

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento

Leonardo Torres Carrera

**Impacto das medidas restritivas e das atividades escolares não presenciais devido à  
pandemia do Covid-19 no processo educacional e interação família e escola em  
uma região de vulnerabilidade social**

São Paulo

2022

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento

Dissertação de Mestrado

Leonardo Torres Carrera

**Impacto das medidas restritivas e das atividades escolares não presenciais devido à  
pandemia do Covid-19 no processo educacional e interação família e escola em  
uma região de vulnerabilidade social**

Linha de pesquisa: Estudos do  
desenvolvimento e seus transtornos nas  
áreas clínica, cognitiva, comportamental e  
epidemiológica

Orientador: Prof. Dr. Luiz Renato  
Rodrigues Carreiro

São Paulo

2022

Leonardo Torres Carrera

## Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Carteira Retangular

**Autor:** Leonardo Torres Carrera

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em** Distúrbios do Desenvolvimento

**Título do Trabalho:** Impacto das medidas restritivas e das atividades escolares não presenciais devido à pandemia do Covid-19 no processo educacional e interação família e escola em uma região de vulnerabilidade social

O presente trabalho foi realizado com o apoio de <sup>1</sup>:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outro:

<sup>1</sup> **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Mackenzie  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C314i Carrera, Leonardo Torres

**IMPACTO DAS MEDIDAS RESTRITIVAS E DAS ATIVIDADES ESCOLARES NÃO PRESENCIAIS DEVIDO À PANDEMIA COVID-19 NO PROCESSO EDUCACIONAL E INTERAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA EM UMA REGIÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL [recurso eletrônico] / Leonardo Torres - Carrera,**

597 KB ; il.

Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Luiz Renato Rodrigues Carreiro Carreiro

Referências Bibliográficas: f. 66 -73

1. Vulnerabilidade. Relação Família Escola. Covid-19. Ensino Remoto.. I. Carreiro, Luiz Renato Rodrigues Carreiro, *orientador(a)*.II. Título.

Bibliotecário Responsável: Paola Alessandra r. D'amato - CRB 8/6271

**Impacto das medidas restritivas e das atividades escolares não presenciais devido à  
pandemia do Covid-19 no processo educacional e interação família e escola em  
uma região de vulnerabilidade social**

Dissertação de Mestrado apresentado ao  
programa de Pós-Graduação em Distúrbios  
do Desenvolvimento da Universidade  
Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Linha de pesquisa: Estudos do  
desenvolvimento e seus transtornos nas  
áreas clínica, cognitiva, comportamental e  
epidemiológica

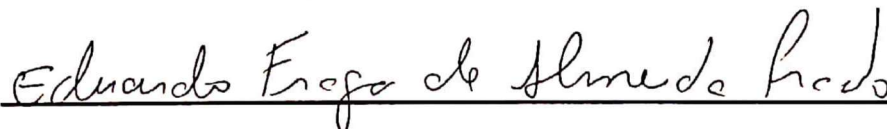
Aprovada em: 11 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



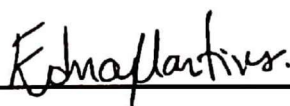
---

Prof. Dr. Luiz Renato Rodrigues Carreiro  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



---

Prof. Dr. Eduardo Fraga de Almeida Prado  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



---

Profª. Dra. Edna Martins  
Universidade Federal de São Paulo

## Agradecimentos

Deixo aqui meus agradecimentos a todos que participaram comigo deste processo, não foram anos fáceis e me sinto privilegiado de poder ter tido a oportunidade de realizar esse trabalho. Agradeço em especial a minha família, e minha companheira por ter me apoiado em todo caminho, ao meu orientador e supervisor que participaram ativamente da construção do texto e todos os colegas que iluminaram esse processo. Deixo aqui também minha solidariedade às famílias das mais de 600 mil vidas perdidas pela COVID-19 e o descaso com o qual ela foi enfrentada.

## **SUMÁRIO**

<b>1 RESUMO</b>	8
<b>2 INTRODUÇÃO</b>	10
<b>3 QUADRO TEÓRICO</b>	12
<b>3.1 Contexto brasileiro impactado pela COVID-19</b>	12
<b>3.2 Família, exclusão escolar e a vulnerabilidade social.</b>	24
<b>3.3 Guaianases: história e desenvolvimento do local.</b>	32
<b>4 OBJETIVO GERAL</b>	34
<b>5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	34
<b>6 MÉTODO</b>	34
<b>7 PARTICIPANTES</b>	34
<b>8 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS</b>	35
<b>8.1 Grupos focais realizados com os professores</b>	36
<b>8.2 Entrevistas semidirigidas realizadas com os pais</b>	38
<b>9 ANÁLISE DOS DADOS</b>	40
<b>9.1 Investigação e análise do discurso</b>	40
<b>10 RESULTADOS</b>	43
<b>10.1 Relatos dos professores</b>	43
<b>10.2 Relatos dos pais</b>	55
<b>11 DISCUSSÃO</b>	61
<b>12 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	66
<b>REFERÊNCIAS</b>	68

## **1 RESUMO**

A pandemia do Covid-19 trouxe novas dificuldades para o estabelecimento de boas relações entre a família e a escola, receita para o bom desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes, somado a isso, existem as típicas dificuldades pertencentes às regiões de vulnerabilidade social. Para investigar as formas de envolvimento entre a escola e as famílias em região de vulnerabilidade social e seus possíveis impactos, considerando os contextos de isolamento social, preconizado como estratégia de cuidado diante da pandemia do COVID-19, em região de alta vulnerabilidade no extremo leste de São Paulo foram realizados três grupos focais com 17 professores do ensino fundamental I e II e seis entrevistas semi dirigidas com os responsáveis por crianças com alguma dificuldade de aprendizado no momento pandêmico. Os grupos e entrevistas foram gravados, com prévia permissão dos participantes e o conteúdo das gravações foi transcrito e analisado utilizando as técnicas da análise de discurso foucaultiana. Durante a pesquisa ficou claro que anterior a qualquer problemática existente que se refere às relações entre a família e a escola, a realidade brasileira se defronta com falhas estruturais que dificultam viabilizar o ensino de qualidade de suas crianças, apesar de já existirem direitos básicos fundamentados tanto na Constituição Federal de 1988 quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), direitos esses que não são efetivamente respeitados. Uma das limitações principais desse estudo foi exatamente a mais caracterizada pela vulnerabilidade e a dificuldade de se acessar as populações que sequer entram em contato com as escolas, também limitada pela impossibilidade de se realizar mais momentos de coleta que poderiam enriquecer os dados apresentados. Apontamos para a necessidade da busca ativa por crianças em idade escolar e o investimento na relação entre a família e a escola para a mitigação da evasão do ensino com aumento do rendimento do aluno, com protocolos embasados nos estudos de Joyce Epstein.

Palavras-chave: Vulnerabilidade. Relação família escola. COVID-19. Ensino remoto.



## **ABSTRACT**

The Covid-19 pandemic brought new difficulties to the establishment of good relations between family and school, which is a recipe for the good educational development of children and adolescents, in addition to that, there are typical difficulties to regions of social vulnerability. To investigate ways of involvement between school and the families in a region of social vulnerability, considering the contexts of social isolation used as a care strategy in the face of the COVID-19 pandemic, in a region of high vulnerability in the far east of São Paulo, three focus groups were held with 17 elementary school teachers and six semi-structured interview with those responsible for children with learning difficulties during the pandemic, the groups and interviews were recorded with previous permission from the participants, the content of the recordings was transcribed and analyzed using Foucault's techniques of discourse analysis. During the research, it was clear that, prior to any problem regarding the relationship between family and school, the Brazilian reality is faced with failures that occurred to enable quality education for its children, despite the existence of fundamental rights both in the Federal Constitution and in the Child and Adolescent Statute (ECA), these are not fully implemented. One of the limitations in the study was precisely the one most characterized by vulnerability and difficulty in accessing these populations, who did not even meet schools, also limited by the impossibility of carrying out more collection moments that could enrich the data provided. We point to the need for an active search for school-age children, and the investment in the relationship between family and school to mitigate school evasion with an increase in student performance, with protocols based on Epstein's studies.

Keywords: Vulnerability. Family school partnerships. COVID-19. Remote teaching.

## 2 INTRODUÇÃO

Durante o ápice da pandemia de COVID-19, muitos dos profissionais da saúde foram convocados a desempenhar o seu melhor para a superação de uma realidade global de adversidade, muitas vezes abdicando do contato com as suas famílias para que eles não fossem expostos ao risco diário que médicos, enfermeiros e outros profissionais da área da saúde enfrentavam nos hospitais e prontos socorros brasileiros e mundiais. Como psicólogo clínico, pensar sobre as relações entre pessoas é umas das principais tarefas da minha profissão, elaborando sobre realidades particulares e me esforçando para entender os fatores mais relevantes que culminaram para determinado desfecho, normalmente apresentado por indivíduos que buscam por uma escuta qualificada perante a um profissional apto para isso, muitas vezes precisando de um olhar isento e fresco sobre a realidade que vivenciam. O presente trabalho nasce dos esforços de contribuir com a sociedade, assim como os colegas da área da saúde, aplicando as capacidades desenvolvidas em um contexto clínico somadas a novas teorias e aprendizados desenvolvidos durante o mestrado para compreensão de um problema de caráter mais amplo que aflige toda a população brasileira. Nasce também das boas relações estabelecidas a mais de quatro anos de trabalho, iniciadas ainda durante a minha formação como psicólogo e que até hoje geram frutos de trabalho e de apoio profissional.

Ainda no início da pandemia no primeiro semestre de 2020, era evidente que famílias em região de vulnerabilidade social, ou seja, com menos acesso a recursos materiais para manutenção da saúde e bem estar, sofrem mais tanto em números relativos ao adoecimento e mortes quanto de outras implicações normalmente associadas a uma pandemia, como a crise econômica gerando a perda de empregos, aumento da fome e a diminuição da garantia de direitos universais (BARRETO, 2017).

A escola é a instituição que, em regiões de vulnerabilidade, muitas vezes representa uma das únicas vias de acesso de responsáveis, crianças e adolescentes ao asseguramento dos seus direitos básicos como alimentação e a verificação da necessidade do encaminhamento para outros serviços fornecidos pelo SUS (Sistema Único de Saúde), logo, o trabalho de pesquisa nas escolas públicas em região de vulnerabilidade é campo privilegiado para a compreensão do impacto da pandemia nessas realidades, exatamente por ser a via de acesso dessas famílias aos seus direitos básicos, tendo assim também

potencial de gerar discussões e possibilidades para a melhoria da qualidade de vida das populações mais vulneráveis.

Com o objetivo principal de investigar as formas de envolvimento entre a escola e as famílias em região de vulnerabilidade social e seus possíveis impactos no desenvolvimento das pessoas envolvidas, considerando os contextos de isolamento social preconizado como estratégia de cuidado diante da pandemia do COVID-19, essa pesquisa buscou, através da análise de discurso foucaultiana cumprir seu propósito, entendendo o discurso como uma corrente de saber que se expressa através dos indivíduos (CASTRO, 2009 p.40-42).

Para coleta do material a ser analisado foram realizados grupos focais e entrevistas semidirigidas com pais e responsáveis por crianças e adolescentes que tiveram dificuldades para acompanhar o ensino remoto e com grupos de professores que de modo geral tiveram dificuldade para adaptar o seu material didático para o novo modelo de ensino. Ao todo, foram entrevistados os responsáveis por seis crianças, presentes em reunião de pais e mestres. Foram realizados três grupos focais, que contaram com a participação de 17 professores, tendo como base roteiros de perguntas preestabelecidas, além da flexibilidade para novas demandas que pudessem surgir em cada encontro.

Com a implementação do afastamento social como medida de mitigação do contágio do vírus e o encerramento das atividades presenciais das escolas, se tornou incerto o acesso dessas famílias aos seus direitos básicos como educação, alimentação e saúde, abrindo margem para possíveis atravessamentos que dificultasse a relação entre as famílias e as escolas.

A relação entre família e escola foi investigada com apoio nos estudos de Joyce Epstein (1990; 2002; 2010; 2018) que demonstram que o campo de interesse é justificado, pois quando a relação é estabelecida da forma correta, é receita para o bom desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes. Essa pesquisa também busca contribuir para a ampliação da bibliografia brasileira, mais especificamente dos trabalhos que versam sobre as relações entre família e escola, pois em sua maioria, apesar de apontarem as problemáticas encontradas, não direcionam meios para a resolução desses apontamentos (SARAIVA-JUNGES, 2016).

### 3 QUADRO TEÓRICO

#### 3.1 Contexto brasileiro impactado pela COVID-19

Na 2ª década do século XXI, o Brasil vinha em um processo contínuo de diminuição dos números de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade fora das escolas. Todas as regiões brasileiras demonstraram quedas significativas dos percentuais referentes a esse dado entre os anos de 2016 e 2019, quase atingindo a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de universalização do ensino com um contingente equivalente a 99,7% das crianças e adolescentes devidamente matriculados nas unidades de ensino (IBGE, 2019). Ainda no ano de 2019, as principais faixas etárias que se encontravam fora das escolas no Brasil eram as de 4 e 5 anos, e as de 15 a 17 anos (IBGE, 2019). Com exceção da região sudeste, as regiões brasileiras apresentaram aumento do número de crianças com idades de 4 e 5 anos e, mesmo com o número total de crianças aumentando, observou-se uma diminuição no número total de crianças e adolescentes que se encontravam fora das escolas (IBGE, 2019).

