as violências e territorialidades são reproduzidas até mesmo nas brincadeiras.

Seguem mais alguns trechos da entrevista, onde o entrevistado narra alguns desses episódios de violência vivenciados, simultaneamente, com o distanciamento

social e a pandemia da Covid 19:

**Isaías** - Essa é sua sigla? (O aluno pediu para ser chamado de LZ)  
**LZ**- Humhum ...  
**Isaías** - Parece com nome de que?  
**LZ**- É nome de menino de favela mesmo, normal.  
**Isaías** - Você é menino de favela?  
**LZ**- Lógico, sou criado em favela.  
**Isaías** - Em qual favela você foi criado?  
**LZ** -Santa Fé.  
**Isaías**- Santa fé... Santa fé é Ribeirão das Neves, né?  
**LZ** - É aqui do lado aqui  
**Isaías**- Tá  
**LZ** - Antiga guerra das casinhas...  
**Isaías**- Sim, Santa Fé teve....  
**LZ**- Guerra com as casinhas.  
**Isaías** - Por muito tempo teve guerra com as casinhas né...  
**LZ**- Agora está tendo com a Mina.  
**Isaías** - Tá tendo com a Mina?  
**LZ**- Humhum ...  
**Isaías** - Você mora há quanto tempo no Santa Fé?  
**LZ**- Ah, desde quando eu nasci.  
**Isaías**- Desde quando você nasceu?  
**LZ**-Treze anos.  
**Isaías** - Durante a pandemia da Covid 19 como é que foi lá no Santa Fé?  
**LZ**- Ah, teve guerra...  
**Isaías** - Guerra de quem?  
**LZ**- Os meninos daqui das casinhas, estavam invadindo lá toda hora...  
**Isaías** - Tava invadindo? Ah, você tá me falando sério?  
**LZ**- Oh...tô falando....  
**Isaías** - Tá...  
**LZ**- Minha casa é em frente a “negócia”.

O relato das experiências desses estudantes nos mostrou algumas complexidades enfrentadas por crianças e jovens que vivem nas comunidades do entorno da escola. As restrições impostas pelas situações de violência limitaram suas oportunidades de lazer e socialização na vigência dos *lockdowns*, por isso a escola está no imaginário desses sujeitos como um lugar de refúgio.

Faz-se necessário um esclarecimento antes de concluir este subtítulo: o objetivo não é estabelecer uma oposição maniqueísta entre a escola, vista como um espaço seguro e protegido, e a rua, concebida como um lugar de perigos. Os trabalhos de Dayrel (2007, 2012), demonstra que as ruas também são espaços de lazer e sociabilidade para os jovens. Assim é possível evidenciar a busca por

diferentes locais de interação social, desmistificando a ideia de que a rua é um ambiente exclusivamente adverso.

#### 4.1.3 “Na pandemia eles passou todo mundo mesmo, empurrado”

A frase que dá início a este subtítulo é uma fala de uma aluna, que será apresentada nas próximas linhas. Outro aspecto que emergiu das trocas com os sujeitos desta pesquisa foi o modo como avaliaram o sistema de retenção na série ou promoção para a seguinte, que foi adotado seguindo orientação dos órgãos competentes. É interessante compreender como essa política foi percebida da perspectiva desses sujeitos.

Em seguida apresentarei um trecho da entrevista, que traz um pouco dessas falas, onde os discentes mostram-se indignados com o fato de que alguns alunos, que vieram de outra escola, não fizeram nada do PET e foram aprovados. Alguns reconhecem que eles mesmos também não precisaram fazer muitos esforços.

*Isaías - Gente, isso aqui é polêmico oh, o PET... o que vocês gostaram?*

*Vitor - Ah eu nem usei professor, eu nem respondo!*

*Rafaelly: Eu não usei*

*Ludmila : Eu usei professor, eu não fiz quase nada.*

*Bryan: Professor, mas teve um monte de gente no Coutinho, quando as aulas voltou... que não fizeram nada, e depois tava aqui, passaram de ano.*

*Isaías - E porque vocês acham que eles passaram, assim... sem entregar o PET?*

*Ludmila - Eu tinha que fazer mais PET, eu fiz um.*

*Rafaelly- Eu não fiz nada.*

*Bryan - Professor, eu acho que... sabe aquela \*nome ocultado\*, ela era da minha sala e não fez nenhum ...*

*Adrian - Mas no (nome da escola ocultado) passa sem estudar, sempre...*

*Bryan: Então...*

*Isaías - E aí Rafaelly, como foi estudar durante a pandemia?*

*Rafaelly - Eu não fiz nada!*

*Isaías - Rafaelly, Rafaelly você foi aquele tipo de aluno que sumiu durante a pandemia?*

*Rafaelly - Sumi não, eu abraçava os outros, beijava...*

*Isaías - E das aulas? Por que você não fez nada?*

*Rafaelly - Da aula on-line? Não teve!*

*Ludmila - Teve sim, eu vim do Coutinho, a mesma escola dela.*

*Isaías - O Bryan estudou na mesma escola que você e teve. Você não ficou sabendo da aula online?*

*Rafaelly: Não.*

*Isaías - E você, Ludmila?*

*Ludmila: A aula online eu sabia, eu só não fiz os PETs.*

**Isaiás** - *E como você passou sem fazer os PETS? Fala comigo....*

**Ludmila**- *Eu não sei. Na pandemia eles “passou” todo mundo mesmo, empurrado.*

Na entrevista, as estudantes admitem que não fizeram as atividades propostas e ainda assim foram aprovadas. É evidente que muitos alunos enfrentaram dificuldades durante esse período, com desafios relacionados à adaptação ao ensino remoto e à falta de motivação ou à falta de recursos necessários. Uma das alunas entrevistadas informou que não tinha celular e internet. A outra tinha, mas não usava para estudar, pois ficava o dia inteiro deitada, se distraíndo na internet.

Os depoimentos das entrevistas nos levam ao início desta dissertação, onde foram apresentados dados sobre o campo de estudo, referentes à forma como a escola, os órgãos responsáveis e os professores lidaram com a possibilidade de retenção de alunos que não tiveram desempenho esperado no contexto do ensino remoto e do híbrido em que foi adotada uma política de não reprovação.

O argumento predominante era de que aprovar de forma mais flexível esses alunos poderia ser positivo porque evitava que fossem prejudicados ainda mais pela pandemia. Outros entendiam que a reprovação naquele momento poderia ser negativa porque não refletia a realidade da aprendizagem dos alunos e poderia prejudicá-los no acesso ao ensino superior e a ocupar posições no mercado de trabalho.

Durante os conselhos de classe em que estive presente, era notável entre o professorado uma espécie de senso de justiça. Ao entendermos que o distanciamento social associado às dificuldades enfrentadas no ensino remoto prejudicava muito os alunos, a reprovação seria mais um desafio, que poderia repercutir negativamente nas suas trajetórias de vida. Ao final, basicamente, só eram reprovados alunos considerados evadidos, aqueles com que os professores não tinham tido nenhum contato, ou que não foi possível localizar, esses eram marcados em uma planilha interna como evadidos.

A avaliação é uma ferramenta importante para identificar as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las, no entanto, essa ferramenta foi limitada por diversos fatores, como a dificuldade de localizar os estudantes, ou a falta de um ambiente ou ferramentas adequadas para sua aplicação, num contexto em que os discentes estudavam em casa. Dessa forma, a adoção de critérios mais flexíveis de aprovação, ou a mudança de padrão na avaliação dos alunos, pode ter contribuído para o aumento dos indicadores imediatamente após o retorno às aulas presenciais, vez que esses indicadores estavam ligados à taxa de aprovação e não à consolidação das aprendizagens.

Nas conversas em que os alunos tiveram a oportunidade de se autoavaliarem no quesito desenvolvimento escolar, percebi que predominavam falas negativas. Muitos estudantes avaliaram seu desenvolvimento como ruim, péssimo ou afirmaram que não aprenderam nada. Alguns achavam bom terem sido aprovados sem estudar, e outros faziam críticas a esse respeito, principalmente por acharem injusto com quem se dedicou de alguma forma.

Nesses momentos imperavam insatisfação e frustração com a forma como se deu o ensino remoto. Entretanto, é preciso enumerar que alguns alunos, principalmente aqueles que aparentavam que tiveram melhor suporte familiar, ou que tinham recursos e rotinas bem estabelecidas, avaliaram seu desenvolvimento como bom.

Outro aspecto bem explicitado foi a dificuldade de acesso às ferramentas necessárias, ou até mesmo as limitações do aplicativo disponibilizado pelo Estado, como no caso em que o estudante precisava “roubar” a internet de uma *lan house*, mesmo que isso lhe causasse desconforto e sentimento de medo. Alguns dependiam da senha de *wifi* compartilhada com vizinhos, outros acessavam a rede em pontos de acesso públicos disponibilizados em comércios e praças, por exemplo.

Foram muitos obstáculos somados, como restrições de material, falta de compreensão ou tempo dos pais, falta de acesso aos professores, além dos desafios de acompanhar as aulas disponibilizadas na televisão ou lecionadas por alguns docentes que se propunham a dar aulas via aplicativos de chamada de vídeo.

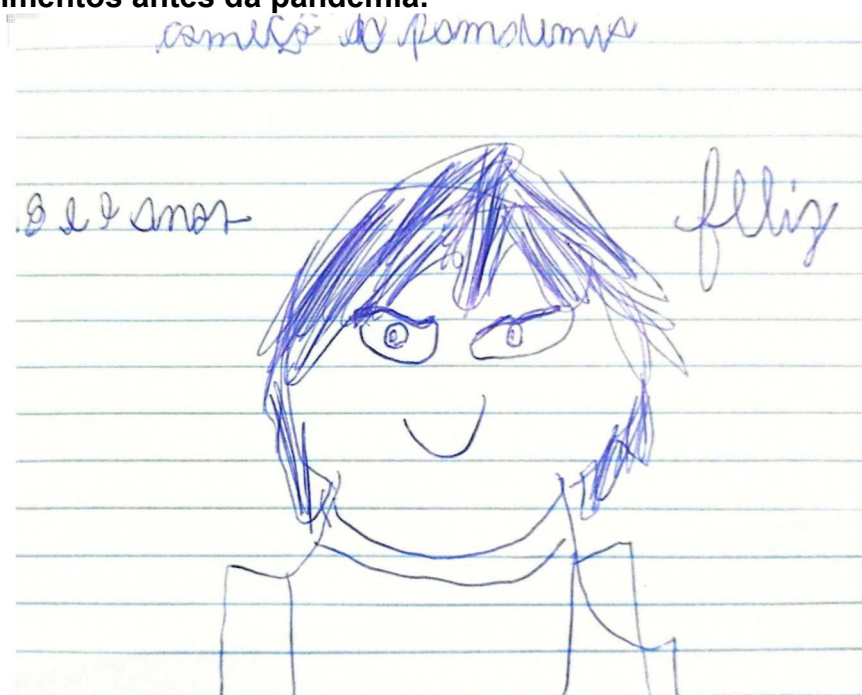
#### 4.1.4 “Muita gente teve depressão.”

O subtítulo acima é a reprodução de uma fala da aluna Kaylane, que será apresentada em entrevista transcrita nos próximos parágrafos, denotando que a falta de interação levou ao sentimento de solidão e saudade. O distanciamento social forçado teve um impacto emocional significativo, principalmente para crianças e jovens que valorizam a convivência social. Apesar de relatarem que interagiram socialmente de alguma forma durante a pandemia, essa interação não parece ter sido suficiente para satisfazer suas necessidades.

Os sentimentos mais comuns no período do distanciamento, e que reverberam no ambiente escolar mesmo após a passagem do período pandêmico foram: ansiedade, solidão, medo, tristeza. No entanto, é preciso destacar que nessas conversas alguns alunos falaram que sentiram alegria, incredulidade e tédio. Esses sentimentos, que parecem controversos e confusos, são reflexos das complexidades e desafios emocionais enfrentados pelos alunos durante a pandemia.