Interessante notar que, na região nordeste temos um fenômeno que aponta para o massivo abandono escolar dos estudantes nesse intervalo de tempo. Apesar da região ser a que apresenta o menor número percentual de crianças de 4 e 5 anos fora das escolas, partindo de 5,8% no ano de 2016 e chegando a 4,2% no ano de 2019, três anos à frente da região sudeste que alcançou o patamar dos 5,7% apenas no ano de 2019, a região Nordeste sofre com números preocupantes que ficam atrás apenas dos dados da região Norte em relação a estudantes de 15 a 17 anos que no ano de 2019 estavam fora das escolas, mesmo havendo uma diminuição do número total dos indivíduos dessa faixa etária. (UNICEF, 2021)

Em tempo, as regiões Norte e Nordeste apresentam as piores médias de anos estudados por indivíduo e as regiões com maiores taxas de indivíduos maiores de 15 anos analfabetos até o ano de 2019 (FDE, 2019). A região Sul se destaca pelo lado oposto ao apresentar os melhores resultados referentes a diminuição da exclusão de adolescentes e a que tem menores níveis de analfabetismo no último ano da pesquisa. (UNICEF, 2021)

Se faz necessário ressaltar que esses números são comparativos e que podem auxiliar na avaliação e direcionamento de esforços para combater o problema geral do

abandono e exclusão escolar. Mas cada estado e município tem suas características particulares de facilidades e impedimentos para o acesso escolar de crianças e adolescentes, que devem orientar os esforços e as políticas públicas para aplicação de medidas cabíveis e individualizadas. Um desses fatores são as especificidades das áreas urbanas e rurais de cada região, uma vez que as crianças e adolescentes com idade escolar obrigatória sofrem maiores exclusões em áreas rurais se em comparação com as de áreas urbanas, fato devido à menor oferta de ensino entre outros fatores (UNICEF, 2021). Também é interessante destacar casos como os das regiões da Amazônia Legal e do Semiárido Brasileiro, que sofrem por atravessamentos de natureza ímpar, dificultando o acesso dos estudantes a um ensino contínuo e de qualidade, esses que representam uma parte significativa de crianças e adolescentes devidamente matriculadas, um contingente de 35,7% da educação básica (UNICEF, 2021).

Logo, tão importante quanto o incentivo ao resgate das crianças e adolescentes que abandonaram os estudos por qualquer motivo que seja é investir no desenvolvimento de medidas de manutenção dos estudantes que já se encontram hoje devidamente matriculados e frequentando as unidades de ensino. A condição socioeconômica das famílias também é um dos fatores determinantes para a manutenção dos indivíduos no processo de ensino. Menos de 10% das crianças e adolescentes em idade escolar e que não frequentam as escolas vivem em famílias com mais de um salário-mínimo de renda per capita, e apenas 0,6% de todos esses indivíduos apresentam renda per capita familiar de mais de 3 salários-mínimos (UNICEF, 2021).

Não por acaso, podemos observar números que coincidem as regiões Norte e Nordeste como sendo as que contém piores níveis de exclusão escolar no panorama geral e também sendo, dentre as grandes regiões, as que têm maior número de famílias vivendo entre as classes de rendimento menores, com mais da metade de sua população vivendo com até três salários mínimos até o ano de 2018. Enquanto a região Sul, que demonstra melhores resultados no processo da diminuição da exclusão escolar, também é a região que tem menor parte da sua população vivendo com até três salários mínimos (RIBEIRO JUNIOR, 2021). Isso nos permite elaborar sobre a necessidade do asseguramento dos direitos básicos sociais dos indivíduos, conforme dispõe o art. 7º, inciso IV da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88):

“salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com

reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;” (BRASIL, 1988)

Nos levando a pensar que famílias constituídas em torno de renda salarial per capita abaixo da mínima têm dificuldades na asseguarção do pleno desenvolvimento dos seus integrantes, principalmente das crianças como integrantes mais vulneráveis, conforme garantias previstas pela CF/88 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Deixando clara a necessidade de repensar quais seriam as condições do salário mínimo, de exercer sua função primordial de atender as necessidades vitais básicas de uma família e ainda assegurar o acesso à educação de um de seus integrantes mais vulneráveis pelo momento do desenvolvimento infantil, deixando clara também a impossibilidade de culpar famílias que se encontram nessas condições precárias pela falta de recursos para criar condições mínimas para o bom desenvolvimento de seus filhos, já que as mesmas vivem com recursos abaixo daqueles estipulados por lei como mínimos, não tendo seus direitos básicos garantidos pela República Federativa.

Para além da condição socioeconômica, existem grupos mais expostos ao fenômeno da exclusão escolar. A maioria das crianças e adolescentes afetados por essa condição são pretos(as), pardos(as) e indígenas, ainda sistematicamente mais reprovados e afetados pela distorção entre série e idade, fato esse que é um dos principais responsáveis pela perda da motivação e abandono dos estudos, estes grupos somados representam 71,33% das crianças de 4 a 17 anos que estavam fora das escolas no ano de 2019. Dentre os 10,1 milhões de jovens entre 14 e 29 anos que não completaram o ensino médio, independente dos motivos, 71,7% eram pretos ou pardos (UNICEF, 2021).

Mais da metade da população brasileira é composta por pretos e pardos (PNAD, 2019). A mesma parcela se encontra em um contexto de minoria por questões relativas à vulnerabilidade social e econômica. Essa questão só pode ser compreendida de forma histórica, entendendo que os reflexos deixados pela escravidão não foram de forma alguma superados com a Lei Áurea em 1888, que até hoje geram em uma cadeia de consequências, situações que prejudicam ou inviabilizam o bom desenvolvimento dessa população. A naturalização das questões que levam para tal situação é um dos fatores a serem combatidos, pois é uma das ferramentas do racismo para afirmar diferenças que foram concebidas de forma sistemática, inclusive pelo não esforço do Estado Brasileiro na criação de políticas que impulsionam a inclusão desta população no universo da cidadania após a abolição da escravatura (GONÇALVES, 2018).

A idade de 15 anos se apresenta como um marco para o abandono escolar, com números que em algumas regiões chega a dobrar em comparação às idades anteriores, isso segundo a explicação dos próprios indivíduos quando questionados pelo IBGE, tem estatisticamente caráter relacionado ao gênero, e em sua maioria está, para os homens, ligado a necessidade de trabalhar, ou seja, de complementar a renda familiar para dar conta das condições mínimas para sua manutenção e, para as mulheres, as principais são a desmotivação do ensino, a gravidez e a necessidade de realizar afazeres domésticos, atividade essa que se mostrou inexpressiva no grupo dos homens (UNICEF, 2021).

Esses dados apontam para fatores relacionados ao desenvolvimento diferencial entre homens e mulheres, essas sendo mais vulneráveis pelas implicações biológicas de gerar vida que, se não impede por completo, atrapalha seu desenvolvimento acadêmico. O fator cultural que impele mulheres para os deveres domésticos, enquanto garotos se veem com a necessidade de entrar no mercado de trabalho o quanto antes para ajudar nas despesas do lar, é importante ressaltar que, segundo IBGE (2021), mães solo representam 37% de todas as famílias brasileiras. A relação entre o aumento dos casos de gravidez na adolescência, entre outros fatores, pode também ser explicada pela baixa presença de programas de educação sexual nas escolas, o distanciamento característico do conflito geracional entre os jovens e os mais velhos, distanciamento esse que cria empecilhos para o diálogo e, quando esses ocorrem, muitas das vezes são baseados em tabus e preconceitos religiosos que não orientam com clareza. Ainda, existe a resistência das famílias por conteúdos didáticos ligados à orientação sexual, que supostamente “promoveriam a sexualidade das crianças”, e o baixo acesso a ampla variedade de métodos contraceptivos (CASTRO et al., 2004).

Nas grandes regiões brasileiras podemos observar padrões para a não inserção no sistema de ensino. A grande maioria dos pais e responsáveis quando perguntados dos motivos para não colocar as crianças de 0 a 3 anos nas creches e escolas, respondem que foi por opção própria dos cuidadores, que pensam ser mais benéfico para as crianças que elas ficassem em casa. Acompanhada pela falta de oferta de vagas no sistema de ensino, esse motivo ganhou destaque nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, os principais fatores apontados como responsáveis pela exclusão escolar vão se alterando com o desenvolvimento das crianças.

Entre as idades de 6 e 10 anos, o motivo que mais leva a ausência nas escolas, que afeta 44% da população dessa faixa etária, é a falta de oferta de vagas de ensino com

condições minimamente adequadas para que elas possam acessar a escola, seja pela falta de vagas, pela condição socioeconômica precária de suas famílias, ou simplesmente pela distância física excessiva entre a criança e a instituição escolar. Nas idades entre 11 e 17 anos, quando as questões de gênero passam a ser mais perceptíveis, maior ainda é a falta de interesse nos estudos, que apresenta números maiores em ambos os sexos (UNICEF, 2021).

Ao observarmos números percentuais que ressaltam padrões no fenômeno do abandono e a exclusão escolar, podemos pensar em como esse é um problema de caráter social e deve ser enfrentado através da implementação de medidas públicas que garantam condições mínimas para que esses estudantes consigam desenvolver as suas atividades de forma plena e saudável. Também, através da compreensão desse processo, podemos pensar em práticas e implementação de ferramentas para que as escolas consigam desenvolver em suas comunidades procedimentos para a efetivação da universalização da educação. Para tanto, se faz necessária a busca ativa por crianças em idade escolar e também o investimento na relação entre a família e a escola para mitigação da evasão do ensino, fomentando o aumento do rendimento do aluno e a criação de uma cultura que valorize e reconheça a importância para o desenvolvimento pleno das crianças existente nas atividades acadêmicas. Ressaltamos que o Brasil, apesar de se encontrar distante do ideal da universalização do ensino, e em 2019 precisar percorrer um caminho árduo para que o objetivo fosse alcançado, vinha com números promissores para que o mesmo ocorresse, diminuindo ano a ano o número percentual de crianças e adolescentes fora das escolas. Já em 2020, com os impactos referentes à pandemia de COVID-19, o quadro que antes era promissor passou a demonstrar números desfavoráveis para o desenvolvimento acadêmico de crianças e adolescentes, com grande aumento da exclusão escolar (UNICEF, 2021).

Na contramão dos avanços referentes ao ensino, segundo o projeto multidisciplinar desenvolvido pela Unifesp com apoio de dados do IBGE denominado Atlas das Situações Alimentares do ano de 2021, o Brasil vinha apresentando números crescentes da sua população que passava por situação de fome ou risco de fome. Essa tendência começou a se estabelecer no ano de 2013 e se manteve crescente até o ano de 2018.

A fome intensa é um fenômeno que, para avaliação e pesquisa pode ser mais facilmente mensurado pela possibilidade de ser observada pelas perdas nutricionais



intensas, déficit calórico na dieta ou simplesmente no estado contínuo da não ingestão de alimentos e os sintomas biológicos desse processo. Já a fome, em seus estágios mais brandos ou o risco de fome, se revela como um conceito mais complexo de se avaliar pela existência de fatores subjetivos da experiência humana que podem ser expressos de formas muito diferentes por cada indivíduo. Contudo, existem tendências nesse processo contínuo de escassez, que começam pelas preocupações e ansiedades despertadas nos indivíduos pela diminuição das reservas de alimentos, sendo esse um componente psicológico, passando pela perda da qualidade da alimentação, que continuamente culmina para a diminuição da quantidade, até que esses alimentos sejam acessados de forma socialmente inaceitáveis (RIBEIRO, 2021). Dessa forma, esse processo pode ser mensurado através de padronizações nas alterações das formas do sujeito de se relacionar com os alimentos, que já no ano de 2018 eram presentes em 36,7% dos domicílios brasileiros que se encontravam em algum nível desse processo de baixa disponibilidade de alimentos em quantidade e diversidade, muitas vezes podendo se alimentar apenas com o arroz e feijão (IBGE, 2021). Por consequência, esse processo também afeta outras relações dos sujeitos com o meio, atravessados por essa necessidade fundamental, impossibilitando inclusive o pleno desenvolvimento das crianças e dificultando, senão impedindo que famílias invistam no desenvolvimento de seus estudantes (RIBEIRO, 2021).

Assim como nas questões relacionadas à renda e à evasão escolar, existem grupos mais vulneráveis à fome no Brasil. Dessa forma, domicílios que tenham como referência pessoas pretas, pardas e/ou do sexo feminino, tendem a ter mais ocorrências de fome ou risco de fome. Da mesma forma que acontece com as grandes regiões, até pela grande correlação existente entre a fome e a renda per capita das famílias, estados do Norte e do Nordeste são mais afetados pela fome e pelo risco de fome em números referentes a 2018 (RIBEIRO, 2021). Apesar dos números para fome no Brasil não serem favoráveis, não existiam medidas federais para que a situação fosse revertida, na verdade pode se observar retrocessos na agenda de segurança alimentar brasileira, com medidas que comprometem o monitoramento e planejamento da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Alpino et al, 2020). Também por esse motivo, a desigualdade social fez com que as despesas dos domicílios mais ricos fossem de até 6,3 vezes maior do que as despesas dos domicílios mais pobres, mesmo estes tendo de comprometer três vezes mais renda do seu orçamento com alimentos (RIBEIRO, 2021).

Situação que agravou os dados da exclusão escolar e todos os fatores de desenvolvimento brasileiros e mundiais foi a identificação no final de 2019 em Wuhan, na China, da doença infecciosa altamente transmissível causada pelo novo coronavírus, a COVID-19. Registrada pela primeira vez em dezembro, uma vez em contato com nosso organismo existe uma ampla possibilidade de desfechos, sendo possível que o vírus não gere nenhum sintoma, como também uma pneumonia severa, deixando o paciente em um estado grave que pode levar ao óbito (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Por se tratar de uma doença nova, foi iniciada uma corrida mundial pelo desenvolvimento de medicamentos e vacinas que pudessem minimizar os efeitos do vírus em nosso organismo, ainda não existindo medicamentos específicos para o seu tratamento, apenas para os seus sintomas, essa questão que deveria ser tratada especificamente como científica, foi estranhamente politizada no Brasil com afirmativas dos setores de governo sobre uma correlação entre tratamento precoce com medicamentos e a melhora de pacientes, correlação essa nunca comprovada, levando o país a amargar com números aterrorizantes pela falta de compromisso ético de seus líderes (CAMPOS, 2020). As medidas reconhecidas como mais eficientes para o combate da pandemia, para além da vacinação em massa, são as de higiene das mãos, o uso de máscaras de proteção facial e o distanciamento social, já que a transmissão do vírus ocorre pelo contato direto com gotículas respiratórias da pessoa infectada ou manejo de objetos contaminados (Organização Pan-Americana da Saúde, 2020). A partir desse cenário, no qual um vírus foi capaz de se espalhar por diversos continentes em poucos meses, em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde afirmou estar ocorrendo uma emergência de saúde pública internacional. O primeiro caso da América Latina foi detectado no Brasil em 25 de fevereiro de 2020, em meio ao carnaval, a maior festa popular do país e no dia 11 de março foi confirmada como uma pandemia, com registro da doença em todos os continentes em escala considerável (CEPAL, 2021).

É uma realidade global o impacto da desigualdade social nas condições de saúde da população. Porém, países pobres ou em desenvolvimento sofrem mais com a disseminação de doenças contagiosas e, conseqüentemente, dentro desses países as parcelas menos favorecidas da população são mais afetadas. Mesmo com a existência de tratamentos, muitas vezes esses são proibitivos pela falta de recursos, sejam eles financeiros ou estruturais (BARRETO, 2017). Na América Latina, os impactos foram

devastadores já no ano de 2020, os motivos para isso podem ser apontados como tendo sido potencializados pelas residências superlotadas e a falta de acesso a serviços de água e saneamento básico, fatores esses que contribuem para a circulação do vírus ao dificultar a promoção de medidas de afastamento social e de higiene básica, assim como a saturação do transporte público que coloca indivíduos em situação propícia à infecção por terceiros. Além disso, a falta de eletricidade e internet fazem com que seja inviável a permanência nas residências pela necessidade de garantia da subsistência (CEPAL, 2021).

No Brasil, a COVID-19 demonstrou um percurso interessante referente a sua disseminação. Evidências apontam que a entrada do vírus nas grandes metrópoles, em um primeiro momento, se deu pela propagação entre a população de regiões com maior IDH, que estiveram em contato com pessoas que passaram por viagens internacionais (CESTARI, 2021). Apesar de entrar pelas regiões mais nobres, os grupos mais atingidos são justamente os menos favorecidos. No estado de São Paulo, dados epidemiológicos de meados de 2020 apontam que o risco de morte pode variar em até 10 vezes dependendo do bairro em que o indivíduo se encontra, atingindo mais regiões de maior vulnerabilidade (Agência Brasil, 2020). Não apenas o vírus teve potencial de afetar os mais vulneráveis, como também as medidas estabelecidas para sua contenção. A principal medida para mitigação do seu contágio estabelecida mundialmente foi o afastamento social, com a implementação de quarentenas, fechando serviços declarados como não essenciais, diminuindo a circulação das pessoas e consequentemente diminuindo as atividades econômicas. Esse foi o principal fator que atinge crianças e adolescentes, apesar do vírus em si não demonstrar graficamente perigo maior para os indivíduos entre os 4 e 17 anos, o fechamento das escolas e a crise econômica que acomete seus lares demonstra perigo significativo, ainda podendo criar círculos viciosos de pobreza e precariedade da saúde repercutidos no longo prazo (CEPAL, 2021).

É importante ressaltar a conceituação de vulnerabilidade, pois esse termo já passou por reformulações e é relativamente recente. No campo da saúde ele começou a ser amplamente discutido na década de 80, com o avanço da epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), e pela assistência social na década de 90, os dois movimentos tiveram em comum a reformulação dos fatores que levam indivíduos a serem mais expostos a condições adversas, demonstrando que as populações mais atingidas não eram necessariamente de regiões com piores índices socioeconômicos (CARMO, 2018), ampliando assim o conceito de vulnerabilidade para além das questões econômicas. Para

essa pesquisa utilizamos o conceito de vulnerabilidade definido por Prati, Couto e Koller (2009):

“A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma denominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas [sociais ou físicas]. Tais riscos estão, em geral, associados a eventos de vida negativos, que potencializam e predisõem a resultados e processos disfuncionais de ordem física, social e/ou emocional” (PRATI, COUTO e KOLLER, 2009, p.404).

Dessa forma, entendemos a vulnerabilidade como um fator volátil que deve ser analisado de forma cuidadosa para não cometer injustiças e generalizações, imputando um fator de risco a um grupo que não é vulnerável, ou ignorando fatores que fazem com que certo grupo se encontre em situação de perturbações. Logo, um olhar cuidadoso deve ser direcionado para números estatísticos e reportagens, para compreensão das realidades dos grupos atingidos pela COVID-19, podendo assim entender quais são os grupos que podem ser considerados vulneráveis, por fatores concretos (PRATI, COUTO e KOLLER, 2009).

Para os impactos relativos à fome, a COVID-19 agravou a situação nacional que já não era promissora, um dos motivos para tanto foi o aumento da inflação, que diminuiu o poder de compra dos mais pobres, elevando o preço dos alimentos da cesta básica, por exemplo o arroz, previamente apresentado, um dos alimentos que os indivíduos em situação de insegurança alimentar têm mais acesso, teve um aumento de 76,6% em 2020. Esse aumento significativo da inflação não era vivenciado desde o momento de intensa instabilidade política em 2016. O aumento do preço médio geral dos alimentos ficou com uma margem de 14,9%, índice esse cerca de três vezes maior que a própria inflação. Esse fenômeno tem algumas explicações implicadas com as mudanças impostas pela COVID-19, como o aumento dos estoques residenciais de comida, aumento das demandas por exportação da produção brasileira e o aumento da produção nacional de soja em detrimento da produção de alimentos (GALINDO, 2021). Esses fatores somados aumentaram a sensação de insegurança alimentar dos indivíduos. Um levantamento realizado pelo grupo de pesquisa “Alimento para Justiça: Poder, Política e Desigualdade Alimentares na Bioeconomia”, através de uma pesquisa representativa que utilizou do

mesmo método de questionário do IBGE, com um intervalo de 95% de confiança em uma margem de erro de 2,19 pontos, apontou que, em dezembro de 2020, 59,4% da população brasileira se encontrava em situação de insegurança alimentar. Sendo que a insegurança moderada e a grave representavam juntas 27,7% da amostra, mais uma vez podemos observar diferenças significativas pelas regiões das quais a região Norte e Nordeste apresentaram números mais altos que a média nacional, enquanto as regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste, ficaram com números abaixo da média nacional. Sendo ainda um padrão para outros grupo de vulnerabilidade, como lares que têm mulheres como responsáveis, que alcançaram uma média de segurança alimentar de 26,2%, enquanto homens responsáveis pelo domicílio tiveram média de 40%, por fim, famílias com número elevado habitantes, com 7 ou mais moradores, alcançaram apenas 12,9% segurança alimentar (GALINDO, 2021).

Nos impactos da COVID-19 relativos ao acesso à educação, 10,8% de toda população do ensino fundamental não teve acesso a atividades com diferenças significativas entre as regiões brasileiras, com 26% da população da região Norte do ensino fundamental não tem acesso a atividades comparado a apenas 2,7% na região Sul. Os dados ainda revelam que, dentre as regiões, indivíduos pertencentes às classes sociais mais baixas tiveram menos acesso às atividades (IBGE, 2020). As condições socioeconômicas se tornam determinantes ao passo que, mesmo dentro de regiões específicas, grupos com maior poder aquisitivo têm mais recursos para aquisição de auxílio. Uma divisão proposta apresenta três grandes grupos de alunos em situação de ensino remoto, para que se possam pensar as possibilidades de intervenção, sendo esses os alunos que têm uma realidade considerada “ideal”, com acesso a uma ferramenta pessoal de uso da internet, essa por sua vez com boa conectividade e sem limites de dados, podendo assim fruir aulas ao vivo e conteúdos extra dispostos em vídeo, áudio ou texto. O cenário “moderado”, onde alunos têm acesso a dados de internet limitados e horários específicos em que podem utilizar um celular ou computador, que muitas vezes é dividido entre toda a família. E o considerado “escasso”, onde o acesso às ferramentas é inviável e as fontes de ensino devem ser através de materiais impressos, entre outras poucas possibilidades e menos convenientes (CARREIRO, et al, 2020).

Mais uma vez a vulnerabilidade pode ser compreendida como um espectro, os grupos de alunos inseridos no padrão de acesso “escasso” são mais vulneráveis ao terem menos ferramentas para acesso à educação, dessa forma tornando-se mais suscetíveis a

um processo disfuncional de desenvolvimento educacional, no qual, pela imposição das medidas de afastamento social e a falta de ferramentas para compensação desses fatores, faz com que esses alunos tendam a ter menor participação com menos estímulos, ficando defasados em relação a uma população com maior capacidade de suprir as dificuldades do fechamento das escolas, como é o caso dos grupos de acesso “ideal” (PRATI, COUTO e KOLLER, 2009).

O gênero é um fator diferencial para o abandono escolar. A implementação das medidas de quarentena agravou essa situação e a preocupação para com o grupo das meninas se intensificou, já que as mesmas têm mais chances de serem sobrecarregadas com tarefas domésticas e de cuidado, tarefas que socialmente são mais demandadas a elas, atravessando seu processo educacional, sendo também mais vulneráveis no contexto do confinamento a violência doméstica e sexual. (CEPAL, 2021). Existem quatro motivos que podem ser apontados como os principais para o aumento da violência contra a mulher durante a pandemia, sendo eles: O aumento do tempo de convivência entre a vítima e o agressor; o aumento das discussões familiares pelas questões cotidianas; a falta de compromissos externos a residência que afastariam o agressor de sua vítima; a percepção de segurança e impunidade do agressor pelos seus atos (FBSP, 2020). Apesar dos dados apontarem para um maior potencial de violência nesse período, os números oficiais de boletins de ocorrência não revelam aumento nos dados referentes a violência doméstica, pelo contrário, os números diminuíram com o decorrer da pandemia. Essa alteração pode ser explicada pela dificuldade da vítima de efetivar sua denúncia, ao precisar fazê-la de forma presencial, se tornando este mais um fator de preocupação, com a diminuição do acesso das mesmas com as redes de proteção, inserido a um contexto anterior à pandemia, no qual as Polícias Militares de diversos estados ainda não têm um procedimento correto de registros de casos de violência contra mulheres, registrando as ocorrências apenas como “desinteligências”, entrando, por exemplo, no mesmo grupo de ocorrências relativos a perturbação do sossego (FBSP, 2020).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com um alcance de 97,2% da rede pública e 83,2% da rede privada, apontou que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais no ano de 2019 para a implementação de medidas sanitárias de afastamento social ocasionado pela pandemia. A porcentagem de escolas que não retornaram no ano de 2020 foi de 90,1%, esse percentual foi de 98,4% na rede federal, seguido pelas escolas municipais com 97,5%,

estaduais com 85,9% e privadas com 70,9%. Do total de escolas, 98% adotaram medidas de ensino não presenciais (INEP, 2020). Naquilo que se refere às atividades institucionais para o preparo dos alunos e de suas famílias para o ensino remoto, a realização de atendimento virtual ou presencial com alunos, seus pais ou responsáveis foram feitas em 77,2% das escolas estaduais, e apenas em 55,3% das escolas municipais. Já o treinamento junto aos pais e alunos para uso de ferramentas de ensino não presencial foi realizado em 43,8% das escolas estaduais e em apenas 18,1% de escolas municipais (INEP, 2020).