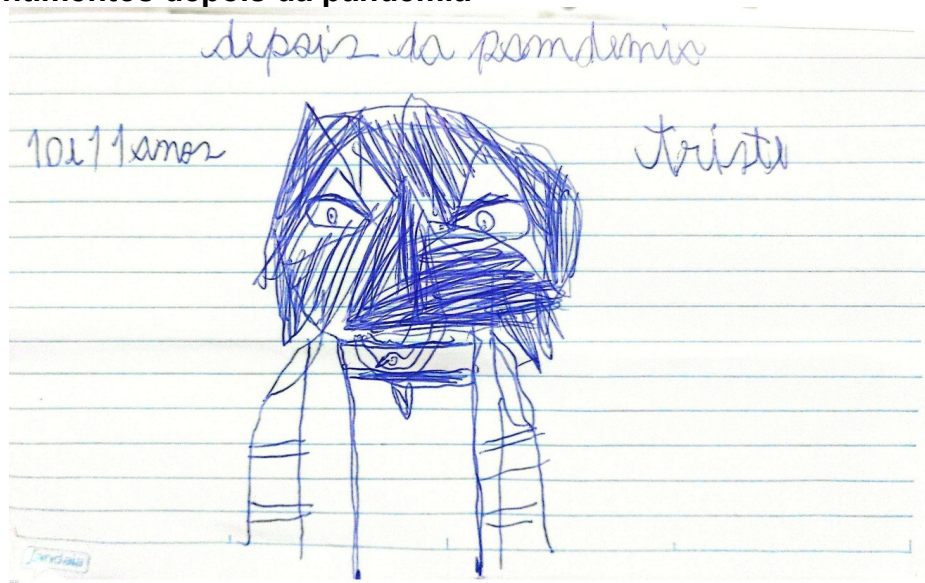
Abaixo, imagens dessa representação dos sentimentos em que o aluno no início da pandemia estava feliz, depois fez outro desenho mostrando que depois da pandemia, imperavam sentimentos ruins.

**Figura 8- Sentimentos antes da pandemia.**



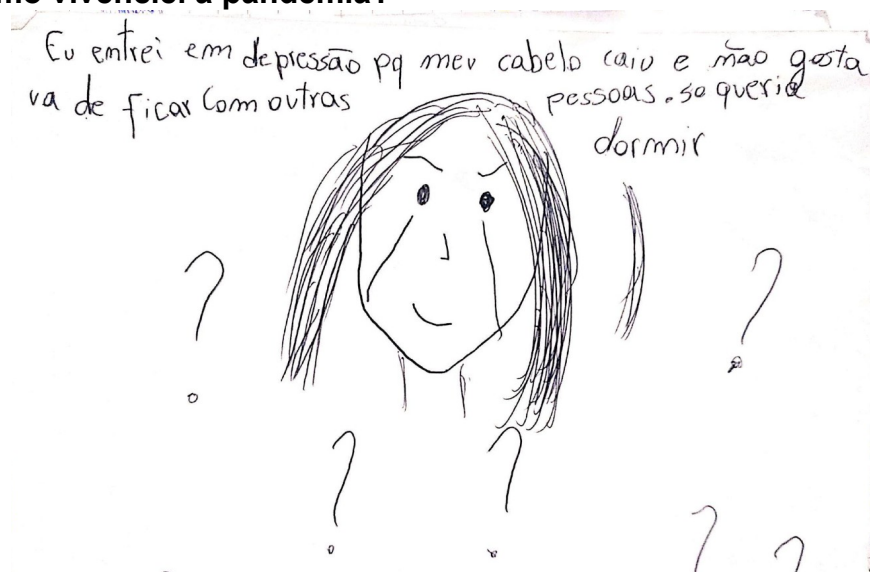
Fonte: Desenho feito por Felipe, aluno do 7º ano, em 07/2023.

### Figura 9- Sentimentos depois da pandemia



Fonte Desenho feito por Felipe, estudante do 7º ano, em 07/2023.

### Figura 10- Como vivenciei a pandemia?



Fonte: Desenho feito por Ludmila, aluna do 7º ano, em 07/2023.

Nota: Descreve como vivenciou a pandemia. As crianças trouxeram essas demandas emocionais para a escola no retorno presencial.

O tédio citado por muitos alunos pode ser um resultado direto da limitação de atividades e a tristeza reflete o impacto emocional da situação. Alguns alunos que já tinham um círculo social limitado antes da pandemia podem não ter sentido falta da

convivência com colegas da mesma forma que aqueles que dependiam da escola como principal local de interação. O trecho da entrevista, transcrito em seguida, ajuda-nos a compreender um pouco como os sentimentos afloraram.

**Isaías** - *Aí a pandemia transformou? Como é que você falou?*

**Geovanna** - *Também, né... essa pandemia estragou nós! Eu não mostrei minha verdadeira Geovanna não... eu sou muito quieta na verdade, bagunceira às vezes. Nossa! A pandemia me transformou.*

**Kaylane** - *Agora no sétimo ano, os fessor achou que a gente ia chegar mais tranquilo, acho que é porque a gente ficou uns 3, 4 anos sem agitação. Agora a gente entrou com tudo...*

**Isaías** - *Gente, quais sentimentos vocês mais tiveram durante a pandemia?*

**Kaylane** - *Tristeza*

**Geovanna** - *Eu chorei, tristeza...*

**Kaylane** - *Muita gente teve depressão.*

**Geovanna** - *Saudade!*

**Kaylane** - *Eu nunca tive depressão, eu tive saudade do povo. Tristeza porque eu tive que ficar em casa, eu me senti assim... presa, eu me senti feliz às vezes, porque, né, ficar com as famílias às vezes é bom. Eu fiquei muito nervosa, nervosa, sabe..., mas eu achei bom porque eu ficava com minha família né...*

**Geovanna** - *Eu comi demais...*

**Kaylane** - *Eu comi muito...*

**Isaías** - *Tiveram colegas seus que falaram mesmo, que começaram a comer demais...*

**Kaylane** - *Eu só não engordei muito... roer unha... eu sempre roí a unha, mas piorou... tanto que minha mãe colocou até unha em mim para eu parar de comer. era bom véi...*

Instados a falar sobre tais sentimentos, compreendi que a ansiedade e medo, estavam relacionados com a possibilidade de contrair o vírus ou de que um membro da família fosse afetado. E além da preocupação com a segurança pessoal, havia o medo da perda de entes queridos, muitos viram familiares próximos, amigos e vizinhos morrerem, o que causou muito sofrimento.

Também no âmbito da família, os relatos traziam questões como a presença de idosos em casa, que gerou medo e precaução. Também era comum ouvir relatos de solidariedade entre os membros das famílias, relembrando situações que fortaleceram os laços, permitindo passar mais tempo juntos. A solidariedade entre as pessoas foi um destaque positivo, ajudando a lidar com as adversidades.

Muitos lidaram com perdas financeiras, tiveram que conviver com o desemprego dos pais, desafios psicológicos, impacto nas relações familiares e

problemas de saúde. Essas respostas refletem os impactos da pandemia na vida dos alunos e suas famílias em múltiplas dimensões.

Nas menções às dificuldades financeiras, ouvi queixas da falta de trabalho e a impossibilidade de pagar as contas. Ficou evidente também que alguns alunos trabalhavam para complementar a renda da família, isso no mesmo horário em que estavam matriculados, deixando em evidência a vulnerabilidade dessas famílias.

Escutei relatos de impactos nas relações familiares, que se tornaram tensas. Alguns alunos falaram do aumento de conflitos familiares, o que pode indicar a pressão adicional que a pandemia exerceu sobre as dinâmicas familiares. Chamou-me atenção que, quando instigados a falar das formas de se manterem ocupados durante o isolamento social, poucos mencionaram as tarefas e compromissos escolares.

No geral, tanto os alunos do Ensino Fundamental, quanto os do Ensino Médio, quando não estavam entediados e ociosos em casa, passaram o tempo, na maioria das vezes, ocupados com formas de entretenimento, tanto dentro de casa como na rua. As formas de entretenimento mais comuns eram assistir a séries, filmes, jogar, navegar nas redes sociais. Envolvia também atividades físicas, como brincar de jogar bola com primos e vizinhos.

Senti falta de depoimentos que equilibrassem o lazer com atividades de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Percebi nas falas um excesso de tempo gasto em atividades que deixam aqueles que dela desfrutam em uma posição de passividade e inércia, como o uso excessivo de celular e redes sociais. Essa questão da ocupação do tempo levou a outra: o ócio. A ociosidade excessiva foi associada pelos estudantes aos sentimentos de solidão, tédio e falta de motivação. Assim, durante o período sem escola, alguns alunos tiveram experiências emocionais desafiadoras.

Para finalizar esta parte, relacionada ao período do ensino remoto, apresento a seguir uma dinâmica realizada com objetivo de coletar algumas impressões dos alunos e fazer observações. Pedi que os participantes do 7º ano se dividissem em grupos de 4, onde contariam para seus pares as experiências relacionadas ao período pandêmico.

Em seguida solicitei que falassem as principais palavras/assuntos sobre os quais conversaram. À medida que falavam fui anotando no quadro. Abaixo as palavras anotadas:

**Quadro 1 – Palavras e expressões**

<b>PALAVRAS E EXPRESSÕES</b>	
PET(plano de estudo tutorado) - papagaio - sentimentos - futebol - não aprendi nada - videogame- celular - aula online - máscara- Netflix - Tik Tok - álcool em gel - Kwai - não pensar em escola- distanciamento - falta - abraços - aperto de mãos- tédio - comida demais - tristeza- solidão - pensei que era só 15 dias- saudade das tias da cantina- perda - saudades dos colegas - vontade de estudar - saudade da educação física - ócio - depressão - ansiedade - escola - rua	

Em seguida, fiz uma análise na tentativa de encontrar algum padrão nas respostas, e categorizei em cinco grupos: lazer, estudos/escola, sentimentos, ações e outros conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2 – Classificação das palavras e expressões usadas pelos alunos**

<b>CLASSIFICAÇÃO DAS PALAVRAS E EXPRESSÕES</b>	
<b>LAZER</b>	Papagaio, futebol, videogame, celular, Netflix, Tik Tok, Kwai, rua
<b>ESTUDOS /ESCOLA</b>	PET (plano de estudo tutorado), escola, não aprendi nada, não pensar em escola, vontade de estudar, saudade da educação física, aula online.
<b>SENTIMENTOS</b>	Sentimentos, falta, tristeza, solidão, perda, saudade das tias, da cantina, saudades dos colegas, depressão, ansiedade
<b>AÇÕES</b>	Distanciamento, abraços, aperto de mãos, comida demais, ócio, tédio, pensei que era só 15 dias
<b>CUIDADOS</b>	Máscara, álcool em gel

Por fim, conversei com os discentes sobre as palavras e expressões que haviam surgido no encontro anterior e tentei entender como essas palavras apareceram nas conversas.

Na dimensão do lazer, surpreendeu-me o predomínio de brincadeiras digitais, pois os alunos relataram que grande parte do tempo era passado dentro de casa acessando aplicativos de vídeo sob demanda, jogos e mídias sociais. As brincadeiras de rua também tiveram destaque, como empinar papagaio, jogar futebol e ficar o dia inteiro na rua. Questionei-os sobre quem monitorava tais brincadeiras e as respostas que obtive foram no sentido de que não eram monitoradas.