Fica claro um desequilíbrio entre as redes estadual e municipal em relação aos números referidos pelo INEP para a produção não presencial de práticas que favorecessem o ensino remoto. Se esse é um fenômeno que resulta da falta de acesso dos alunos e dos professores ou se é uma questão metodológica, o estudo não deixa claro. Naquilo que se refere às estratégias junto aos alunos, o ponto que demonstrou maior equilíbrio foi o da disponibilização de materiais de ensino impressos, como apostilas para retirada nas instituições ou que foram entregues nos domicílios (INEP, 2020). Estratégia essa que alcança o grupo de alunos de acesso escasso às ferramentas da internet, possibilitando assim acesso até mesmo do aluno que não tem as ferramentas de conexão com a internet, condições de uso de uma rede de wi-fi ou plano de dados móveis. Esse fator pode ter ocorrido tanto pelo reconhecimento das instituições de que famílias de seus estudantes teriam dificuldade com o acesso das ferramentas interativas digitais, quanto pelo despreparo das escolas que foram surpreendidas pelas novas demandas impostas pela pandemia e não se viram preparadas para fornecer material didático online, e orientar famílias em como utilizá-los durante a pandemia (CARREIRO, 2020)

Especificamente no Estado de São Paulo, no dia 21 de março de 2020 foi decretado o fechamento dos serviços não essenciais para todos os municípios, incluindo a capital, sendo que o ensino presencial não foi categorizado como um serviço essencial. A previsão para encerramento dessa agenda foi prorrogada por mais de 15 vezes até o fim de 2020, o que evidencia as incertezas perante essa situação sem precedentes. (Governo do Estado de São Paulo, 2020a) Em junho de 2020 o estado apresentou o “Plano São Paulo”, uma estratégia para “retomada consciente” que conta com 5 fases e flexibiliza as medidas de contenção adotadas de acordo com os números da pandemia, sendo a fase 1, vermelha, a de maiores restrições, e a fase 5, azul, a de menores restrições. (Governo do Estado de São Paulo, 2020b). Estratégia que, se for observada pela ótica da preservação de vidas, se demonstrou ineficiente, uma vez que o estado amargou com uma segunda

onda ainda mais agressiva que a anterior, em números de mortes e infecções, necessitando assim acrescentar em março de 2021 uma fase emergencial popularmente conhecida como “fase roxa”.

Um estudo realizado em 2021 pelo governo do estado de São Paulo e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) aponta dentre os impactos da pandemia: prejuízos à saúde mental, a aprendizagem e o maior risco de abandono e evasão escolar. Dados demonstram que as crianças e adolescentes vindos de famílias pobres têm cinco vezes mais chance de não completarem o Ensino Fundamental em comparação com crianças e adolescentes de famílias ricas por conta dos impactos da COVID-19 (IDEB, 2019). Esse mesmo estudo comparou o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que emite um escore para as proficiências dos estudantes da rede pública estadual em matérias específicas, e demonstrou que os alunos do 3º ano entre 2019 e 2021, tiveram uma queda dos seus resultados de proficiência para a matéria de Matemática e uma evolução levemente superior em Língua Portuguesa nos 15 meses que separam as duas avaliações (IDEB, 2019).

### **3.2 Família, exclusão escolar e a vulnerabilidade social.**

Para além da vulnerabilidade, um dos caminhos que podem ser apontados para a compreensão e a possível mitigação da problemática da exclusão escolar é a família, sendo esse o primeiro meio de socialização da criança, responsável por organizar suas múltiplas possibilidades de interação e pela abertura de caminhos para próximos agentes de socialização, como a escola, podendo ser entendido como lugar privilegiado para o investimento de práticas e técnicas que busquem a diminuição da evasão escolar e a melhora do desempenho estudantil, uma vez que, quanto melhor o envolvimento entre a família e a escola, melhores são as chances dos estudantes terem sucesso escolar (SARAIVA-JUNGES, 2016).

A grande maioria dos estudantes querem que a família se faça presente no seu processo de educação e busca pelo apoio, assim como a grande maioria das famílias se importam com o desenvolvimento de suas crianças e querem que as mesmas tenham um bom desempenho escolar (EPSTEIN, 2010). Logo, propiciar que esse encontro ocorra é fundamental para o bom desenvolvimento da vida estudantil das crianças, até por isso, as



Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) dispõem sobre a necessidade do esforço da escola para o estabelecimento de um coletivo institucional, juntando forças e ideias de todos os envolvidos neste nível de ensino para a construção de relações positivas com a família.

A melhora do envolvimento entre a família e a escola tem o potencial de impacto positivo em três grandes grupos: o primeiro foco da melhoria do envolvimento é a mudança do comportamento dos pais, fazendo com que eles estejam mais cientes dos objetivos do colégio e das formas com as quais podem ajudar seus filhos dentro de casa, com isso ressaltamos que práticas exercidas pelo colégio afetam as práticas exercidas pelos pais. O segundo grande grupo que é afetado são os estudantes, com foco na melhoria de resultados em testes e aumentando chances de sucesso escolar, e ainda na melhoria da relação com os pais e do bem-estar geral dos estudantes, que apresentam posturas mais positivas em relação aos estudos. O terceiro e último grande grupo afetado é o dos professores, ajudando os mesmos a executarem programas educacionais mais eficientes, que exigem deles menor desgaste na execução de suas funções, melhorando a forma como os docentes encaram sua profissão. Aqueles professores que executam de forma mais eficiente a relação geral com os pais demonstram menos atitudes preconceituosas ou segregacionistas que podem vir a culminar no impedimento das relações com a família dos estudantes. (EPSTEIN, 1990)

Existem também diversos fatores que geram grande dificuldade para a criação de relações positivas entre a família e a escola, dentre esses fatores pode ser destacada a criação de uma posição de domínio do saber apresentado por algumas instituições e a crença da omissão dos pais e responsáveis na educação de suas crianças (SILVEIRA e WAGNER, 2009; CARVALHO, 2004; CARVALHO, 2000; WOLF, 1989; SARAIVA-JUNGES, 2016). Outro fator que se aplica direcionado em regiões com maior índice de situações de vulnerabilidade social, ainda que não exclusivamente, é o fato de que nessas regiões, escolas tendem a contactar as famílias com mais frequência para relatar a respeito de conflitos ocorridos com seus alunos, contribuindo dessa forma para a construção de um tipo de envolvimento de baixo índice de sucesso, dado seu caráter de policiamento e fiscalização, ao invés de apresentar o bom desenvolvimento e potenciais da criança (EPSTEIN, 2002).

O foco principal, que deveria ser a criação de um vínculo de suporte para o desenvolvimento saudável do estudante, acaba sendo atravessado pela dificuldade de criação de um vínculo positivo, afastando ainda mais as famílias e as escolas nessas regiões. O ambiente de vulnerabilidade que já apresenta maiores dificuldades se torna ainda mais desafiador e incerto para esses estudantes, que deve ser enfrentado tanto pelas famílias quanto pelas escolas, principalmente no momento da pandemia. Investigar as formas de relação entre a família e a escola nesse contexto delicado é um caminho para propiciar um possível ganho na qualidade de ensino. Esses fatores, somados, também demonstram que o campo de interesse na relação família e escola não é infundado, pois já que existe interesse de ambas as partes para que o bom envolvimento ocorra, e esse bom envolvimento é receita para o bom desenvolvimento educacional, essas relações são de suma importância para se criar métodos e ferramentas para que relações possam acontecer sem atritos excessivos (MARTINS, 2006).

Os estudos de Joyce Epstein (1990; 2002; 2010; 2018) e colaboradores servirão de base para a investigação e análise do tipo de envolvimento desenvolvido entre as famílias e a escola no contexto desta pesquisa, as pesquisas demonstram que, apesar dos programas de sucesso serem variados, existem pontos de convergência que podem ser observados em todos os níveis de ensino. Os autores definem seis tipos de envolvimento, que podem ser definidos de acordo com as seguintes características: 1. Cuidado Parental, sendo o conjunto de cuidados essenciais para o suporte da criança como estudante, criando um ambiente propício dentro de casa para ela desenvolver suas tarefas; 2. Comunicação, sendo o conjunto de formas efetivas de se comunicar com as famílias naquilo que se refere ao progresso das crianças como estudantes e os programas escolares que fazem parte; 3. Voluntariado, sendo o recrutamento de pais e responsáveis para suporte nas diversas atividades escolares; 4. Aprendizado em casa, com o fornecimento de ideias e informações para as famílias sobre formas de ajudar as crianças com os deveres de casa, na organização e efetivação das atividades; 5. Tomada de decisões, a inclusão de pais e responsáveis nas decisões das dinâmicas escolares como líderes representativos; 6. Colaboração com a comunidade, identificação e aquisição de recursos da comunidade para fortalecimento dos programas escolares de desenvolvimento dos estudantes. Todas essas são formas de relação que, dentro das suas possibilidades, devem ser criadas com o auxílio das três principais esferas de influência que para Epstein (2010) devem estar em

sintonia, pois são fundamentais para um bom desenvolvimento escolar das crianças, sendo elas a escola, a família e a comunidade.

Dessa forma a pesquisadora argumenta que existem tanto as relações institucionais quanto as individuais. As institucionais sendo aquelas promovidas, por exemplo, pela escola, como reuniões de pais e mestres que buscam comunicação para todas as famílias. E as individuais podendo ser, por exemplo, uma conversa direta entre um pai e o professor do seu filho. Logo esse modelo das três esferas coloca o estudante no local central do seu desenvolvimento, estimulando e dando as bases necessárias para que ele possa ser o produtor do seu sucesso pessoal, gerando um ambiente adequado para a resolução de conflitos e problemas que possam vir a dificultar o seu desenvolvimento (Epstein, 2010). Ainda para a autora, essas formas de efetivação de envolvimento com os pais não é estranha para a maioria das escolas, mas o que acaba por ser negligenciado no processo é a constante reavaliação, organização e melhoria dessas práticas (EPSTEIN, 1990).

Já foi apresentado aqui o quão impactante as medidas de afastamento social e ensino a distância foram para crianças e adolescentes. Todos os recursos possíveis devem ser utilizados para mitigar essa situação. A ciência demonstra que mesmo medidas relativamente simples desempenhadas pelas famílias podem representar alterações significativas no desempenho desses indivíduos. Um bom exemplo disso é o ato de praticar a leitura diariamente para crianças em processo de alfabetização, que quando realizado pelos seus pais, segundo pesquisa quantitativa, representou uma diferença positiva de 42% em relação à média de perdas geral das crianças do mesmo período (BAO, 2020). Esses dados reforçam a importância da participação de pais e responsáveis no processo de educação dos estudantes, que têm potencial para, se não assegurar, propiciar condições mais favoráveis para seu sucesso acadêmico.

Assim como as pesquisas realizadas por Joyce Epstein, esses dados se referem a um contexto totalmente diferente do brasileiro. Os Estados Unidos da América, apesar de assim como todo o mundo, enfrentar fortes dificuldades relativas à contenção da pandemia que afeta seus estudantes, não passam com a mesma intensidade pelas dificuldades tipicamente brasileiras e latinoamericanas, em questões relativas a pobreza extrema e desigualdade social intensa. Porém, pode servir como base para aprendizado de boas práticas e possibilidade de observação de caminhos para a execução de trabalhos

que visam a mitigação dos impactos da pandemia, não ao serem copiados, mas sim ao serem fonte de inspiração científica para a criação de modelos inseridos na realidade brasileira que possam dar conta das nossas necessidades de maneira autêntica e eficiente.

Devemos, com isso, levar também em consideração as instituições como a escola e a igreja, que são referências para famílias naquilo que tange a educação de suas crianças formando a rede social de apoio estabelecida pelos vínculos afetivos. Essas redes ganham maior importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em famílias localizadas em regiões de vulnerabilidade social, pelo simples fato de os direitos básicos assegurados por lei alcançarem menos ou simplesmente não alcançarem essas regiões, criando assim um vácuo que preenche e é preenchido com aquilo que se tem ao seu redor (Martins, 2011). Esses vínculos que, para muitas famílias são suas únicas referências de apoio, podem ser constituídos, por exemplo, pelos seus vizinhos ou colegas de trabalho, gerando assim um cuidado mútuo que vai desde ajuda para a supervisão das crianças menores até a obtenção de orientações e apoio emocional (Martins, 2011). Esses vínculos podem ser entendidos como a comunidade, esfera de influência apresentada por Epstein (1990), que aponta para relações exteriores à escola e à família, que são fundamentais para o desenvolvimento saudável dos estudantes.

Com todas essas implicações, se faz necessário ressaltar a necessidade da contextualização dos momentos em que cada família e a sociedade no geral está enfrentando. Epstein (1990) aponta para três condições que devem ser constantemente avaliadas e reavaliadas para que as relações possam acontecer, sendo sensíveis a cada realidade enfrentada pelas famílias e pelo próprio colégio. São elas: condições e acontecimentos que ocorrem no âmbito familiar que afetam as dinâmicas dos seus integrantes; as condições e aspectos que se alteram no âmbito familiar que afetam a relação das famílias com os professores; as mudanças ocorridas no colégio que podem por vir a afetar as relações dentro dos núcleos familiares (EPSTEIN, 1990). Assim sendo, devemos destacar o momento da pandemia que afeta os processos educacionais e as formas de se relacionar das famílias, desestabilizando relações que muitas vezes já eram pouco estruturadas. No contexto brasileiro de vulnerabilidade não partimos de uma perspectiva com condições ideais para promover o aprendizado, e esse não é um problema simples que será resolvido apenas com iniciativas de uma única frente. Atravessamentos das ordens estruturais, sociais e econômicas fazem com que a América Latina, estatisticamente, experimente uma acentuada deterioração das condições de vida,

expressivas nas situações de pobreza, desigualdade e desemprego. Desencadeando o mal-estar tanto individual como coletivo (CEPAL, 2020).

Cabe a esse e a outros estudos apontar caminhos que, apesar de reconhecer a necessidade do enfrentamento dessas condições de forma emergencial, sejam de possível realização, mesmo em campo, com tantos atravessamentos desfavoráveis para tal. Quem sabe assim, será possível quebrar aos poucos um ciclo de miséria e violência que acaba por arrastar grupos específicos de indivíduos de volta para um campo marginalizado da sociedade. Para cada tipo de envolvimento apresentado pela pesquisa, existe um desafio e uma problemática que devem ser resolvidos. Dessa forma entendemos que essa linha de pesquisa pode ser interessante para apontar possíveis caminhos para a resolução de uma das problemáticas encontradas na bibliografia brasileira que versa sobre as relações entre a família e a escola, pois elas, em sua maioria, apesar de apontarem as problemáticas encontradas, não apontam meios para a resolução desses apontamentos (SARAIVA-JUNGES, 2016).

Ao mesmo tempo que observamos as formas de envolvimento entre a família e a escola, devem ser levadas em consideração quais são as teorias da educação que são base para a aplicação do conteúdo para os alunos, que apontam caminhos para a compreensão dos fracassos que essas tentativas vêm encontrando no seu desenvolvimento. Entendemos que a educação escolar é reflexo de um processo histórico. Segundo Gallo (2004), embasado pela perspectiva foucaultiana, a pedagogia só foi possível quando o homem se compreendeu como objeto científico, dessa forma a pedagogia também se enquadra nas dinâmicas de poder, uma vez que é através dela que os corpos dos estudantes que são disciplinados e domesticados a favor das verdades regentes, essas que são mutáveis e dependem dos jogos políticos de poder.

“O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles.” (FOUCAULT, 2001 p. 211)

A compreensão de poder para Foucault se passa pelo fato de que o mesmo não deve ser olhado pelo macro, mas sim pelas microfísicas do poder, dinâmicas que se espalham nas relações, formando teias de influência (GALLO, 2004). Logo, entendemos a Pedagogia/Educação como ciência, que por sua vez é uma forma de poder, já que se

denomina como verdade. Para Foucault, o exame como forma de avaliação dos indivíduos é parte fundamental da disciplina, uma vez que é uma ferramenta para a classificação e a hierarquização dos indivíduos (CASTRO, 2009).

Para entendermos melhor esse processo histórico que constitui o desenvolvimento da educação no Brasil e na América Latina, podemos pensar sobre a obra de Demerval Saviani, que entende que a educação em si produz em cada indivíduo a humanidade que não é dada de forma natural, mas sim produzida historicamente (SAVIANI, 2015). O autor, em seu livro “Escola e Democracia” (1999), sugere uma divisão pertinente para a análise do discurso, onde delimita as linhas teóricas da educação brasileira e na América Latina em duas vertentes. A primeira que compreende a educação básica como sendo livre e geradora de autonomia social, ele chama de "Teorias não críticas", enquanto a segunda vertente, denominada de "Teorias críticas reprodutivas", são críticas ao reconhecer jogos de poder resultantes no ensino como o conhecemos e reprodutivas pois enxergam o ensino como ferramenta de reprodução sistemática das desigualdades e da marginalidade. A marginalidade aqui entendida pelo autor em relação à educação é um fator de vulnerabilidade ao afastar o indivíduo do seu direito básico à educação (SAVIANI, 1999).

Dentro das teorias não críticas, temos três linhas de ação pedagógicas: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a tecnicista. Nessa ordem, a primeira se refere à resposta burguesa em relação à situação das desigualdades, em que o indivíduo pode ter ensino e exercícios o suficiente para ser capaz de se inserir no meio social e que, através da ordem e da disciplina, a situação do indivíduo marginalizado poderia ser superada. Nessa linha, o indivíduo marginalizado é entendido como ignorante pela falta de conteúdo absorvido na sua educação. Em sequência temos a escola nova, sendo o movimento teórico que prega pelos tratamentos especializados a partir das diferenças individuais. Inspirado pela psicologia aplicada no tratamento de crianças atípicas, segundo o autor, apesar de ter um pretexto de inclusão é, na verdade, gerador de uma patologização da marginalidade, que seria superada pelo respeito e educação para com as diferenças. Como princípio, pregava o ensino do próprio aprendizado, aprender a aprender, onde o professor é visto como um facilitador do interesse próprio do aluno, não encontrando sucesso na sua aplicação em grande escala pelos custos elevados. Segundo o autor, essa linha teórica agravou a marginalidade ao afrouxar a disciplina direcionada aos mais vulneráveis, assim criando resultados precários no desenvolvimento das crianças e adolescentes com menos recursos

materiais e estruturais, ao mesmo tempo criando campo propício ao aprendizado criativo para as elites, fortalecendo a ideia no imaginário dos pedagogos de que se teria maior valor em uma escola boa para poucos, em detrimento da escola universal defeituosa.

Por fim a pedagogia tecnicista, que prega pela eficiência e produtividade inspirada nas linhas de produção fabris, pode se definir como o aprendizado de como se fazer, ou seja, ao aprender a desempenhar uma função na sociedade, o problema da marginalidade seria resolvido ao possibilitar uma função para o indivíduo. (SAVIANI, 1999)

A primeira vertente teórica inserida por Saviani (1999), como sendo "crítica reprodutiva", é a do sistema de ensino como violência simbólica, a qual a compreensão é de que o social se estrutura na relação de disputa entre forças e grupos, assim, a escola simularia essas relações, representando-as e reforçando os princípios dessa disputa no desenvolvimento dos indivíduos. Nessa relação, nem os educadores nem os educandos se percebem fazendo parte desse jogo de poder. Estando inseridos na instituição escola, os educadores, por meio dela, inserem nos alunos à uma cultura arbitrária e à relação de força que eles mesmos estão inseridos, reproduzindo assim as desigualdades sociais. O marginalizado aqui é entendido como aquele sem capital econômico e cultural e a educação reforçaria esse lugar, ou seja, esse sistema seria eficaz exatamente pela incapacidade de percepção das reproduções e da sua ineficácia na superação das desigualdades, já que os esforços individuais dos dominados se remetem aos interesses dos dominantes.

Em seguida, o autor traz a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado (AIE). Nessa teoria, existe uma gama de aparelhos ideológicos que são utilizados pelo estado para difundir e oprimir os marginalizados, que aqui são entendidos como os trabalhadores, grupo que é explorado pelas classes sociais consideradas "superiores" na pirâmide social que reserva as posições mais elevadas àqueles que têm mais estudos e logo virão a se tornar agentes exploradores. A luta de classes, que é a fonte da opressão, fica diluída pelos aparelhos ideológicos do estado.

Por último, traz a teoria da escola dualista, onde a escola é dividida em burguesia e proletariado. Essa divisão se justifica nos interesses burgueses de proliferação dos seus ideais e no apagamento dos princípios do proletariado de forma ativa, que assim como na teoria anterior, contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. A missão de impedimento do desenvolvimento da ideologia do

proletariado faz com que a escola não tenha espaço para ideias e criatividade, levando mais uma vez o trabalhador a ser entendido com o marginalizado desse campo teórico, grupo esse que tem força autônoma nas organizações sociais, porém não dentro da instituição de ensino (SAVIANI, 1999).

### **3.3 Guaianases: história e desenvolvimento do local.**

Guaianases, que é local de realização dessa pesquisa para a compreensão do impacto da COVID-19 na educação em região de vulnerabilidade, é um distrito, ou seja, uma unidade administrativa da prefeitura do município de São Paulo localizada no extremo leste da cidade (IBGE, 2010). Este distrito se configura como um de maior vulnerabilidade. No ano de 2000, o Censo demográfico do IBGE apontou que Guaianases era a única região com mais de 60% da sua população vivendo em setores de alta e altíssima vulnerabilidade. Ainda, configurado um dos piores distritos naquilo que se refere a condições de habitação, como cobertura de esgoto, e uma alta taxa de homicídio entre jovens de 15 a 29 anos, ficando em 5º lugar entre os distritos com maior risco associado à juventude, como a taxa de infecção de doenças por veiculação hídrica (IBGE, 2000). Esses dados podem ser entendidos como reflexo histórico de uma ocupação desordenada do vetor leste da cidade, desencadeado pela busca por terrenos para habitação com um valor menor e que tivessem o acesso para o centro comercial do município (SILVA, 2020).

O distrito ainda conta com um dos piores índices de participação no trabalho formal, com apenas 0,249% do número total do estado. Para efeito de comparação, Itaquera, que é outro distrito na região leste, conta com mais que o dobro desse número e o distrito da Mooca, também da região leste, conta com 2,145%. (MTE, 2017) Um dos principais fatores para o desenvolvimento do Distrito de Guaianases foi a implantação da linha férrea, a Estrada de Ferro do Norte – EFN, em 1869 e a da estação ferroviária, Estação Lajeado, em torno da qual se desenvolveu um núcleo comercial (SILVA, 2020). Associado a isso, em 2000 houve a inauguração da estação de trem “Guaianases” da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), com o propósito de modernização do prédio anterior e a expansão da Linha 3-Vermelha do Metrô, com a inauguração da estação Corinthians-Itaquera no mesmo ano e, também, a expansão da Radial Leste, importante via arterial da cidade de São Paulo, sendo a primeira que conecta a Zona Leste



e Oeste da cidade e a segunda que dá acesso à região Leste para outras importantes vias automotivas que conectam a cidade, ocorrendo assim uma intensificação da busca por moradia na região que, apesar da sua alta densidade demográfica que sobrecarrega o transporte público, ainda é uma alternativa para famílias de baixa renda.

Apesar da alta demanda por moradia na região, políticas públicas de habitação e estruturação das condições de vida no distrito não foram implementadas de forma eficiente para organizar e possibilitar que a maioria dos indivíduos se estabelecessem com condições adequadas (SILVA, 2020). Criando assim um terreno propício para que famílias com crianças se desenvolvessem sem as condições mínimas de criar um ambiente saudável para que seus filhos acompanhem as demandas de aprendizagem do sistema de ensino.

Todos os conteúdos teóricos apresentados nesta introdução são base para o desenvolvimento do método dessa pesquisa, que se baseia na análise do discurso foucaultiana aplicada nos discursos de pais e professores em região de vulnerabilidade. Para tanto, se faz necessário não apenas o conhecimento da análise do discurso, mas também dos conceitos teóricos envolvidos nos temas que estão sendo analisados. Essa análise se faz necessária uma vez que o impacto, conforme foi demonstrado, é grande e pode ser fator crucial para o agravamento de desigualdades sociais. Com os levantamentos aqui trazidos, podemos contribuir para formas de mitigar esses efeitos em que o impacto das desigualdades é observado de formas tão evidentes, como está sendo durante a pandemia da COVID-19, e prevenir possíveis futuras situações similares.

#### **4 OBJETIVO GERAL**

- Investigar as formas de envolvimento entre a escola e as famílias em região de vulnerabilidade social, e seus possíveis impactos, considerando-se os contextos de isolamento social preconizado como estratégia de cuidado diante da pandemia do COVID-19.

#### **5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Investigar as expectativas de pais e/ou responsáveis de crianças com dificuldades escolares relatadas pelos professores para o desenvolvimento de seus filhos no ambiente acadêmico e como esses foram impactados pelo distanciamento social imposto pelo COVID-19.
- Discutir sobre possibilidades de ação escolar para propiciar o diálogo sobre o impacto da pandemia do COVID-19 e a estratégia de isolamento social entre as famílias e as escolas.
- Discutir sobre a percepção de pais e professores acerca do impacto gerado pelo COVID-19 no desenvolvimento e na apreensão de conteúdo acadêmico dos estudantes.
- Investigar as mudanças ocorridas nos papéis dos educadores, pais e cuidadores em um momento de distanciamento entre família e escola, e na relação entre eles.
- Investigar possibilidades de ensino em uma região de alta vulnerabilidade social em que o ensino remoto, durante a pandemia de covid-19, sofreu diversos atravessamentos de ordem material que impedem acesso a conteúdos acadêmicos.

#### **6 MÉTODO**

#### **7 PARTICIPANTES**

Foi selecionada uma escola em território de alta vulnerabilidade social onde alunos, professores e pais ou responsáveis foram convidados para participar do projeto por meio de entrevistas. Para a realização das entrevistas com pais, responsáveis e

professores foram escolhidas datas cujas outras atividades estivessem sendo realizadas no colégio, podendo assim aproveitar a disponibilidade prévia dos participantes. Todos os responsáveis presentes na reunião de pais e mestres realizada pelo colégio no dia 22 de fevereiro de 2021 foram convidados para participar das entrevistas, destes, os responsáveis por seis crianças regularmente matriculadas na instituição optaram pela participação, e todos os professores presentes na reunião de retorno às atividades presenciais nos dias 10 e 11 de fevereiro foram convidados, destes, dezessete educadores participaram dos três grupos de discussão. A elaboração das temáticas foi um momento oportuno para os pais e educadores compartilharem suas experiências e dificuldades durante as atividades remotas, contextualizando assim possíveis angústias que antes poderiam parecer individuais e deslocadas.