**Figura 11 - O tempo passado (lazer) dentro de casa**

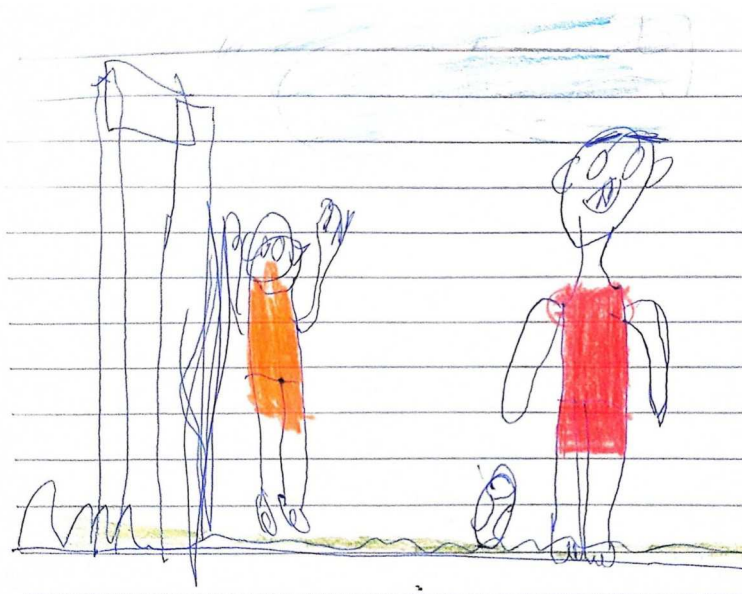


Fonte: Desenho de Rafaelly, aluna do 7º ano.  
Nota: A aluna ilustrou como era o seu lazer dentro de casa.

Na dimensão dos estudos, a maior parte das menções às palavras foi acompanhada por comentários negativos, com críticas ao PET (Plano de Estudo Tutorado), que na visão da maioria não ensinava nada, e alguns chegaram a dizer que nem fizeram tais atividades. A maioria indicou que não aprendeu nada e que na verdade nem pensavam na escola. Apenas uma aluna disse que sentiu falta de estudar. Mas foi praticamente uma unanimidade entre os meninos a saudade da educação física. Quando perguntei sobre as aulas online, a maioria informou que não participava porque não tinha celular ou porque não sabia ou não tinha paciência. O argumento de não ter celular, em princípio, entra em conflito com as palavras que

predominam no item “lazer”, pois as formas de lazer citadas eram justamente aquelas que envolviam o uso do celular.

### Figura 12 - Saudade



Fonte: Desenhado por Saulo, aluno do 7º ano, em 07/2023.

Nota: O aluno ilustra a saudade que sentia da escola, retratando um dos momentos preferidos: aula de educação física.

As palavras que fizeram menção aos sentimentos estavam ligadas principalmente à falta do contato físico e mais próximo com colegas, funcionários da escola, parentes e à ansiedade de estarem confinados. Esse assunto despertou um clima meio sensível, por isso não aprofundi nas discussões, pois mais adiante tais assuntos seriam abordados por cartas, desenhos e outros registros físicos.

As palavras que remetem a ações estavam ligadas à necessidade de manter o distanciamento. Relataram muitos momentos de ócio, em que não fazer nada causava ansiedade. Os relatos de ganho de peso e excesso de alimentação inadequada atingiram principalmente as meninas.

Os objetos mais lembrados foram justamente aqueles que se tornaram um símbolo da pandemia: máscara e álcool em gel. Os discentes não guardam boas lembranças do uso obrigatório da máscara. Exceto um aluno, que a usa com frequência, mas que não soube explicar, apenas sorriu quando questionado sobre o motivo de manter o uso da máscara mesmo após a liberação.

Concluindo esta parte, a discussão que será feita a seguir vai se ater aos fatos relacionados ao retorno às atividades presenciais, dando destaque aos desafios enfrentados no período.

#### **4.1.5 O retorno**

O ano era 2021, estávamos em março e a suspensão das aulas nas escolas estaduais completava um ano. Em abril a pandemia atingiu seu pico no Brasil, sendo o mês mais mortal. Contudo, imperava certo clima de esperança. As campanhas de vacinação, mesmo mediante muita resistência política, enfrentando um tsunami de notícias falsas e negacionismo, aconteciam e a maioria das pessoas estava se vacinando. Assim, o isolamento social começou a ser flexibilizado.

A Prefeitura de Belo Horizonte e o Governo Estadual começaram a flexibilizar a maior parte das medidas de restrição. As escolas receberam autorização para funcionar presencialmente no mês de junho na modalidade híbrida, recebendo alunos em grupos pequenos em uma semana e na outra estudavam em casa. A presença nas atividades presenciais na escola não era obrigatória para alunos e funcionários que apresentassem comorbidades que pudessem potencializar os riscos da contaminação. Importante lembrar que durante o ensino híbrido as aulas eram interrompidas quando a taxa de contaminação aumentava, política que perdurou até o final de 2021.

A primeira impressão que tive durante o ensino híbrido é que os estudantes estavam diferentes, e as cartas e conversas corroboram essa minha percepção. O primeiro encontro já deixou bem claro que o isolamento social havia mudado algo nas crianças e adolescentes. Eles estavam mais “arredios”. Os protocolos sanitários da escola, a máscara, o frio (estávamos no início do inverno), a distância física obrigatória na sala de aula, deixavam o ambiente estranho.

### Figura 13 - Como foi o meu retorno



Fonte: Desenho feito pela aluna Kaylane, do 7º ano.

Nota: A aluna representou como foi o seu retorno às aulas em 07/2023. O desenho concentra-se em sua pessoa. Chama atenção a falta do chão, do céu e de outros elementos.

Percebi que os alunos que voltaram eram aqueles que tinham melhor acompanhamento das famílias. Geralmente compareciam de meia dúzia a uma dezena por sala. Percebi também que voltaram poucos meninos, a maioria eram meninas. Em uma das turmas, onde brinquei sobre isso, uma aluna disse algo que gravei na minha memória. Ela disse: “Professor, os meninos não voltaram, pois, a maioria deles começou a trabalhar para ajudar em casa”.

O plano inicial era avançar com o conteúdo das disciplinas durante essa fase, principalmente a partir da correção dos exercícios do Plano de Estudo Tutorado, porém, na prática nós, professores, começamos a perceber que os alunos apresentavam ainda mais dificuldades do que de costume e traziam consigo ainda a necessidade de serem acolhidos em outras dimensões, como a emocional, a necessidade de reaprender a socializar, acostumar-se de novo com as regras e rotinas da escola. Nesse contexto, as aulas significavam também um importante mecanismo de acolhimento. A necessidade de acolher esses sujeitos passou a dominar grande parte do tempo destinado às aulas.

1º de fevereiro de 2022, o início de mais um ano letivo. Pela primeira vez, desde o início da pandemia, todos voltariam à rotina presencial definitiva na escola. O retorno era obrigatório para todos os funcionários e alunos. Nas semanas

seguintes, a prefeitura de Belo Horizonte desobrigou o uso das máscaras e a maioria das pessoas já havia se vacinado contra o vírus da Covid 19.

A felicidade de estar de volta se misturava ao sentimento de que as coisas não estavam mais como antes. As observações que vinha fazendo desde a fase do ensino híbrido e já me causavam preocupação, agora vieram agigantadas! O problema era muito maior do que se imaginava, principalmente dada a percepção de que os alunos mais vulneráveis não compareceram ao ensino híbrido, retornando em grande parte apenas em 2022, e esses foram justamente os alunos mais vitimados.

As turmas de sexto ano chegaram com problemas sérios de socialização. As crianças não podiam olhar uma para a outra que já queriam brigar. Hábitos como pedir licença, desculpas e tolerância com os colegas quase não existiam mais. Muitos vieram sem saber ler, escrever e fazer operações básicas, pois foram sendo aprovados automaticamente, sem o devido acompanhamento pedagógico. No ensino médio, era notável o alto índice de evasão. Os alunos vieram não só com demandas de acolhimento na área socioemocional, mas também com muitas deficiências de aprendizagem.

Era perceptível certa dificuldade de se relacionar com colegas e de resolver conflitos de forma pacífica, sem agressividade verbal. O retorno à escola presencial, que era um anseio comum, também foi desafiador, porque a readaptação à rotina de aulas presenciais e a dificuldade de entender as matérias após um período de aprendizado remoto passou a causar conflitos, crises, indisciplina e evasão escolar.

A escuta dos estudantes permitiu-me perceber que predominava um sentimento de estranhamento. Escutei de uma aluna em determinado momento que esse retorno foi muito estranho ou esquisito. Tal afirmação pode refletir o desconforto que os alunos sentiram nessa fase de transição entre o ensino remoto, híbrido e presencial.

Os jovens retornaram ao ensino presencial cursando o 2º ano do Ensino Médio e se assustaram com a quantidade de matérias, uma vez que entraram no presencial com a proposta do Novo Ensino Médio. O desenho curricular do Novo Ensino Médio impôs dezenas de disciplinas, muitas delas desconectadas com o interesse dos alunos e com a formação do professorado, além da ampliação da

carga horária. Isso criou muita confusão, no meio do ano, por exemplo, os alunos não sabiam sequer o nome de muitos docentes, pois lidaram com muitas trocas de professores e aulas vagas.

O retorno às aulas presenciais, como já mencionado, evidenciou o problema da evasão escolar entre alunos do ensino fundamental, mas principalmente do ensino médio, onde se notava a falta dos alunos do sexo masculino. Dayrell (2012) pode auxiliar no entendimento desse problema ao afirmar que a escola vem perdendo eficácia, devido a disputa com outros atores, como o trabalho e outros espaços e formas de socializar, e vem sendo ressignificada pela influência da vida não escolar.

A relativa ausência de sentido para os estudos, e o pouco engajamento com a instituição escolar concorrem com as demandas pela sobrevivência e o trabalho passa a ser mais atrativo, por possibilitar a satisfação de necessidades e, de quebra, a ampliar os espaços de socialização. Essa necessidade de trabalhar, para auxiliar no provimento do lar e na satisfação das necessidades juvenis, intensificou-se em um contexto de pandemia que fragilizou financeiramente as famílias.

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma 'obrigação' necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (Dayrell, 2007 p. 1109).

Ao trazer essa reflexão sobre a atuação da escola durante o isolamento social e o retorno às atividades presenciais, pode-se entender que a despeito de um possível distanciamento entre sujeitos da educação pública, a escola já representava um ambiente distante do interesse dos jovens. Isso talvez possa ser associado ao fato de que a escola adota ferramentas, estratégias de comunicação e promove interações para a aprendizagem que não estão em consonância com as demandas desse público.

Dayrell (2012) discute ainda a mudança no papel da família à medida que os jovens passam da adolescência para a juventude. A autonomia dos jovens aumenta em relação à família, à medida que aumenta a idade, passando a questionar a escola, e muitas vezes tornando-se menos frequente ou evadindo dela. Assim, Dayrell (2012) aponta que existem dois momentos diferentes: um durante a

adolescência, em que a escola ganha significado em função das relações entre pares que ela possibilita e pela pressão da família, em relação aos resultados e frequência. O segundo momento é na juventude, quando cresce a independência em relação à família, e por isso o grau de evasão tende a aumentar.

Ao ler Dayrell (2012), percebe-se que nem todos os jovens abandonam os estudos, entretanto, a falta de sentido para eles influencia o percurso educacional, demonstrando uma interdependência entre as instâncias de socialização: escola, trabalho e família. E isso pode explicar a evasão escolar durante a vigência do ensino remoto, híbrido e no retorno ao ensino presencial, que pode estar ligada à falta de sentido nas ações da escola para uma parte dos estudantes.

A carta abaixo transmite um pouco das experiências e sentimentos do processo de retorno ao ensino presencial. Na carta fica evidente a falta de sentido do ensino presencial, conforme relata a aluna Marina.

*Bom dia, querido professor, minhas aulas presenciais não foram tão boas assim. Não queria que tivesse retornado. Não me sentia preparada e nem queria estar nesse ambiente mais.*

*Saudades de ter que mandar imprimir PET, não ter que se preocupar com trabalhos e atividades ou para casa de algum professor, apesar de que o PET era caro, né? Não gosto do ambiente da escola, nem que seja para zoar, não gosto mesmo! Se tivesse a opção de continuar online eu continuaria com muito prazer.*

*A escola voltou cheia de mudanças, não gostei, porém não opino. É melhor presencial por ter mais chances de focar na aula e não em coisas supérfluas, mas quem quer aprender aprende. Enfim, professor, obrigado pela atenção.*

Carta 4: Marina, aluna do 2º ano do Ensino Médio, para o professor de Geografia.

O depoimento dos estudantes nas cartas e conversas demonstra impactos significativos, como ansiedade, solidão e dificuldade de concentração, ressaltando a importância do apoio emocional e das relações sociais no processo educacional. A ausência desse suporte influenciou as condições emocionais que os discentes se encontravam quando retornaram à escola.

O retorno à modalidade presencial de ensino teve uma dimensão de reconforto, o que pode ser considerado contraditório, diante das muitas crises de ansiedade, crianças que tinham ataques de pânico, paralisavam os movimentos do corpo, tremiam, perdiam o ar e choravam quando expostas a situações de desafio

ou conflito. É possível pensar nesse reconforto do retorno ao refletir sobre o conteúdo das cartas, pois nelas fica demonstrado que há certo entusiasmo, um anseio para o reencontro com amigos, ficando assim evidente que encontraram entre os pares apoio mútuo para a superação dos medos e das dificuldades.

O regresso ao ensino presencial, ao mesmo tempo em que trouxe dúvidas às crianças e adolescentes, parecia ser um prenúncio do fim de alguns problemas adquiridos no distanciamento, tais como: falta de convívio social, alimentação precária, intensificação de vícios, desenvolvimento de transtornos alimentares, ansiedade e depressão.

Outro problema que parece ter sido amenizado com o retorno foi a dependência da internet para manter o vínculo com a escola e concluir as atividades propostas. Já que, para quem não tinha acesso a esse recurso ou o tinha de modo limitado, viviam situações difíceis, como ter que frequentar *lan houses* para realizar pesquisas e atividades escolares e obter internet emprestada, ou “roubada” de estabelecimentos comerciais. A falta de letramento digital torna-se um prejuízo menos latente, quando se fala de retorno presencial, uma vez que essa modalidade retoma a ideia tradicional de aula em tempo e espaço físico.

Foi comum, durante 2022 e 2023, a expressão por parte do alunado de palavras e sentimentos negativos, como "horrrível" e "ruim". Entretanto, é preciso destacar que também escutei relatos positivos sobre a experiência. Apesar dos desafios, ouvi sobre como a volta à escola propiciou fazer novos amigos, e retomar a vida com um pouco mais de rotinas, previsibilidade e acolhimento que a escola pode dar.

Os casos de desconforto em situações sociais eram comuns. Os estudantes evitavam atividades em grupos. Apesar do calor e da não obrigatoriedade do uso das máscaras, muitos se escondiam ou encontravam refúgio em roupas compridas e máscaras, o que dava sinais de sofrimento psíquico. O discurso dos estudantes nas cartas e conversas demonstra impactos significativos, como ansiedade, solidão e dificuldade de concentração, ressaltando a importância do apoio emocional e das relações sociais no processo educacional.

Ficou evidente o papel de centralidade que os professores ganham na relação do aluno com a escola. Isso ficou demonstrado tanto nas conversas como

nas suas escrituras. Essa relação constitui-se como um elemento fundamental na experiência educacional dos estudantes durante a pandemia e no retorno às escolas. Isso mostrou que preparar os professores para lidar com todas as questões levantadas pela pandemia era necessário. A carta escrita pela estudante Priscila explicita isso.

*Queria te falar um pouco sobre o retorno das aulas após o período da pandemia. Para nós, estudantes, ficou muito ruim, por conta de não ter um professor presente, tirando as dúvidas e explicando sobre o que tratava. Isso prejudicou muito o ensino, ainda mais que as aulas eram por ensino a distância. Muitas pessoas não entenderam nada, porém, quando as aulas presenciais voltaram, as coisas começaram a melhorar. Com a presença dos professores para nos ajudar, tirar dúvidas, explicar, e isso foi bom para todos nós. Com carinho: Aluna do 2º ano do EM.*

Carta 5: De Priscila, aluna do 2º ano do EM, para professor. 9 de agosto 2023.

O diálogo apresentado em seguida demonstra como essa relação era importante para criação de vínculos positivos entre a escola e os discentes. No trecho em questão, as alunas verbalizam sobre a relação com seus professores, demonstrando que gostaram de algumas qualidades que esses professores possuíam, como paciência, empatia e a capacidade de entender e apoiar os alunos naquele momento. Elas mencionam que apreciavam professores que agiam de forma mais amigável, que tentavam compreender suas dificuldades durante a transição do ensino online para o presencial.

**Isaiás** - *Mas a escola poderia ter sido melhor?*

**Kaylane** - *É porque tinha uns professores que eram chatinhos e a gente tinha muito tempo que não estudava assim...é ... presencial.*

**Isaiás** - *Mas o que os professores que vocês gostavam faziam? Tipo assim: porque tinham professores que vocês gostavam mais... O que os professores que vocês acharam que eram bons fizeram?*

**Geovanna** - *Bonzinhos! Entenderam nosso lado! Por exemplo, a professora de ciências ano passado. Ela falou que sabe o nosso lado, que a gente ficou tanto tempo assim, sem aula ... que a gente não sabia tanto por isso.*

**Kaylane** - *E tinha os que tinha mais paciência de ensinar. Tinha uns que nossa... dava raiva!*

**Geovanna** - *A gente não entendia...*

**Isaiás** - *Os professores que vocês gostavam fazia o que, pra que vocês se sentissem mais acolhidas?*

**Kaylane** - *Que nem você, às vezes você era nosso amigo, entendia a gente. Tinha um professor que entendia a gente.*

**Isaías** - *Eu lembro que eu gostava de ouvir suas histórias da pandemia. Foi isso?*

**Kaylane** - *A maioria dos professores entendeu que a gente tinha voltado da pandemia, mas tinha uns... Os que entendiam, conversavam com a gente demais.*

**Geovanna** - *Tipo você, você era nosso amigo. Você virou amigo nosso.*

**Isaías** - *E isso foi importante mesmo, gente?*

**Kaylane** - *Sim, a gente te contava tudo!*

Assim, durante o ensino híbrido e na volta ao presencial os docentes também passaram a lidar com os desafios enfrentados por eles mesmos e pelos discentes. Estavam diante de um dilema: como conciliar a verticalizada relação aluno x professor com a necessidade de acolhimento e apoio emocional, para os quais não estavam preparados?

Nesse sentido, é possível inferir, a partir do que foi escrito e falado nas entrevistas, que o suporte aos docentes pode não ter sido o mais adequado, justamente pela falta de subsídios, ou pelo excesso de expectativas sobre o trabalho do profissional da educação. Isso pode ter contribuído com uma piora no desempenho dos alunos, tornando-o menos propício à aprendizagem.

A maioria dos estudantes sentiram que o retorno à modalidade presencial foi bom, e que não tiveram dificuldades em se readaptar, enquanto outros acharam chato ou difícil, e disseram que precisaram superar muitos desafios pessoais, como preguiça e falta de motivação. Escutei também de alguns alunos que entendiam que passaram ilesos na dimensão emocional e das aprendizagens. Mesmo assim, percebi nesses alunos muitas aprendizagens não consolidadas, somadas aos aspectos socioemocionais latentes, já que a pandemia parece não ter poupado quase ninguém nesse sentido.

Nas conversas com alunos do 2º ano do Ensino Médio percebi que esse grupo de estudantes conseguia explicitar, de forma mais concreta, os impactos nas diversas dimensões de suas vidas e nas vidas de suas famílias. Esse grupo, de vez em quando, fazia menção às preocupações financeiras e ao papel do governo na disponibilização de políticas sociais, como as de transferência de renda e emprego.

A percepção das decisões políticas durante a vigência das medidas restritivas é exposta em uma das cartas, onde o discente expressa críticas à falta de investimento em saúde e à propagação de desinformação, demonstrando que os

discursos proferidos no âmbito do executivo nacional materializaram-se negativamente na vida desses estudantes.

A necessidade de implantação de um regime de distanciamento social no Brasil coincidiu com um governo ultraliberal e negacionista que, ao impor uma forma de pensamento que negava a realidade e questionava a ciência, criou um cenário de desassistência e abandono das demandas relacionadas à saúde pública e à educação.

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados (Santos, 2020, p.26).

O grupo que governou o país no momento mais crítico da pandemia pode ter contribuído para o desenho do cenário que se construiu nas instituições de ensino. Desprezou-se o papel que a escola tem na formação multidimensional de crianças em situação de vulnerabilidade. A escola, dentro de uma comunidade desassistida de direitos, é um porto seguro, ao oferecer um ambiente controlado, possibilidades que muitas vezes os discentes não encontram em casa.

Ao privar as crianças e adolescentes da frequência escolar em razão de uma pandemia, era preciso garantir que esses indivíduos não perdessem outros direitos que a escola consegue suprir além do ensino.

Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garante a sobrevivência das crianças. É finalmente o caso da emergência da violência doméstica, particularmente grave nos bairros, e da permanente emergência da violência policial e da estigmatização que ela acarreta (Santos, 2020, p.19).

O posicionamento do governo pode ter ampliado as desigualdades, ao demonstrar negacionismo e desprezo pela situação em que se encontravam as famílias mais empobrecidas do país durante a crise sanitária. A demora na aquisição das vacinas, a resistência em adotar um amplo programa de renda mínima, as ingerências na área da economia, bem como o isolamento internacional devido às

posições extremas, podem ter contribuído para o cenário de aumento da pobreza no Brasil.

De acordo com o Mapa da Pobreza, da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2022), a pobreza aumentou durante a pandemia. O estudo demonstrou que o número de pessoas com renda até R\$ 497,00 mensais por pessoa chegou a 62,9 milhões de brasileiros em 2021, ou seja, 29,6% da população do Brasil. Entre 2019 e 2021, cerca de 9,6 milhões de brasileiros tiveram a renda prejudicada e entraram no grupo de pessoas em situação de pobreza. Os dados demonstram que as decisões políticas aumentaram as desigualdades socioeconômicas.

No entanto, ao analisar a dimensão política da pandemia, é possível perceber que as narrativas que o poder político tenta inculcar nas pessoas envolvem a construção da imagem de um Estado que teve forte atuação no combate aos efeitos do distanciamento social. É frequente nas propagandas estatais nas diversas mídias a difusão da ideia de um Estado que prestou assistências às pessoas, que garantiu o acesso à educação, à renda mínima e ao trabalho.

É perceptível o esforço para que haja um esquecimento dos impactos socioeconômicos da quarentena, sobretudo no contexto educacional: “a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” (Pollak, 1992, p.2). Aqui no Brasil, a construção dessas narrativas se deu a partir de falas controversas do grupo político que governou o país no período mais crítico do distanciamento social. Houve a adoção de um discurso anticientífico, que tentava diminuir os riscos da Covid-19, opondo-se ao distanciamento social e defendendo uma suposta normalidade.