## **8 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS**

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizado contato com uma escola em território de vulnerabilidade no extremo leste do município de São Paulo, selecionada por conveniência, foi apresentada uma Carta de Informação aos possíveis participantes. Após o consentimento, as coletas tiveram início. Esta pesquisa trabalhou com grupos focais de professores e entrevistas semidirigidas com pais e familiares dos discentes do ensino fundamental. O critério de inclusão para o grupo de pais foi ter participado da reunião de pais e mestres realizada pelo colégio no dia da coleta das informações. O objetivo do grupo implica na obtenção de informações que auxiliem para a compreensão do contexto histórico-cultural da realidade estudada (vulnerabilidade social, e medidas de isolamento devido a pandemia do COVID-19) e como estas podem influenciar na qualidade do envolvimento família-escola a partir dos roteiros de grupo focal pré-estabelecidos para pais e professores. (ANEXO I e II).

A coleta das informações junto aos pais ou responsáveis e professores se deu presencialmente, seguindo o distanciamento social e respeitando os protocolos de biossegurança. Foram efetuadas entrevistas com base em roteiros previamente elaborados (ANEXOS I e II), que ainda possibilitaram uma abertura para novos caminhos e diálogos a partir das indagações que surgiram. Junto aos entrevistados foram coletados dados sobre a qualidade do envolvimento família-escola, seus conflitos, impasses e potencialidades, e os impactos gerados pela pandemia de COVID-19. O conteúdo das reuniões foi gravado com prévia autorização de todos os envolvidos.

### **8.1 Grupos focais realizados com os professores**

O grupo focal foi a técnica escolhida para a coleta de dados com os professores, uma vez que permite ampla problematização das temáticas relacionadas à relação entre a família e a escola, além da função dos docentes no momento da pandemia, técnica essa que pode ser caracterizada como uma entrevista grupal, em que a interação com os participantes é intensificada, sendo parte integrante do método, dessa forma atingindo níveis de reflexão que seriam impossíveis em outros cenários. (LUNARDI et al., 2011) Essa técnica também pode ser definida como a que possibilita a reunião de certo número de pessoas que são parte do seu público de pesquisa, em um mesmo local e durante algum período para discussão de temática pertinente. (DE ANTONI et al., 2001) Nesta pesquisa, o tempo para participação não foi predefinido, as reuniões duraram o tempo necessário para o grupo responder as questões semidirigidas, respeitando o interesse dos mesmo em ampliar para novas temáticas que fossem pertinentes ao desenvolvimento dos pensamentos.

Os grupos formados foram compostos apenas de professores, fazendo com que as reflexões fossem potencializadas e aprofundadas, uma vez que esse ponto em comum gerou identificação e permitiu com que os participantes se complementassem e tivessem opiniões acerca daquilo que estava sendo discutido, evitando assim divagações por temas que não acrescentariam às discussões (LUNARDI et al., 2011). A amostra de 17 professores se destaca por ser de profissionais experientes, sendo que, dentre eles, o profissional com menor tempo de trabalho docente já trabalha na área a nove anos e o profissional com maior tempo tem 35 anos de docência. Em média, a amostra tem 46,7 anos de idade e 20 anos de experiência docente. Destes, 16 são moradores da região de Guaianases, conhecendo e vivenciando a realidade local de vulnerabilidade social, todos são moradores da Zona Leste de São Paulo, com formações que vão da Pedagogia até os Mestrados. Sendo assim, contamos com profissionais maduros e bem qualificados para o exercício de suas funções. Nossa amostra conta com uma ampla gama de experiências docentes atravessadas pela pandemia, com professores do Fundamental I e II que, no momento do ensino remoto, buscavam se adaptar tanto para alfabetizar seus alunos quanto para passar exercícios complexos de Matemática, entre outras matérias, como Ciências, Artes, Educação Física, Português e História.

Foram realizados, no total, três grupos focais, sendo dois referentes aos professores que lecionam no período da manhã e um referente a professores que lecionam

no período da tarde, esses grupos foram organizados durante reuniões institucionais para a retomada das aulas após o período de atividades remotas impostas pela COVID-19, no início de fevereiro de 2021. A gestão municipal avisou, via conferência de imprensa digital, a sua decisão de que as escolas deveriam retomar suas atividades. Os 15 primeiros dias foram reservados para acolhimentos dos professores, reuniões institucionais de revisão dos protocolos e visita técnica aos colégios que tiveram mudanças estruturais devido aos novos imperativos sanitários. Foi nesse contexto de novidades e incertezas que as entrevistas foram realizadas com apoio da secretaria do colégio. Os professores foram separados em 4 grupos de visitas para evitar a aglomeração. Entre as atividades, eram convidados a participar dos grupos focais, seguindo os protocolos de afastamento social, utilizando ambientes arejados dentro da própria estrutura do colégio. Apenas o primeiro grupo de professores não consentiu com a gravação dos conteúdos discutidos, o que pode ser levado em consideração para pensarmos no ambiente de desconfiança que estava estabelecido, já que a justificativa foi a possibilidade de aquilo que fora discutido se voltar contra os profissionais. Cabe ressaltar que nesse grupo a entrevista foi atravessada também pelo chamado de greve de um dos professores e representante sindical, que tomou alguns minutos para ressaltar os motivos da paralisação e convocar os colegas para participar. Já com o segundo grupo do primeiro dia de atividades, não foi possível realizar as entrevistas pela falta de tempo hábil, por imprevistos nas atividades que estavam sendo realizadas.

TABELA 1 \_ PROFESSORES PARTICIPANTES.

Professor	Gênero	Idade	Grupo	Experiência (Anos)	Turma(s) que leciona	Materia	Formação	Mora em Guaianases?
Alice	F	33	1º	10	Fund. 1 e 2	Port. Ingl	Letras	S
Sandra	F	56	1º	35	Fund. 1 e 2	Educação Física	Educação Física; Gestão Escolar	S
Carla	F	34	1º	14	Fund. 2 e EJA	Ciências; Biologia	Ciências Biológicas; Licenciatura	S
Eduarda	F	56	1º	20	Fund. 1 e 2	Educação Física	Educação Física; Licenciatura	N
Manuel	M	48	1º	24	Fund.1	-	Pedagogia; História; Artes; Ciências	S
Kleide	F	31	1º	11	Fund. 1 e 2	Artes	Artes Visuais; Licenciatura	S
Alexandre	M	45	2º	14	Fund. 2	História	História	S
Aline	F	40	2º	16	Fund. 1 e 2	Educação Física	Educação Física; Mestre Psi. da Educação	S
Bruna	F	33	2º	12	Fund. 1 e 2	Port. Ingl	Letras; Pedagogia	S
Claudio	M	30	2º	9	Fund. 2	Matemática	Matemática; Pedagogia	S
Enrique	M	47	2º	26	Fund. 2	Geografia	Geografia; Licenciatura	S
Alessandra	F	59	3º	31	Fund. 1	-	Pedagogia	S
Eduardo	M	36	3º	11	Fund. 1	-	Pedagogia	S
Nando	M	56	3º	29	Fund. 1 e 2	História	Pedagogia; Licenciatura; Pós em Psicopedagogia	S
Olavo	M	54	3º	32	Fund. 1 e 2	Artes; Leitura	Artes; Pedagogia	N
Suelem	F	45	3º	26	Fund. 1	-	Pedagogia; Geografia; Magistério	N
Valquiria	F	37	3º	20	Fund. 1	-	Pedagogia; Pós em Educação inclusiva	S

## 8.2 Entrevistas semidirigidas realizadas com os pais

O momento da entrevista, realizado com os pais e responsáveis pelas crianças devidamente matriculadas na escola em que ocorreu a pesquisa, se deu a partir da participação deles na reunião de pais e mestres, momento realizado para marcar não só a volta às aulas, mas também os novos protocolos de biossegurança que a instituição deveria seguir para retomada das atividades. Esse foi um momento de reencontro da comunidade com o espaço físico da escola e de expectativa com a volta de uma certa “normalidade”. Famílias que nutriam as expectativas de que as crianças poderiam voltar para a escola e ter aulas em todos os dias úteis foram frustradas com o anúncio de protocolos de rodízio para atividades presenciais em um modelo híbrido de ensino. O momento do anúncio se deu na quadra poliesportiva, um espaço aberto e arejado que foi organizado para que os protocolos de afastamento social pudessem ser respeitados, um sistema de som foi montado para que os participantes pudessem ouvir as pautas trazidas pela direção do colégio acerca das novas formas de relação que estavam sendo propostas, entre elas, aulas com maior número de intervalos para possibilitar a limpeza das salas, feita por uma equipe de limpeza que havia sido reduzida pelo corte de gastos com pessoal. Itinerários entrelaçados que possibilitam a circulação das crianças pelos corredores com menor aglomeração, mudanças estruturais como instalação de *totens* e *dispensers* de álcool em gel e a liberação de janelas para melhor circulação de ar nas salas de aula que anteriormente eram travadas por solda.

Durante toda a apresentação, dúvidas eram recebidas com atenção pelo corpo docente, que respondia como podia os questionamentos realizados. Ao final da apresentação, os pais eram convidados à sala de aula de seus filhos para que recebessem orientações diretivas dos professores, mas não antes de escutar o anúncio de um dos professores e representante sindical da classe sobre o chamado de greve que estava sendo realizado, explicando o posicionamento de recusa de exposição ao ambiente de possível contágio, com o que foi intitulado de “Greve pela vida”. Durante as reuniões foi feito o convite para os pais que tivessem interesse em participar da pesquisa, que consistiu em uma entrevista com seis perguntas sobre as dificuldades e o relacionamento com a escola no momento da pandemia de COVID-19. Os responsáveis por seis crianças aceitaram o convite. No total, sete pais participaram das entrevistas, que tiveram duração entre 6 e 15 minutos.

Para a realização das entrevistas, foram levados em consideração os momentos de dificuldades e respeitados todos os limites e desconfortos que pudessem surgir por parte do entrevistado, considerando os motivos que trouxeram o participante até o momento da entrevista, e com atenção para as possíveis linhas de pensamento dos entrevistados, por isso também a escolha da entrevista semidirigida, possibilitando aberturas de novos raciocínios e ainda modulando conforme a necessidade a construção das perguntas para que, apesar das relações de poder e distância social, uma relação produtiva fosse construída (MARTINS, 2013).

A amostra de seis famílias foi categorizada por moradores da região de Guaianases, com pouco recursos materiais e financeiros para possibilitar a manutenção dos acessos de suas crianças às aulas online. Dentro da amostra, cinco dos estudantes tinham laudos que apontavam para diagnósticos de TEA (Transtorno do espectro autista), TDAH (Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade) e DI (Déficit Intelectual), o que dificulta ainda mais o processo de ensino remoto. A escola, para essas famílias, não cumpre apenas função de ensino formal, mas também é um local seguro para as crianças frequentarem enquanto os pais cuidam das suas vidas profissionais e afazeres domésticos. A pandemia também interrompeu os programas dos CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), que fornece outros estímulos fundamentais para algumas dessas crianças nos seus desenvolvimentos. Sendo assim, temos uma amostra de dificuldades variadas que atravessam as relações entre a família e a escola, que vão da falta de acesso a recursos materiais até às implicações nas vidas cotidianas de famílias de uma região de

vulnerabilidade social que necessitam dos serviços públicos para garantia dos seus direitos básicos.

## 9 ANÁLISE DOS DADOS

### 9.1 Investigação e análise do discurso

Para a análise dos dados obtidos pelas entrevistas e grupos focais, foi utilizada a análise de discurso tal como preconizada por Michel Foucault.

“A análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante. (FOUCAULT, 1996, p. 70).”

Para o filósofo e historiador francês, ao se analisar um discurso é necessário se pautar exclusivamente nas coisas ditas. Isso significa que é necessário trabalhar com o próprio discurso, deixando que sua própria complexidade se manifeste (FISCHER, 2001). Essa proposta de olhar foi denominada pelo seu autor como “arqueologia do saber”, por compreender a arqueologia como uma matéria do conhecimento na qual o olhar não é interpretativo, e sim passa pela observação de práticas, que podem também ser os próprios discursos. Essa segue uma constante busca pela regularidade dos enunciados e pelas suas contradições. Logo, essa proposta de olhar se passa pela forma como a história, as instituições, os processos econômicos e sociais dão lugar a tipos específicos de discurso e as práticas discursivas de sua época delimitando o discurso não como uma ferramenta individual de expressão de conteúdos próprios do indivíduo que o elabora, e sim como uma corrente de saber que se expressa também através daqueles indivíduos (CASTRO, 2016 p,40-42). Desta forma podemos executar uma análise que não se ocupa da procura de fatores ocultos no discurso, buscando por conhecimentos associados que permitem perceber a fala como uma resposta a estímulos anteriores. O discurso não oculta saberes a quem ele se direciona, ele reflete relações históricas, essas que não tem caráter de permanência, e sim de constantes alterações (FISCHER, 2001). Ao nos defrontarmos com um discurso, independente do seu formato, existe, segundo Foucault, um primeiro trabalho negativo a ser realizado de desconstrução do olhar perante a ele. Esse trabalho pode ser definido em parâmetros gerais, como a identificação de seus enunciados. Existem condições para a existência de um discurso, formado pela soma de seus enunciados, e essas condições históricas e sociais devem ser levadas em consideração.