A carta que será apresentada em seguida expressa bem um sentimento que era comum de ser observado nas turmas de 2º do Ensino Médio:

*Querido ex-presidente, gostaria de estar te parabenizando por um excelente trabalho, mas não será possível, pois provavelmente o seu governo vai entrar para a história como um dos piores e mais corruptos, negligenciando a saúde e a vida de milhares de brasileiros, ignorando uma pandemia gigantesca. Durante o auge da pandemia, você zombou das pessoas que estavam sofrendo com a falta de ar por causa da doença. Não comprou vacinas quando foi oferecido, caçou a morte das pessoas, além de incentivar as pessoas a não tomarem vacina, espalhando diversas fake news sobre o assunto.*

*Fico feliz que o seu governo tenha acabado e espero que você pague pelos crimes que cometeu durante esse momento tão difícil na vida dos brasileiros. Porque se você não tivesse sido tão incompetente e negligente [...].*

Carta 6: De Gustavo, aluno do 2º ano do Ensino Médio, para o presidente do Brasil, no período da pandemia. 8 de agosto 2023.

#### **4.1.6 Os efeitos da pandemia sobre a aprendizagem escolar**

Para finalizar este capítulo, procuramos dimensionar os efeitos do contexto pandêmico sobre as aprendizagens escolares. No início do ano letivo de 2023, a Secretaria de Educação aplicou uma avaliação diagnóstica para que os professores subsidiassem seus planos de ensino a partir dos resultados dessa avaliação, tendo em vista a recomposição de habilidades não consolidadas na fase do distanciamento social.

Com base nessa prova, pôde-se avaliar o progresso dos estudantes em relação às habilidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do ano letivo. Assim, foi possível saber quais estudantes estavam com dificuldades, quais estavam aprendendo bem e quais estavam no meio do caminho. Os resultados classificaram os estudantes em três níveis:

- 1- Defasagem: estudantes que obtiverem proficiência de 0 a 30 pontos
- 2- Desempenho intermediário: estudantes com proficiência de 31 a 70 pontos
- 3- Desempenho adequado: estudantes com proficiência de 71 a 100 pontos

A fim de demonstrar a situação das turmas de 7º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio que estão sendo analisadas aqui neste estudo, apresento os resultados dessas avaliações.

**Tabela 6 – Avaliação diagnóstica do 7º ano EF – 2023**

<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2023 7º EF</b>					
<b>PORTUGUÊS 7º EF</b>					
ALUNOS PREVISTOS	ALUNOS AVALIADOS	PARTICIPAÇÃO	DEFASAGEM	APRENDIZADO INTERMEDIÁRIO	APRENDIZADO ADEQUADO
97	88	91,00%	49,00%	34,00%	16,67%
<b>MATEMÁTICA 7º EF</b>					
ALUNOS PREVISTOS	ALUNOS AVALIADOS	PARTICIPAÇÃO	DEFASAGEM	APRENDIZADO INTERMEDIÁRIO	APRENDIZADO ADEQUADO
97	81	84,00%	75,00%	21,67%	4,00%

Fonte: SIMAVE, 2023.

**Tabela 7 – Avaliação diagnóstica 2º E M - 2023**

<b>AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2023 2º EM</b>					
<b>PORTUGUÊS 2ºEM</b>					
ALUNOS PREVISTOS	ALUNOS AVALIADOS	PARTICIPAÇÃO	DEFASAGEM	APRENDIZADO INTERMEDIÁRIO	APRENDIZADO ADEQUADO
188	142	76,00%	83,17%	11,17%	5,83%
<b>MATEMÁTICA 2ºEM</b>					
ALUNOS PREVISTOS	ALUNOS AVALIADOS	PARTICIPAÇÃO	DEFASAGEM	APRENDIZADO INTERMEDIÁRIO	APRENDIZADO ADEQUADO
188	75	40,33%	99,17%	0,83%	0,00%

Fonte: SIMAVE, 2023.

Os números revelados nas tabelas demonstram uma alta taxa de defasagem e baixas taxas de aprendizado nos níveis intermediário e adequado, reiterando assim que a chegada desses estudantes nas salas de aula veio acompanhada de muitos desafios. Sem as habilidades básicas de escrita, leitura, interpretação e cálculos, os alunos deixam de avançar também nas outras disciplinas, como geografia, história, biologia. Assim, importa destacar a necessidade de abordagens pedagógicas adaptadas, suporte extra aos alunos e professores, bem como a realização de investimentos em estratégias para mitigar os impactos da pandemia no letramento desses sujeitos.

Diante dessas necessidades, indagamos: como as políticas de aprovação adotadas, bem como o modo como se deu o ensino remoto, trouxeram implicações a médio e longo prazo na escolarização bem sucedida dos alunos?

Mesmo compreendendo a decisão de promover todos os estudantes de série como uma resposta às circunstâncias excepcionais da pandemia, visando minimizar o impacto negativo nas dimensões psicossociais dos alunos, é preciso ter uma posição crítica em relação às políticas educacionais durante a crise sanitária. Tais políticas parecem ter falhado em buscar formas de apoio aos alunos em diferentes situações, garantindo ao mesmo tempo a qualidade da educação e a equidade no processo de aprendizagem.

Reconhecemos os aspectos positivos do retorno às salas de aula físicas e às atividades presenciais que, a despeito dos problemas que assolam os sistemas de ensino e a educação pública, demonstrou como a escola de fato é uma das instituições mais indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade, especificamente de sujeitos oriundos das camadas populares. À revelia de todas as situações e tensões que marcaram o retorno à escola, confesso que foi emocionante ver como a alegria e a esperança também se fizeram presentes.

A notícia do retorno definitivo teve uma carga de alívio, proporcionando momentos de reconexão, fortalecimento de laços sociais, trazendo um pouco de normalidade e previsibilidade em contextos socioeconômicos onde as incertezas fazem parte do cotidiano.

Em seu depoimento, o aluno Vitor mencionou que quando foi anunciada a possibilidade de volta à escola, houve uma "festa" entre os discentes, reiterando

assim a importância das relações interpessoais para o bem-estar emocional, que acabam repercutindo positivamente na aprendizagem.

*Vitor - Aí quando eu voltei, eu voltei definitivamente, eu não saí ... e quando voltou todo mundo, você tinha que ver a festa que rolou sô! Todo mundo! Porque viu seus amigos que não via diariamente, que não via diretamente ... só pelo telefone.*

É claro que nós, profissionais da educação básica, tivemos que lidar com muitas demandas relativas à disciplina dos alunos, mas compreendo que tais comportamentos indisciplinados talvez guardem alguma relação com a energia que estava reprimida depois de tanto tempo de relações sociais limitadas. Observamos que o aumento da indisciplina e os conflitos marcados por agressões, como brigas e "tapões", nos aponta uma demanda por socialização, que ocorre no espaço da escola, e que não foi suprida de forma adequada durante o distanciamento. Ao afirmar isso, estamos dizendo que a escola, apesar das restrições e limitações no modo de atuação, consegue oferecer um ambiente minimamente estruturado, ao lidar com a disciplina de forma pedagógica e controlada, algo que muitos alunos não encontraram no ensino remoto.

A presença física na escola depois de passada a tribulação das aulas em distanciamento mostrou a resiliência e a capacidade de adaptação e readaptação tanto dos profissionais da educação como do alunado, diante de situações novas e desafiadoras. Mostrou ainda a importância da escuta atenta, ativa e generosa. A volta à escola após pandemia parece ter despertado na comunidade escolar a necessidade da escuta ativa dos alunos, na busca por compreender melhor suas inquietações, seus sentimentos, preocupações e demandas, facilitando dessa forma a definição de estratégias pedagógicas mais humanizadas e horizontalizadas.

Na próxima seção, serão feitas as considerações finais, com enfoque em apontar os desafios apresentados nesta dissertação, como uma maneira de promover oportunidades de transformações da realidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE TRANSFORMAÇÃO**

A pandemia da Covid-19 representou um período de grande aprendizado para todos os envolvidos nos processos de escolarização. Foi uma fase conturbada, na qual várias restrições que já existiam antes ficaram mais expostas. Entretanto, os desafios vividos devem ser encarados como uma oportunidade de promover transformações na educação básica. O ensino remoto e todas as mazelas que o permearam enfatizaram a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente das condições socioeconômicas. Diante disso, os próximos parágrafos destinam-se a algumas considerações sobre múltiplos aspectos que emergiram ao longo desta dissertação.

Início com uma síntese das questões relacionadas ao acesso às tecnologias digitais. Estas tiveram duas dimensões: uma relacionada à falta de recursos e outra associada à falta de letramento digital. O sucesso das propostas educacionais ofertadas no contexto pandêmico dependia do entendimento de que era necessário também o domínio de um conjunto de conhecimentos, tecnologias e práticas socioculturais por parte dos sujeitos, para a viabilidade da modalidade nas escolas públicas mais vulneráveis. A falta dessas condições básicas colocou os estudantes em uma situação de limitação nas possibilidades de se apropriarem - de forma menos flagelada - dos processos educativos escolares em tempos de pandemia.

A escolarização nas condições propiciadas pelo distanciamento social ampliou, em algum nível, as experiências de aprendizagem, aproximando a educação formal de um cotidiano permeado pela tecnologia, mas, ao mesmo tempo, evidenciou a desigualdade digital e a escassez de recursos tecnológicos nas camadas populares. Assim, o período pandêmico trouxe a necessidade de repensar a escola sob o prisma da superação dessas desigualdades.

Ao demonstrar os problemas da desigualdade digital, esta pesquisa traz um vislumbre do potencial positivo das tecnologias no processo educacional, quando utilizadas de forma democrática e adequada. O letramento digital e o uso efetivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem contribuir para mitigar as desigualdades, desde que haja um esforço coletivo para promover o acesso equitativo e desenvolver habilidades de letramento nessa área.

As questões levantadas também mostraram que existe um entrelaçamento e uma intersecção das desigualdades, e como o cenário desenhado é complexo. Como Crenshaw (2014) apontou que as desigualdades não se apresentam de forma isolada, mas sim como um emaranhado de fatores que se cruzam e, na medida em que fazem isso, se intensificam. Na EE Ana Pessoa da Silva, raça, gênero, classe social e território se intrincaram para criar obstáculos ainda maiores para o aprendizado dos estudantes.

Sendo assim, essas intersecções de desigualdades demonstram a necessidade de uma abordagem interseccional na promoção de políticas educacionais, sobretudo as vivenciadas no contexto pós-pandêmico e essa é uma das limitações desse trabalho que tangencia as intersecções de raça e gênero explicitadas nas falas das estudantes. Durante a pandemia, foi às meninas, às jovens, às mulheres que se impuseram ainda mais fortemente as demandas de cuidado e do trabalho doméstico, interferindo nas poucas chances de se dedicarem aos estudos.

As desigualdades tornaram-se um abismo, que foi aprofundado pela pandemia e potencializado pelo "efeito território". Por estar previamente localizada em uma área com indicadores sociais alarmantes e uma vizinhança desassistida de políticas sociais, os efeitos do fenômeno aqui estudado foram fortemente influenciados por esse pertencimento.

O fato de a escola estar situada em um território distante geograficamente do centro de Belo Horizonte se traduz em distanciamento das melhores políticas públicas. Localizar-se em uma região onde a desigualdade social e a vulnerabilidade são características marcantes foi determinante para a intensidade dos problemas advindos do surto viral. A análise do perfil social e racial dos discentes revela que há desigualdades oriundas dessas condições: são pretos e pardos e pertencem a famílias de baixa renda, agregando os ingredientes da falta de segurança e da violência.

Entender as questões relacionadas ao efeito-território aumenta a compreensão da realidade em que se encontram os sujeitos da Escola Estadual Ana Pessoa da Silva. Fica evidente que a instituição passou por processos que corroboram com a tese de efeito-território, um aspecto que permeia a relação da

escola com a sua comunidade. Comunidade para onde parecem convergir desigualdades diversas, somadas à precarização dos mecanismos que poderiam fazer com que as turbulências fossem menores.

Ademais, foi possível entender que a escola é um lugar privilegiado para a formação de sujeitos, não apenas em termos de conhecimentos científicos, culturais, de valores éticos e políticos, mas também é um lugar onde os discentes enfrentam a violência física, simbólica e experimentam os efeitos de uma escolarização aprofundada nas desigualdades.

Sob o viés da desigualdade e à luz de Bourdieu, Dubet, Nogueira, dentre outros, foi possível compreender que ter menos acesso aos diferentes tipos de capital social, cultural e econômico, bem como a ausência de uma predisposição à escola constituída anteriormente, foram elementos decisivos na determinação de que tipo de educação básica os sujeitos da EEAPS receberam na vigência do ensino remoto: uma educação com menores possibilidades de aprendizagens para os estudantes. Em uma análise influenciada por esses autores, foi possível compreender que, para reduzir as desigualdades e seus efeitos que afetam a escola em várias dimensões, é necessário entendê-la como um espaço que pode ser de formação, mas também de reprodução de desigualdades e discriminações.

A experiência com o ensino remoto ressaltou também a importância da presencialidade e do papel fundamental do professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem. O distanciamento físico das salas de aula reforçou o papel do docente, não só para a construção do conhecimento, mas também para o acolhimento de demandas em outros âmbitos. Foi possível perceber que a relação que o professor estabelece com o aluno, na medida em que é mais afetiva e afetuosa, pautada na escuta, acaba por influenciar positivamente a sua relação com a escola. Em virtude disso, é preciso destacar que os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com muitas questões que, originalmente, não estão no escopo de atuação do profissional em sala de aula, mas com as quais obrigatoriamente lidam, como é o caso das questões socioemocionais.

Conjuntamente, foi possível entender que o lazer, a socialização e o brincar são importantíssimos para a construção de vínculos entre a escola e seus sujeitos. Essas possibilidades desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e

socioemocionais. Sabendo que a escola se constitui em um espaço seguro de lazer e socialização, importa, na medida do possível, considerar isso para tornar a aprendizagem mais significativa em um momento onde os traumas da pandemia da Covid-19 ainda imperam. A inclusão de práticas pedagógicas que culminem em formas mais descontraídas de aula é uma estratégia interessante nesse sentido. Formas estas que aproveitem os espaços da escola e a energia que as crianças, adolescentes e jovens têm para isso.

Ficaram perceptíveis algumas nuances de como se deu a participação das famílias na escolarização das suas crianças, que já era/é desafiadora por diversos motivos. A pandemia exigiu que essa participação se tornasse mais protagonista em função do ensino remoto, mas nem sempre essa participação foi efetiva. Dominava um sentimento de despreparo por parte dos familiares para auxiliar os estudantes, por vários motivos, como a complexidade do conteúdo, falta de paciência e de traquejo para ensinar. As famílias também esbarraram na falta de acesso às tecnologias, ou na falta de familiaridade com elas, em uma situação na qual a comunicação com a escola e o acesso a material de estudo dependia de recursos digitais.

A sobrecarga dos responsáveis pelos alunos com trabalho e afazeres domésticos fez com que muitos deixassem pouco ou nenhum tempo para auxiliar em seus estudos. O ambiente doméstico não pareceu o mais adequado para tal fim, uma vez que em casa problemas como conflitos familiares, adoecimento de pessoas da família, preocupações financeiras, necessidade de ócio ou lazer tornavam-se prioridade frente à premência do investimento familiar na escolarização de seus filhos.

Outro fator importante é que a escola precisou lidar com a amplificação dos problemas emocionais e psicológicos, que afetaram as crianças, mas também seus familiares. Muitos perderam emprego, pessoas próximas morreram e, com isso, tiveram suas vidas mudadas significativamente. Desse modo, lidar com as questões relacionadas à escola pode ter se tornado um fardo para muitas famílias, ou esse assunto pode ter perdido lugar nas prioridades dos pais e responsáveis. Mais pessoas em casa pode ter impactado em desafios para conciliar cuidado, trabalho doméstico e apoio às atividades escolares dos alunos.

Resumindo a relação família e escola, e as expectativas dos responsáveis pelos estudantes e dos próprios discentes em relação à escola, foi possível perceber que se constitui em uma relação tensa, de expectativas elevadas e, até certo ponto, controversas. A falta de comunicação entre os pais e a equipe escolar dificultou o acompanhamento de demandas individualizadas dos alunos e a criação de um ambiente de suporte mútuo. A relação entre família e escola, que em grande parte das vezes já é frágil, se tornou ainda mais tênue.

Considero importante destacar que, durante a pesquisa, observei que alguns pais dos sujeitos desta pesquisa possuem maior grau de instrução e condições econômicas um pouco melhores que os demais. Nesses casos, os pais aparentam ser mais presentes em reuniões pedagógicas, apresentações de trabalhos em projetos, e até mesmo fazem visitas esporádicas à escola para acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos. Ao passo que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais evidentes e problemas disciplinares mais recorrentes têm famílias menos presentes na escola. Os fatores que levam a isso são diversos e perpassam por situações de famílias lideradas por uma pessoa só, na maioria das vezes mulheres, que precisam dedicar longas horas a atividades laborais, e também com o capital cultural e grau de instrução dos pais.

Assim, o retorno presencial deixou evidente a importância e as disparidades que atravessam a presença das famílias nos processos de escolarização de seus filhos. Aquelas famílias que foram capazes de oferecer algum suporte emocional, auxiliar nas atividades da escola, criar um ambiente de estudo favorável e estabelecer rotinas, conseguiram mitigar de alguma forma alguns efeitos negativos da pandemia nas dimensões socioemocionais e das aprendizagens. As outras que, como afirma Daniel Thin (2006), precisam lidar com as agonias do dia a dia, que vão da sobrevivência material às questões de moradia, saúde, cuidado, até as violências domésticas e aquelas que assolam o lugar onde vivem, - para essas famílias, a escola ocupa um lugar demasiado distante.

Ficou comprovado que a soma das desigualdades ampliou os prejuízos na aprendizagem e na vida dos alunos, marcando suas experiências escolares durante a crise sanitária. Em última análise, é possível tirar grandes lições dessa parte da história recente e suas repercussões na escolarização de sujeitos da educação

básica. Foi um período que forneceu muitas pistas para a promoção de políticas públicas educacionais e de práticas da gestão escolar e condição docente.

A pandemia serviu como um catalisador para as desigualdades educacionais, mas também como uma oportunidade para repensarmos o sistema como um todo. As lições aprendidas durante esse período devem nos guiar na construção de uma escola mais justa e equitativa, onde todos os alunos, independentemente de sua origem ou contexto social, tenham acesso a um ensino de qualidade e a oportunidades de desenvolvimento pleno.

Os problemas do início do retorno às aulas presenciais e os sentimentos de estranheza aos poucos estão sendo atenuados e os alunos estão se adaptando novamente à presença física na sala de aula, mas as cicatrizes ainda permanecem visíveis. A Covid-19 vai permear a memória dos que vivenciaram o momento por décadas e vai permanecer, quem sabe, na memória social por séculos. Assim, o retorno a uma improvável normalidade deve estar direcionado para aprendermos com as ocorrências do passado, para que seja possível avistar um futuro mais promissor.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de Capital Cultural é útil para se pensar o Brasil? *In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, L. (org.). Sociologia da Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3561-7.
- ANDRADE, Luciana Teixeira; SILVEIRA, Leonardo Souza. Efeito-território: Explorações em torno de um conceito sociológico. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, maio-ago. 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus Editora, 2012. p. 21.
- ARREGUY, C. A. C; RIBEIRO, R. R. **Histórias de bairros de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte - APCBH, 2008.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Plano Estadual de Educação - Lei N° 23197, de 26/12/2018**. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.
- BARBOSA, Alexandre L. A; ANJOS, Ana B. L.; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19 - **Revisão Crítica ou Revisão de Escopo**. UFRN - Natal (RN), Brasil, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/2> Acesso em: 13 dez. 2022.0212020373. Acesso em: 13 dez. 2022.
- BARTHOLO, T. *et al.* **Oportunidades educacionais de estudantes concluintes do ensino médio**: um estudo do Enem entre 2013 e 2021. Rio de Janeiro, RJ: Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE-UFRJ) e Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdades (NIED-UFRJ), 2023.
- BATISTA, Antônio Augusto; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, Escola, Território Vulnerável**. São Paulo: Cenpec, 2017.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- BENTO, A. Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII, p. 40-43, 2012. ISSN: 1647-8975.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, ano 1, nº 1, p. 7 - 26, 2005.
- BORDIEU, Pierre. **Les Héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORGES, L.; Cia, Fabiana.; MAIRA DA SILVA, A. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 773–794, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.2.60014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/60014>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. p. 35-36.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Brasília: MEC, 2023.

CAIADO, K.R.M. **Crianças com dificuldade de aprendizagem**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, Out-Dez 2006.

CRAHAY, Marcel. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2014.

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, J. *et al.* (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 298-321.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DIAS, Érica; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **A Educação e a Covid-19**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21, 2007.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto & Educação**, nº 7, Juí: Inijuí, 1987.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e Manhas da Entrevista Compreensiva. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 3, jul/set 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/9DHbWGDTp74bgMWcPpk3KPd/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e Educação: Concepção Crítica Para Pensar as Desigualdades Socioeducacionais no Brasil. **Revista E-mosaicos UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 2013 .ISSN 2316-9303.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Aprofundamento de uma estratégia de classificação para podcasts na educação. **Revista Linhas**, Universidade do Estado de Santa Catarina, 6 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). ISBN 85-219-0243-.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC. Informe Nº 2 - **Similaridades e Diferenças nas Redes De Ensino, Sexo e Cor/Raça**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2/>. Acesso em: 13 out. 2022.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Mapa da nova pobreza**: Estudo revela que 29,6% dos brasileiros têm renda familiar inferior a R\$ 497 mensais. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/mapa-nova-pobreza-estudo-revela-296-brasileiros-tem-renda-familiar-inferior-r-497-mensais>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GERMANO, Idilva Maria Pires; VALENTIM, Farley Janusio Rebouças. Fazendo pesquisa narrativa. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 240-243, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial e o novo coronavírus no Brasil, Racismo e novo coronavírus**: armas mortíferas no Brasil. Fundação Friedrich Ebert Brasil, 2020. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16315.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro; COSTA, José Wilson da; SANTOS, Ademir José do. **A exclusão digital**: o reflexo da desigualdade social no Brasil. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2480/2225>. Acesso em: 3 fev. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Belo Horizonte – Trabalho e Rendimento**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em: 16 ago. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação básica tem alta nas taxas de aprovação em 2020**. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-basica-tem-alta-nas-taxas-de-aprovacao-em-2020>. Acesso em: 23 jul. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados do Ideb/Inep (2019)**. Disponível em:

<https://www.qedu.org.br/escola/138484-ee-menino-jesus-de-praga/ideb>. Acesso em: 19 ago. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2019**. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em: 1 ago. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 19 ago. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Ideb-Resultados e Metas 2019**. Disponível em:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

INFOCOVID – Coronavírus – **Informações sobre a covid-19**. Disponível em:

<https://www.medicina.ufmg.br/coronavirus/informacao/infocovid/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

IVJ-BH. Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. 2018 Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte>. Acesso em: 16 ago. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

MARTINS, Everton. Entrevista: Técnica de coleta em pesquisa qualitativa. **Blog PPEC**, Campinas, v. 8, n. 1, ago. 2018. ISSN 2526-9429. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2018/08/15/entrevista/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MOVIMENTO NOSSA BH. **Mapa das desigualdades da RMBH 2021**. Belo Horizonte: Nossa BH, 2021.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, abril 2002, p. 15-36.

NOGUEIRA, M. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, 2008. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850>. Acesso em: 28 nov. 2023.