Devemos observar fatores que se afastam e se aproximam dos enunciados, os mesmos devem ser observados em seu contexto histórico e devem responder a enunciados paralelos para serem observados quando se assemelham ou se contradizem. Observando os enunciados e seus padrões, se almeja compreender o contexto histórico cujo ele está inserido, mesmo que esse seja referente ao momento histórico presente durante a análise. Desta forma, essa busca se faz na verdade pelas relações de poder, pelas formas como os enunciados puderam se manifestar através do indivíduo. "Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos." (CASTRO, 2009, p.40-42)

Os enunciados podem ser definidos de acordo com o próprio Foucault (2012) como aquilo que se transmite e se conserva que tenham um valor, e dos quais procuramos nos apropriar, que repetimos, reproduzimos e transformamos. Os enunciados marcam o que é considerado verdade em determinado tempo e espaço. Os enunciados estão sempre diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais.

"Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva." (CASTRO, 2009, p.136-138)

Foucault (2012), afirma que o discurso é um conjunto de enunciados, já o enunciado, por sua vez, é composto por 4 elementos. O primeiro deles é a referência, ou seja, a forma como identificamos algo a partir de suas diferenças. O segundo é o Sujeito, aquele que fala e necessita ser descrito. O terceiro é o jogo enunciativo, que afirma a não existência do enunciado isolado, considerando-o sempre em relação a outros enunciados. O quarto e último é a materialidade, formato que se apresenta para além do discurso do sujeito que está fazendo parte da pesquisa, a materialidade se refere aos enunciados, logo ele procura quais outros lugares esse mesmo enunciado transita (FISCHER, 2001). O lugar de enunciação nos serve como parâmetro para entendermos o jogo enunciativo, já que o enunciado nunca está isolado, é necessário entender suas referências e a história por trás dele. Desta forma, esse elemento o "Lugar de Enunciação" nos conecta com dois dos elementos preconizados por Fischer, a referência e o jogo enunciativo, já a materialidade e o sujeito ficam por conta dos efeitos discursivos.

"As "coisas ditas", portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber

de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (FISCHER, 2001).

Para Foucault, o sujeito não é concebível fora do contexto que o cerca, neste sentido, seu discurso é reflexo de outros discursos, que podem ser verificados pelos seus enunciados, e as histórias que o levaram até o momento da materialização da fala, que é influenciada inclusive pelo local em específico no qual ela está sendo elaborada. São sujeitos dos discursos, não a origem deles, mas são efeitos discursivos. Que posição aquele personagem ocupou para que específicos enunciados emergissem dos seus posicionamentos. Ao falar, segundo Foucault, esse sujeito, apesar de acreditar estar se definindo e expressando suas ideias, ele está revelando seus limites, suas falhas, que são preenchidas pelos enunciados que são anteriores e posteriores a ele (FISCHER, 2001). Ao elaborar a fala desta forma, o sujeito que verbaliza é preenchido pelo enunciado, não de forma definitiva, mas sim transitória e se redefine constantemente, o autor assim define a ação de enunciar de forma a:

“[...] ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado, porquanto um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos [...]” (FOUCAULT, 2012).

Percebemos que o discurso tem em si uma história, essa história deve ser entendida ao mesmo tempo como um ponto de expansão da narrativa desse, e de limitação, pois essa história só pode ir até o momento que ela é definida, e ainda assim se abre para diversas outras possibilidades de discurso (FISCHER, 2001). Existe uma dupla relação entre o enunciado e o sujeito, sujeito esse que ao mesmo tempo que expressa o enunciado, é um efeito do enunciado, esse sujeito que ao falar, segundo Foucault, apesar de acreditar estar se definindo e expressando suas ideias, está na verdade revelando seus limites, suas falhas, que são preenchidas pelos enunciados que são anteriores e posteriores a ele. (Fischer, 2001, p. 206-207)

O interessante dessa perspectiva é também a não responsabilização dos sujeitos pelas temáticas da discussão, ao possibilitar entender as mesmas de forma crítica e contextualizada, ressaltando certos enunciados e elaborando sobre os mesmos, independentemente do juízo de valor do pesquisador, os enunciados são entendidos como anteriores a emissão daquela fala. Dessa forma, ao analisar os discursos dos docentes, não

se está de forma alguma criticando ou enaltecendo seus discursos, ou única e exclusivamente responsabilizando ele pela forma a qual exerceu suas funções durante o período de pandemia, mas sim estamos entendendo qual a forma que suas atitudes foram contextualizadas para que eles pudessem se expressar da forma que fizeram, e não de outra qualquer. (CASTRO, 2016)

Entendemos que a proposta de análise de discurso de Michel Foucault, ao privilegiar o caráter eminentemente contextual, socio e historicamente situado, constitui recurso metodológico condizente aos objetivos da presente pesquisa, isto é, condizente à investigação das formas de envolvimento entre a escola e as famílias, considerando-se os contextos de vulnerabilidade e do isolamento social preconizado como estratégia de cuidado diante da pandemia do COVID-19.

## **10 RESULTADOS**

Mesmo com o avanço da pandemia e os impedimentos impostos pela mesma, o número de coletas foi apenas parcialmente afetado. Foram possíveis realizar nove momentos de coleta de dados, sendo eles seis entrevistas semidirigidas realizadas com os pais, e três grupos realizados com os docentes. Para a comodidade daqueles que participassem da pesquisa, e mais importante, para que não fossem expostos mais que o necessário aos riscos relativos à circulação em um momento de pandemia, as coletas foram organizadas para que acontecessem na data que eles já estivessem na escola. Logo, as entrevistas e grupos operativos ocorreram em momento de tentativa de retomada das atividades presenciais, em meados de fevereiro de 2021, quando o grupo diretivo do colégio apresentava para os pais as novas mudanças do colégio para adequação estrutural da escola, onde os professores conversavam com os pais e responsáveis de seus alunos acerca dos novos procedimentos de ensino híbrido e as implicações para as dinâmicas curriculares. Foi feita uma leitura cuidadosa dos conteúdos transcritos e separada entre relatos de pais e professores, para que pudesse se fazer uma análise com lógica contínua dos conteúdos apresentados.

### **10.1 Relatos dos professores**

A primeira questão direcionada aos professores foi: “Qual sua opinião sobre o suporte que o município tem dado à escola, e aos seus funcionários, para continuidade do ensino durante o período de aulas não presenciais? Por quê?”. Foi formulada para

compreender o período pandêmico de trabalho remoto e possibilitar o envolvimento dos participantes, com potencial de identificação entre os mesmos pelo período de dificuldades. Os resultados apresentaram um consenso dos participantes, que consideraram as dificuldades como sendo intensas, demandando dos profissionais flexibilidade e a busca do apoio dos colegas para viabilizar a continuidade das atividades. O município, segundo eles, não forneceu as ferramentas necessárias para que eles pudessem se adaptar plenamente às novas demandas remotas, tanto material quanto intelectualmente, cabendo assim a eles a procura por material adequado para possibilitar a criação de conteúdo on-line, como computadores ou celulares que contemplassem os recursos para tal tarefa, e a contratação de planos de dados de internet que suprissem as novas necessidades, essas sendo adaptações que demandaram gastos dos profissionais para manutenção de seus serviços. Não existiam, naquelas reuniões, professores plenamente satisfeitos com os suportes oferecidos, tanto pelo estado, quanto pelo município, dado esse evidente em discursos como:

*“O que mais faltou aqui, além do acesso à internet, foi a formação. Começou a pandemia, fomos avisados que usaríamos “google class” e o “teams”, eles disseram que teríamos uma formação, que foi na verdade uma “live” com o “Google for education”, ensinando a acessar. Só que não tivemos nenhuma formação pedagógica como postar atividades, como usar os outros aplicativos do Google, como ensinar remotamente e utilizar esses recursos tecnológicos.”*  
(Bruna, 2º grupo)

A frequência de enunciados que denunciavam a falta de estrutura material e didática para o desenvolvimento das aulas remotas se refere a um problema anterior à pandemia, sendo esse o sucateamento da estrutura de ensino público. Paro (2012), versa sobre o tema e a necessidade da garantia para os docentes das condições de trabalho adequadas, para assim possibilitar o desenvolvimento de suas funções nos âmbitos técnico e político, sendo o âmbito político referido à liberdade e flexibilidade do professor de desenvolver matérias relevantes e interessantes para seus alunos, pautados no currículo pedagógico, mas também respeitando as peculiaridades de seus estudantes. E o técnico se refere à garantia do acesso do material necessário para o bom desenvolvimento das atividades (PARO et al., 2012). Ambas as garantias não foram efetivas, o que se evidenciou nos discursos, a falta de internet é uma escassez material grave que impossibilitou o trabalho dos docentes por limitar o contato com seus alunos, que acarretou também nos entraves para o bom desenvolvimento político de suas atividades,

uma vez que essas não tinham condições de serem elaboradas de forma ampla e flexível, pois não teriam as ferramentas de trabalho para garantir o ensino remoto, ainda assim, mesmo que os professores dispusessem de material e conhecimento técnico para tal, muitas vezes o aluno não conseguiria acessar, pela falta das ferramentas que conectam o docente aos alunos e possibilita ao professor entender a realidade dos estudantes e desenvolver atividades relevantes e interessantes. *“N- Diretamente a questão inicial, nós tivemos o “google class” como uma das ferramentas, que teoricamente você poderia montar sua oficina em casa para os alunos terem acesso. Mas teve outro dificultador que a rede não deu conta que é: Como o aluno vai entrar em contato com o professor nessa plataforma? Que até agora a gente está sentindo essa questão, eu já estou de retorno no estadual, quase 100% deles chegam na sala de aula com o celular na mão. Mas talvez 2% deles tenham internet. Ele usa o offline, chegando em casa ele pode até usar o wifi, ou o roteador de celular da mãe dele, que não é nem uma banda larga...”*

Podemos pensar, dessa forma, em como o período de pandemia agravou uma problemática que era anterior a ele. Evidenciando as desigualdades sociais e aumentando o distanciamento entre os mais vulneráveis e aqueles que teriam condição de enfrentamento da situação com o suporte mínimo, que nesse caso, seria entre outros, as ferramentas e pacotes de dados para acesso à internet. Dentre os domicílios brasileiros, a existência de microcomputadores demonstra um declínio com o passar dos anos, em 2019, 44,8% das casas em áreas urbanas tinham o eletrônico, e nas áreas rurais apenas 13,1% dos domicílios. Tablets, pelos seus preços elevados, são ainda mais raros, e quando encontrados nas residências, em sua maioria, eram em casas que também tinham computadores. Ainda especificamente para os estudantes acima de 10 anos, a lógica se manteve, onde 97,4% utilizam o telefone móvel, fazendo sentido dessa forma que a maioria dos acessos seja feito pela banda larga móvel, os números do IBGE ainda apontam para uma diferença gritante entre os estudantes da rede particular e pública, sendo que no universo dos estudantes da rede privada, 98,4% dos estudantes utilizavam internet enquanto os da rede pública, apenas 83,7% a utilizavam, deixando mais uma vez claro que o acesso à internet ainda é um artigo de luxo no Brasil, que muitas famílias não podem arcar (IBGE, 2019). Dessa forma, as concepções trazidas pelos professores dos atravessamentos materiais são reforçadas com base em dados da realidade, e coincidem com os números para todo o Brasil. Apesar da utilização da internet vir crescendo nos

domicílios, ela ainda não é universal, em regiões urbanas alcançou, em 2019, o percentual de 86,7%, e em áreas rurais, 55,6%. Os números ainda apontam para as desigualdades já observadas entre as grandes regiões brasileiras, em que as regiões Norte e Nordeste têm números piores referentes ao acesso e o uso da internet. Ainda interessante ressaltar que dentre os motivos para a não utilização da internet entre os estudantes, está principalmente a falta de recursos e a não disponibilização na sua região, enquanto para os não estudantes o principal motivo é a falta de conhecimento de como utilizar e a falta de interesse (IBGE, 2019). Deixando claro assim que, mesmo tendo instrução de como utilizar e vontade para tal, esses alunos são privados do acesso às redes. É importante ressaltar que ter acesso a internet não garante que esse seja de qualidade, pois a maioria dos usuários em condições socioeconômicas mais baixas só conseguem acessar pacotes pré-pagos que limitam seu acesso muitas vezes apenas para troca de mensagens e aplicativos de rede social (CEPAL/UNESCO, 2020). Desta forma, apesar de terem acesso à internet, não teriam acesso às ferramentas necessárias para o bom desenvolvimento do aprendizado. Assim como se agravaram as lacunas sociais entre as classes socioeconômicas, os professores trouxeram críticas referentes a forma como os governantes buscaram meios de solução do problema que fizessem com que os docentes se sentissem substituídos:

*“Não trabalho no estado, o pouco que acompanhei e observei, senti um processo de mercantilização. Contratando consultorias para substituir subestimando os próprios professores. Sou professor de educação física. Parecia um show de verão sabe?” (Alexandre, 2º grupo).*

Podemos pensar referente a esse enunciado ainda uma relação aos trabalhos de Paro (2012), isso devido à queixa sobre a falta de liberdade de execução do seu trabalho ao se referir ao processo realizado pelo estado, que buscou apresentar material didático em formato de aulas televisionadas e padronizadas para toda a rede, segundo os próprios docentes a função plena do professor foi substituída por um trabalho que não teria relação com aquilo que é proposto pela pedagogia que o mesmo foi instruído para ser seu parâmetro de desenvolvimento das aulas. O professor está se queixando da falta de condições para o desenvolvimento político de sua função uma vez que nessa lógica o professor não teria controle da forma como o conteúdo programático está sendo apresentado ao aluno.