NOGUEIRA, M. A. Capital cultural. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Gestrado 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/capital-cultural/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia F. A pandemia e os reveses educacionais. **Blog Pensar a Educação**, 4 mai. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/a-pandemia-e-os-reveses-educacionais/>. Acesso em: 16 set. 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GOMES, Matheus; BARCELOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020.

OLIVEIRA, Ana Paula França de. *et al.* Violência contra crianças e adolescentes e pandemia: Contexto e possibilidades para profissionais da educação. *Esc. Anna Nery Rev. Enferm*, v. 26 (spe): e20210250, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. UFMG/CNPq/FAPEMIG, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PIOVESAN, A. M. W. *et al.* A análise do discurso e questões sobre a linguagem. **Revista X**, v. 2, p. 1-18, 2006.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em: 21 nov. 2022.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação...** Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\\_memoriais13.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf). Acesso em: 21 nov. 2022.

REGIÃO de Venda Nova, em BH, só fica atrás de sete cidades de Minas em número de mortes por Covid. **Jornal Hoje em Dia**, Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/regi%C3%A3o-de-venda-nova-em-bh-s%C3%B3-fica-atr%C3%A1s-de-sete-cidades-de-minas-em-n%C3%BAmero-de-mortes-por-covid-1.797221>. Acesso em: 15 ago. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 12, n. Esp2, p. 446-460, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p446-460. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG, Departamento de Linguagem e Tecnologia; Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Faculdade de Letras 2023. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ROCHA, Luiza. **Dados da pandemia**: os impactos da Covid-19 na Educação. Ceale UFMG. s.d. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/dados-da-pandemia-os-impactos-da-covid-19-na-educacao-1.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SALGADO, J.A. **Desigualdade social**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SAMPAIO, Juliana *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface** (Botucatu, Online), v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZND/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, M. J. G. (org.). **Cidade**: olhares e trajetórias. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. 2020 ISBN 978-972-40-8496-1. CDU 347.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 30. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000. ISBN 108501058785.

SANTOS, Raíssa Passos dos. *et. al.* Análise ética dos impactos da pandemia de COVID-19 na saúde de crianças e adolescentes. Esc. Anna Nery **Rev. Enferm**, v. 26, spe., e20210460, 2022. [Artigo em Português- LILACS, BDENF - Enfermagem ] ID: biblio-1372001.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica e crítica**: com um anexo de textos de Schleiermacher sobre filosofia da linguagem - I. Tradução A. Ruedell. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: E-ISSN: 1982-5587.

SILVA, Ana Tereza Vital. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. 2020. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/13104/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_RodaConversaMetodologia.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/13104/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_RodaConversaMetodologia.pdf). Acesso em: 13 dez. 2022.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SPOSATI, A. Equidade. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/equidade/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

TROVÃO, José B. M.; MANZANO, Sofia Pádua. **Fundamentos da Desigualdade: Uma Abordagem Teórica**. UFRN, Departamento de Economia, 2019.

VASQUES, Daniel G.; WITTIZORECK, Elisandro S. Educação física no retorno à presencialidade na escola. **Movimento**, v. 28, e28074, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126452>.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

# ANEXOS

## ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DESIGUALDADES EDUCACIONAIS VIVENCIADAS POR ESTUDANTES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: Um estudo das narrativas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano Médio

**Pesquisador:** LICÍNIA MARIA CORREA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70534523.7.0000.5149

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação/UFMG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.184.677

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação tem como objetivo compreender os efeitos da pandemia de COVID-19, no público atendido pela E.E. Menino Jesus de Praga, a partir das vivências e narrativas dos discentes do 7º ano do EFII e do 2º ano do Ensino Médio. Os dados serão acessados a partir do contato com sujeitos por intermédio de entrevistas semidiretiva/compreensiva e rodas de conversa. A proposta pretende analisar a realidade da educação no campo de estudo a partir de um processo com ênfase nos alunos. O registro das informações colhidas in loco será feito também a partir de escritos de experiências, gravações e anotações em caderno de campo, com prévia autorização da escola e dos responsáveis, garantindo anonimato. O recurso de revisão bibliográfica e documental com aplicação da técnica de documentação indireta também vai ser empregado. Devido às características complexas do campo, a pesquisa será predominantemente qualitativa, não deixando de lado porém o uso de traços de pesquisas quantitativas, principalmente na análise dos dados obtidos em fontes oficiais do governo. Na interpretação dos dados, utilizaremos como recurso analítico e metodológico, a análise do discurso. Os participantes da pesquisa serão cerca de 30 estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental e cerca de sete estudantes do segundo ano do Ensino Médio.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.184.677

Compreender os efeitos da pandemia de COVID-19, no público atendido pela E.E. Menino Jesus de Praga, a partir das vivências e narrativas dos discentes do 7o. ano do EFII e do 2o ano do Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

Realizar pesquisa bibliográfica pertinente ao tema com revisão da literatura, sustentando as observações a partir da construção de teóricos da área. Identificar os principais desafios enfrentados pelos discentes durante o ensino remoto e o ensino híbrido.

Examinar as percepções dos educandos sobre a eficiência do ensino durante a pandemia e produzir um documentário em podcast a partir das vivências e narrativas.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista, pelo tempo dedicado a essa atividade, bem como o risco concernente à gravação de áudio a ser realizada pelo pesquisador, bem como em relatos que revelam a privacidade dos participantes.

Os riscos serão minimizados a partir da adoção dos seguintes cuidados: garantia do anonimato e do sigilo, ao empregar pseudônimo no lugar do nome do participante e restrição de acesso ao material coletado. As informações fornecidas não serão associadas aos participantes, em nenhum documento. tomaremos todos os cuidados com o armazenamento dos dados, para garantir que ninguém tenha acesso.

Benefícios:

Proporcionar a discussão de tema relevante para a sociedade.

Contribuir com a propositura de medidas que atenuem os efeitos da crise sanitária sobre a educação a médio e longo prazo. Contribuir para a melhoria do sistema educacional público, sobretudo em novos contextos de pandemias.

Ampliar novos campos de discussão para novas pesquisas que aprofundem na temática.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O parecer do projeto de pesquisa elaborado pela profa. Flávia Pereira Xavier aponta "adequação do objeto de pesquisa é um ponto forte do projeto, tendo em vista que as consequências da suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19 afetaram milhares de estudantes, sobretudo, acentuaram as desigualdades educacionais já bem conhecidas antes da pandemia. Ainda há uma necessidade de pesquisas científicas sobre o tema. A dissertação de Isaiás busca colocar no centro da investigação as narrativas dos estudantes, gerando um produto educacional (podcast), o que é essencial para os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no âmbito do mestrado

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.184.677

profissional".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos apresentados:

- 1) Folha de rosto preenchida e assinada;
- 2) Parecer do projeto aprovado pela Câmara Departamental DECAE/FaE;
- 3) Projeto completo;
- 4) Termo de anuência da escola (obs: atualizar o período de realização da pesquisa);
- 5) Roteiro de entrevista;
- 6) TCLE (verificar as recomendações para ajuste do termo);
- 7) TALE (verificar as recomendações para ajuste do termo)

**Recomendações:**

- Atualizar o cronograma e o termo de anuência da escola com relação ao período de realização da pesquisa;
- TCLE - inserir campo para rubrica nas páginas que não contém assinatura e revisar a formatação do documento (há espaços em branco).
- TALE - fazer revisão, algumas palavras estão com erro de digitação e há espaços em branco nas páginas e inserir campo para rubrica nas páginas que não contém assinatura.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Na condição de se atender as recomendações solicitadas, sou, S.M.J. favorável à aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2099408.pdf	15/06/2023 11:33:39		Aceito

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.184.677

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	15/06/2023 11:33:25	ISAIAS GOMES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/06/2023 11:32:58	ISAIAS GOMES DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PARACER_AD__REFERENDUM.pdf	15/06/2023 11:32:04	ISAIAS GOMES DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PARACER.pdf	15/06/2023 11:30:52	ISAIAS GOMES DA SILVA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.docx	21/04/2023 12:36:23	ISAIAS GOMES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	21/04/2023 12:30:49	ISAIAS GOMES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Isaias_Versao_Parecer.docx	26/03/2023 12:36:02	ISAIAS GOMES DA SILVA	Aceito
Outros	AnuenciaEscola_Isaias.docx	26/03/2023 12:33:14	ISAIAS GOMES DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 16 de Julho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Corinne Davis Rodrigues**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FaE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ENSINO E HUMANIDADES

CARTA DE ANUÊNCIA

À ESCOLA ESTADUAL MENINO JESUS DE PRAGA

Prezada Diretora FABIANA CRISTINA NUNES DELFINO

Eu, Isaías Gomes da Silva, acadêmico do Mestrado Profissional em Educação e Docência- PROMESTRE da Faculdade de Educação- FAE da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, convido os estudantes que estão matriculados no Ensino Fundamental II Ensino Médio , 7º e 2º ano respectivamente a participarem da pesquisa: *“Desigualdades Educacionais Vivenciadas por Estudantes no Contexto da Pandemia De COVID-19. Um estudo das narrativas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano Médio”*.

Trata-se de uma pesquisa que busca compreender os efeitos da pandemia de COVID-19, no público atendido pela E.E. Menino Jesus de Praga, a partir das vivências e narrativas dos discentes sob o prisma da desigualdade social. A pesquisa também objetiva identificar os principais desafios enfrentados pelos educandos durante o ensino remoto e o ensino híbrido, coletando as percepções dos educandos sobre os fatos vivenciados no contexto da pandemia.

O período da realização da etapa de campo, isto é, dentro da instituição escolar, será durante o primeiro semestre de 2023, contando com 4 horas semanais de observações, entrevistas coletivas, além das entrevistas individuais e rodas de conversa com a participação dos estudantes que se disponibilizarem a participar.

Solicito sua autorização para aplicação de entrevistas, registro e gravação de áudio dos estudantes que contribuirão para a investigação. Caso o estudante seja menor de dezoito anos, solicitarei uma autorização por escrito dos responsáveis.

Todas as observações e informações obtidas serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exposições.

Todos os dados obtidos serão arquivados em um armário na sala da orientadora desta pesquisa, a Professora Dra. Lycinia Maria Correa, no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte/MG, por um período de cinco anos, sob responsabilidade do pesquisador e da professora orientadora.

A participação nesta pesquisa é voluntária. Cada participante terá a liberdade de recusa e desistência em qualquer momento. Os estudantes poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição.

Compreende-se que essa pesquisa envolve riscos referentes a possíveis desconfortos ou constrangimentos ao responder ao questionário ou entrevista, pelo tempo dedicado a essa atividade, bem como o risco concernente à gravação de áudio a ser realizada pelo pesquisador, bem como em relatos que revelam a privacidade dos participantes.

Os riscos serão minimizados a partir da adoção dos seguintes cuidados: garantia do anonimato e do sigilo, ao empregar pseudônimo no lugar do nome do participante e restrição de acesso ao material coletado. As informações fornecidas não serão associadas aos participantes, em nenhum documento.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa não receberão remuneração por sua participação e não terão gastos de qualquer natureza, pois o pesquisador providenciará todos os materiais necessários, portanto, não haverá ressarcimento de despesas.

Durante todo o período da pesquisa a senhora tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador, com a orientadora da pesquisa e/ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final deste documento.

Sentindo-se esclarecida em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente com a mesma, peço-lhe a gentileza de assinar e devolver a carta de anuência, em duas vias, com rubrica em todas as páginas. Sendo que uma das vias ficará com a senhora e a outra será arquivada pelos pesquisadores por cinco anos, de acordo com a Resolução 466/2012.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

---

Isaías Gomes da Silva  
(Pesquisador)

---

Prof. Dra. Lycinia Maria Correa  
(Coordenadora da pesquisa)

- ( ) Concordo e autorizo a realização da pesquisa.  
( ) Discordo e desautorizo a realização da pesquisa

---

Assinatura e carimbo da Diretora

---

Carimbo da Instituição

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

### ANEXO III

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Olá! Seu/Sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: *“Desigualdades Educacionais Vivenciadas por Estudantes no Contexto da Pandemia De COVID-19. Um estudo das narrativas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano Médio”*, coordenada pelos pesquisadores: Isaías Gomes da Silva e professora Dra. Licinia Maria Correa.

A pesquisa busca compreender os efeitos da pandemia de COVID-19, a partir das vivências dos estudantes. A pesquisa também objetiva identificar os principais desafios enfrentados pelos discentes durante o ensino remoto e o ensino híbrido, coletando as percepções dos educandos sobre os fatos vivenciados no contexto da pandemia. Espera-se que essa pesquisa ajude na manutenção de políticas educacionais que beneficiam os seus filhos e outros estudantes de escolas públicas.

Se você concordar com a participação de seu/sua filho (a) na pesquisa, vamos combinar um local de escolha do estudante, para uma conversa individual ou uma roda de conversa com participação de outros alunos, com duração de aproximadamente uma hora/aula – cinquenta minutos que será gravada com áudio, mas só se você autorizar;

O/a estudante não é obrigado a participar;

Não haverá qualquer tipo de remuneração ou despesa para participar da pesquisa;

A participação na pesquisa não ajuda nem atrapalha na pontuação do (a) estudante ao longo do ano letivo;

A entrevista será realizada no dia e horário combinado com o (a) estudante;

O/a estudante pode desistir a hora que quiser, mesmo depois de finalizada a entrevista;

O nome de seu/sua filho(a) não será utilizado, nem nada que o (a) identifique;

Em nenhum caso o/a estudante será punido ou beneficiado pela escola;

Para seu/sua filho (a) participar, você precisa assinar esse documento, caso seja menor de dezoito anos;

Você ficará com uma via original desse documento, assinada, que é uma garantia e meu compromisso com vocês;

Os riscos com a pesquisa são pequenos, mas existem. O (a) entrevistado (a) pode ficar desconfortável, triste ou constrangido/a com alguma pergunta. Mas o que não quiser falar, não precisa e o/a estudante pode parar a qualquer momento;

O questionário e a entrevista serão utilizados apenas para esta pesquisa e nada mais;

Tudo que o/a estudante me falar é segredo, que ficará guardado entre nós e meus professores;

As gravações de áudio ficarão guardadas em meu computador e quando eu acabar as entrevistas serão transferidas para um HD externo;

Eu guardarei tudo por 05 anos;

Você ou seu filho pode tirar dúvidas comigo e meus/minhas professores/as qualquer dia; Eu e meus professores tomaremos todos os cuidados com o armazenamento dos dados, para garantir que ninguém tenha acesso. O HD externo será guardado na sala 1632 do DECAE/ FAE-UFMG, que fica sempre trancada. A Faculdade também tem vigia, mas mesmo assim pode haver algum arrombamento ou furto de chaves. Nesse caso alguém pode entrar na sala, sem autorização e sua identidade pode ser exposta. É incomum, mas pode acontecer;

Você tem o direito a buscar indenização em caso de danos a seu/sua filho (a) decorrentes da pesquisa;

Lembre-se, você pode entrar em contato comigo e meus/minhas professores/as a qualquer momento em caso de dúvidas ou para retirar sua autorização. Nossos dados de contato estão no final do documento;

Você pode também entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (COEP), se tiver dúvidas éticas. Os dados para contato estão no final desse documento;

Ao finalizar a investigação, será elaborado um recurso pedagógico, um material para ser trabalhado com os/as estudantes, dentro da temática da pesquisa.

Além disso, eu espero que essa pesquisa ajude na manutenção de políticas educacionais que beneficiem outros/as estudantes do Ensino Médio.

Essas orientações estão na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que são como uma “lei” que estabelece as regras para fazer pesquisas que envolvem seres humanos; O presente documento será impresso em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador. A pesquisa só começa depois da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG e nós, pesquisadores, declaramos que esse termo atende às determinações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

**Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identificação \_\_\_\_\_ fui informado de maneira clara dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa: *“Desigualdades educacionais vivenciadas por estudantes no contexto da pandemia da COVID-19: um estudo das narrativas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio”*. Declaro que CONCORDO com a participação de meu/minha filho(a) nesta pesquisa e AUTORIZO o uso da gravação de áudio da entrevista.**

Recebi uma via original deste convite, devidamente assinada.

---

Assinatura do responsável legal do participante

---

Isaías Gomes da Silva - Pesquisador/Mestrando

---

Dra. Lycinia Maria Correa (Pesquisadora responsável)

## ANEXO IV

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido CONVITE

Olá, como você está?

Sei que você já me conhece como professor de Geografia, mas eu vou me apresentar de um outro jeito, por aqui. Também sou estudante lá da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e quero te convidar para participar da pesquisa que eu estou fazendo. O título da pesquisa é: *“Desigualdades Educacionais Vivenciadas por Estudantes no Contexto da Pandemia De COVID-19. Um estudo das narrativas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano Médio”*.

Para você entender melhor: na pesquisa que desenvolvo eu quero saber como foi pra vocês estudar no período da pandemia de COVID-19, do isolamento social, do ensino remoto e como foi voltar pra escola. Quero saber tudo isso a partir das vivências de vocês, estudantes. Então, nessa pesquisa eu quero saber o que vocês consideram mais desafiador, o que foi mais fácil, mais positivo, mais difícil, enfim, como foi estudar ficando em casa e como está sendo esse retorno pra escola. Vocês podem me contar também outras coisas que aconteceram com vocês e as famílias de vocês nesse período da pandemia e que interferiu nas coisas da escola.

Espero que essa pesquisa possa ajudar as escolas a entenderem os problemas que aconteceram lá naquele período e que vocês ainda sentem nesse momento.

Importante:

Se você concordar em participar, a gente combina com o pessoal da escola e da sua família um dia pra conversar individualmente ou em grupo com seus/suas colegas;

Você não é obrigado (a) a participar;

Não haverá qualquer tipo de remuneração ou despesa para participar da pesquisa

A participação na pesquisa não ajuda nem atrapalha em sua pontuação ao longo do ano letivo;

Em nenhum caso você será punido/a ou beneficiado/a pela escola por participar.

A entrevista será realizada em um lugar de sua escolha, fora do horário de aula, com duração de aproximadamente cinquenta minutos - e será gravada com áudio, mas só se você autorizar;

Você pode desistir na hora que você quiser, mesmo depois de finalizada a entrevista;

Você pode tirar dúvidas comigo e com meus professores qualquer dia;

Seu nome não será utilizado, nem nada que te identifique, você pode criar um nome fictício;

Para participar você precisa assinar esse documento, caso seja menor de dezoito anos, será necessário que o seu responsável legal assine;

Você ficará com uma via original desse documento, assinada, que é uma garantia e meu compromisso com você;

Os riscos com a pesquisa são pequenos, mas existem. Você pode ficar desconfortável, triste ou constrangido/a com alguma pergunta. Mas o que não quiser falar, não precisa e você pode parar a qualquer momento;

Essa entrevista será utilizada apenas para esta pesquisa e nada mais;

Tudo que você me falar é segredo, que ficará guardado entre nós dois e meus professores;

As gravações de áudio ficarão guardadas em meu computador e quando eu acabar as entrevistas serão transferidas para um HD externo;

Eu guardarei tudo por 05 anos;

Eu e meus professores tomaremos todos os cuidados com o armazenamento dos dados, para garantir que ninguém tenha acesso.

O HD externo será guardado na sala 1632 do DECAE/ FAE-UFMG, que fica sempre trancada. A Faculdade também tem vigia, mas, mesmo assim, pode haver algum arrombamento ou furto de chaves. Nesse caso alguém pode entrar na sala, sem autorização e sua identidade pode ser exposta. É incomum, mas pode acontecer ;

Você tem o direito a buscar indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa;

Lembre-se, você pode entrar em contato comigo e meus professores a qualquer momento em caso de dúvidas ou para retirar sua autorização. Nossos dados de contato estão no final do documento;

Você pode também entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (COEP), se tiver dúvidas éticas. Os dados para contato estão no final desse documento;

Essas orientações estão na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que são como uma "lei" que estabelece as regras para fazer pesquisas que envolvem seres humanos;

O presente documento será impresso em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora.

A pesquisa só começa depois da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG e nós, pesquisadores, declaramos que esse termo atende às determinações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do documento de Identificação \_\_\_\_\_ fui informado/a de maneira clara dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa: *“Desigualdades Educacionais Vivenciadas por Estudantes no Contexto da Pandemia De COVID-19. Um estudo das narrativas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano Médio”* Declaro que CONCORDO em participar desta pesquisa e AUTORIZO o uso da minha gravação de áudio da entrevista. Recebi uma via original deste Convite, devidamente assinada.

---

Assinatura do/a Participante

---

Isaías Gomes da Silva/ Pesquisador -Mestrando

---

Dra. Lycinia Maria Correa - Pesquisadora responsável

## ANEXO V

MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PROMESTRE**

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS VIVENCIADAS POR ESTUDANTES NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Um estudo das narrativas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e 2º  
ano Médio

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano (escolar): \_\_\_\_\_

Nome fictício escolhido: \_\_\_\_\_

Pergunta orientadora:

- ME CONTE COMO VOCÊ VIVENCIOU AS MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA, TAIS COMO O PERÍODO DE ISOLAMENTO, O ENSINO REMOTO E O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS.

1. Como você e sua família lidaram com a pandemia de COVID-19?
2. Como você se manteve ocupado durante o período em que não pôde frequentar a escola?
3. Quais foram os sentimentos mais comuns que você teve durante o isolamento social?
4. Qual foi a situação mais difícil enfrentada por você e sua família durante a Pandemia?
5. Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou para continuar seus estudos durante o período de isolamento? E como foi o retorno à escola presencialmente?
6. Do que você sentiu mais falta durante o ensino remoto? Teve alguma experiência boa que você gostaria de contar nesse período em que estudou remotamente?
7. Como foi o funcionamento da escola durante o período de isolamento?
8. A escola foi importante para você e sua família durante o período do isolamento social? De que maneira? Você poderia me dar alguns exemplos?
9. Em quais outras necessidades a escola poderia ter ajudado você e sua família para lidar com as exigências do ensino remoto?
10. Como você avalia o seu desenvolvimento escolar no período do ensino remoto?
11. Durante o ensino remoto, como você se comunicava com a escola e com seus professores?

12. Você enfrentou problemas relacionados à falta de internet e outras tecnologias para realizar as atividades escolares durante a pandemia? Pode me dizer quais foram esses problemas?
13. Me conte como foi o retorno à escola e às aulas presenciais.

## ANEXO 6

	
<p>Disponível em: &lt;<a href="https://images.app.goo.gl/JsKdW8bwsP4ptpEA9">https://images.app.goo.gl/JsKdW8bwsP4ptpEA9</a>&gt; Acessado em 22/06/2022</p>	<p>Disponível em: &lt;<a href="https://images.app.goo.gl/garvjFzdpTTwKySVA">https://images.app.goo.gl/garvjFzdpTTwKySVA</a>&gt; Acessado em 22/06/2022</p>
	
	
<p>Disponível em: &lt;<a href="https://images.app.goo.gl/Mm9djC5kez8jqfBc7">https://images.app.goo.gl/Mm9djC5kez8jqfBc7</a>&gt; Acessado em 22/06/2022&gt;</p>	<p>Disponível em: &lt;<a href="https://images.app.goo.gl/YLBEvo19gaw1Kau6A">https://images.app.goo.gl/YLBEvo19gaw1Kau6A</a>&gt; Acessado em 22/06/2022&gt;</p>