*“Em suma, a interferência do privado na escola básica – especialmente por meio dos pacotes e “sistemas” de ensino comercializados pela iniciativa privada (mas com certa frequência também pela compra de*

“serviços” de ONGs e assemelhados) – ao atender a grupos particulares com interesses marcadamente mercantis, sonega dos educadores escolares o direito (e o dever) de planejarem, organizarem e executarem a aprendizagem em estreita colaboração com seus colegas e educandos.” (PARO, 2012 PP-95)

Apesar da argumentação do docente, dissecada, referir-se a uma estratégia adotada no âmbito estadual, no âmbito municipal foram uniformizados os processos de ensino através das “Trilhas da Aprendizagem”, conjunto de cadernos enviados para os alunos do ensino municipal para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem durante o período de aulas remotas. Essa estratégia foi também fonte de críticas dos professores ao destacarem a escassez de matérias, ao mesmo tempo engessando o trabalho dos mesmos que sequer receberam preparação adequada para a utilização do material didático distribuído. No material, existia a ressalva de que alunos com dificuldades teriam todo o suporte do professor, sendo que o profissional não havia recebido orientações de como oferecer esse suporte no novo contexto, com todas as suas peculiaridades. A liberdade dos profissionais para lidar com seus alunos também estava sendo desafiada pelo fato de seu trabalho não estar mais inserido nos limites temporais e espaciais da sala de aula. Vale destacar também que existia uma sensação de desconforto presente no ato de se posicionar perante uma câmera que transmitia a sua imagem para dentro das casas dos alunos. Ainda com o agravamento da mistura dos horários profissional e pessoal, fazendo com que alguns dos professores sentissem que o seu trabalho deveria acontecer independente do horário ou das condições dele, isso também devido à perda do ambiente privado que se tornou local de trabalho. Apesar do desgaste da estrutura do ensino não ser uma problemática exclusiva do momento da pandemia, a mesma parece se agravar durante o período. A falta do suporte para o desenvolvimento das atividades e as demandas próprias de suas vidas privadas desencadearam momentos de descontrole: *“Foi o verdadeiro se vira nos 30, foi extremamente angustiante esse primeiro momento com tantas demandas. Eu inclusive tive um momento que descontei na minha filha”* (Kleide, 1º grupo)

Essas respostas parecem ir ao encontro com aquilo que se encontra na literatura referente a precariedade do sistema de ensino. Um estudo elaborado em 2002 e encomendado pela UNESCO demonstrou que devido aos baixos salários, condições de trabalho precárias e a falta de valorização dos profissionais no geral, o número de professores por alunos vem caindo, principalmente em países não desenvolvidos. O Brasil nesse estudo apresenta uma idade média baixa para os seus professores, assim como a média dos países menos desenvolvidos, podendo ser entendido pelo estudo como profissionais

menos experientes, o que pode ser explicado pelos gastos elevados relativos aos incentivos monetários de professores mais velhos e ao crescimento populacional elevado.

*“[...] Procurava atender mesmo nesses horários loucos, exatamente para me reconectar com eles. Eu sei que é complicado, acho que temos a vida particular. Mas ficava preocupado com alunos que sumiam e me procuravam 2 ou 3 da manhã.” (Alexandre, 2º grupo.)*

Esse tipo de comprometimento agrava a situação dos docentes que são representantes de uma das profissões mais estressantes segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), sendo essa uma característica não privilegiada do Brasil, mas que se agrava em países menos desenvolvidos e com certa frequência pode levar ao desenvolvimento da síndrome de *burnout* (Gil-Monte, 2011) (Siniscalco, 2002).

A segunda questão visa compreender o estado da relação entre família e escola e possibilitar a discussão de vias de ações e estratégias para aperfeiçoamento da mesma, como forma de mitigação do impacto da pandemia: “Como você percebe o comprometimento/participação dos pais em relação ao processo de ensino e aprendizagem de seu filho no período de aulas não presenciais?” Essa questão revelou um lugar de tensão, apesar da maioria dos professores compreenderem e apresentarem preocupação com as situações de vulnerabilidade que atravessam o cotidiano dos alunos e de toda a região, em discursos como: “*Eu acho que teve de tudo. Teve aquele que até queria, mas não conseguia acessar, não sabia da ferramenta, não sabia como tirar foto, não sabia como mandar foto.*” (Suelem, 3º grupo). Em outros discursos, os enunciados se referem ao aluno como se pudesse ser deslocado de sua realidade, apesar de reconhecida a existência de impeditivos exteriores que poderiam vir a ser responsáveis pelas dificuldades do mesmo para dar continuidade nos seus estudos. “*N.: Na verdade eu analisei assim, essa ausência, ela refletia um pouco o que já é a cultura da escola, os pais em relação à escola.:*

*“[...] Tive alunos do 9º ano por exemplo, que nos primeiros meses acessavam, fizeram atividades experimentavam e interagiam, só que de repente sumiram, mandava a atividade clicava na plataforma, então não era por dificuldade de acesso, apesar de ter algumas ocorrências também de alunos que tinham acesso e depois a mãe ou pai não conseguiu pagar mais a internet, mas essa questão da cultura da família dos pais com os filhos ela partiu dessa ausência já na situação normal.” (Nando, 3º grupo)*



Para analisarmos esse enunciado, se faz interessante ressaltar que no Brasil, no ano de 2020, 3,7 milhões de alunos devidamente matriculados não conseguiram dar continuidade aos seus estudos durante o período do ensino remoto (UNICEF, 2021). Parece existir aí um mecanismo que imputa aos familiares críticas semelhantes às aquelas que os próprios docentes estavam se queixando por serem vítimas, ao desqualificar os esforços das famílias e dos alunos, assim como sentiram seu trabalho desqualificado e desvalorizado. Esse enunciado faz referência a uma constatação trazida por Adorno (1968), que ao elaborar as adaptações bruscas, forçadas e difíceis de serem realizadas pelos professores no sistema educacional, essa tentativa por demandar um trabalho excessivo dos mesmos acaba por se tornar uma “ferida”, fazendo com que alguns docentes, frustrados e sem encontrarem outras formas de compreenderem a realidade, realizem o que o autor chama de “Exagero do Realismo”, uma forma de identificação com aquilo que lhes agride, saindo do papel de vítima e se tornando agressores, assim direcionando toda carga excessivamente carregada pelas críticas recebidas ao seu trabalho e a falta de suporte recebido para outros fragilizados nessa relação, sendo esses os pais e os alunos (ADORNO, 1968). Se fazendo possível argumentar a favor de que esse é um dos possíveis fatores de desgaste intensificado na relação entre a família e a escola durante o período pandêmico. Além das queixas referentes a uma apatia dos estudantes e familiares que simplesmente não respondiam às iniciativas dos docentes para participação das atividades, existiam aqueles que se referiam a uma postura ativa das famílias para interrupção das tentativas de contato, que chegavam a solicitar que os professores deixassem de procurar por eles, pois isso estaria gerando muitos desgastes no ambiente doméstico. Exemplos como esse ainda serviam para corroborar com algumas hipóteses dos professores que indicam para uma falta de interesse da família no aprendizado de suas crianças, aumentando assim a sensação de abandono dos docentes, uma vez que eles não teriam apoio dos familiares para dar continuidade nos seus trabalhos. Professores apontaram a sensação de inexistência de uma rotina que propicia o bom desenvolvimento dos alunos.

*“Eu moro em uma comunidade, e é muito comum você ver a mãe falando: Filho vai andar de bicicleta, filho vai jogar bola, filho vai fazer qualquer coisa longe de mim, já que você não pode ir para escola. Mas é muito difícil você ver: Filho vem aqui, pega o celular aqui. Vem fazer atividade que a professora passou, entendeu?” (Alessandra, 3º grupo)*

A percepção apresentada em relação à família se mostrou constante e homogênea entre os participantes que se manifestaram, podendo ser relacionada com a aparente constatação dos professores da incapacidade das famílias de estabelecerem o primeiro e o quarto tipo de envolvimento estabelecido por Epstein (2010), sendo estes relativos ao fornecimento de ambiente propício para que os estudantes desenvolvam as suas atividades acadêmicas, com a criação não só do espaço físico, a partir da disponibilização de materiais adequados para tal, mas também do conjunto de regras e limites para que as crianças não se percam no processo. E também versa sobre o fornecimento para os pais, pelas escolas, de material adequado para que os mesmos consigam auxiliar nas atividades dos seus filhos, orientando nas lições de casa. Assim como a primeira e a quarta, a segunda categoria, sendo a comunicação, se mostra totalmente atravessada pelas dificuldades próprias da vulnerabilidade, por destacar a dificuldades das famílias de apresentarem condições materiais e sociais para lidar com as demandas pedagógicas de seus filhos, além da falta de condição dos próprios professores de exercerem suas funções sem adoecerem ou abrirem mão de seu tempo de lazer que, na soma de outros fatores, pode colaborar para o processo de adoecimento e fragilidade apresentado pelos mesmos durante seus enfrentamentos de uma realidade dura, que sem a contribuição do Estado com políticas públicas não enxergam condição para propiciar um ensino de qualidade (Epstein, 2002). Essa constatação também pode ser observada nas respostas obtidas na questão de número três, que indagava “Como tem sido dar aula ou orientar atividades para alunos que já tinham dificuldade em sala?” Os participantes apontaram para uma associação que vai ao encontro com a indicada na literatura de que, quanto maior a dificuldade dos alunos, menor seria a participação dos pais, uma vez que a dificuldade pode estar associada à impossibilidade da família de propiciar condições para os estudantes. *“Percebo que quanto mais dificuldades as crianças tinham, menor é a participação delas nas atividades, e menor a participação da família.” (Sandra, 1º grupo)*. Outro aspecto que surgiu durante essa questão foi uma aparente naturalização das dificuldades como sendo algo destacado da situação, algo irremediável.

*“Uma metáfora até, o aluno que não faz aqui não vai fazer em lugar nenhum. Eu entrava na plataforma ano passado e eram sempre os mesmos, e os mesmos que antes faziam em sala de aula. Os que não faziam não vão fazer de jeito nenhum, não adianta gente! (Enrique, 2º grupo).*

Nesses discursos pode se observar uma certa similaridade com o embasamento teórico da “Escola Nova”, na qual o prejuízo do acesso de ensino universal é caminho

para um ensino de qualidade para aqueles com melhores condições. No momento em que o sistema de ensino público falha ao não alcançar os alunos mais vulneráveis, ele privilegia uma minoria com melhores condições de acesso (SAVIANI, 1983). Essa afirmação ainda pode estar relacionada com uma das posturas que se apresenta na literatura como sendo impeditivas para a construção de bom relacionamento entre a família e a escola. Ao afirmar que não existe solução para os estudantes que não desenvolvem suas atividades, o professor estaria assumindo uma postura de domínio do conhecimento, como se todas as técnicas e métodos fossem conhecidas pelo mesmo, e ao utilizá-las, essas técnicas não estariam dando conta da “natureza indomável desse alunos”, isso combinada com a crença de que a família seria omissa no desenvolvimento de suas crianças, ideia essa trazida pelo mesmo professor ao ser indagado dos motivos particulares de alguns alunos não participarem das atividades, que apesar de poder ter um dado de realidade, cria barreiras na possibilidade do desenvolvimento de uma relação positiva. (SILVEIRA e WAGNER, 2009; CARVALHO, 2004; CARVALHO, 2000; WOLF, 1989; SARAIVA-JUNGES, 2016).

Em seguida foi aberta a possibilidade de ouvir os profissionais presentes em um aprofundamento de sua função como educadores, principalmente nas dificuldades pessoais do processo de ensino remoto e os impactos que esse momento gerou em suas vidas, ao serem questionados com a pergunta de número quatro “Você sentiu que sua função ou atuação como profissional mudou nesse período?”, obtivemos respostas como: *"A parte mais difícil era lidar com a dupla jornada, às vezes precisava me manter focada, e o caos estava acontecendo ao meu lado, com minha filha chorando, isso era frequente. (Alice, 1º grupo)*

As afirmações trazidas nesse momento, relacionadas ao aumento das dificuldades com as tarefas sendo executadas no ambiente doméstico e o acúmulo das demandas, afetou tanto as famílias dos estudantes quanto dos docentes, aqueles professores que também são pais tiveram de lidar com as responsabilidades acadêmicas, e mesmo sendo profissionais qualificados para a tarefa, tiveram dificuldades com os acúmulos de funções. A educação propiciada pela instituição escolar e pela família não são as mesmas, demandando tarefas complementares que compartilham de interesses em comum, sendo os estudantes os atores centrais desse processo de aprendizagem, direcionando assim as necessidades de interação e relação entre família, escola e comunidade. Sendo assim,

apenas saber como lecionar para os filhos não garante todas as ferramentas necessárias para executar a tarefa com qualidade (EPSTEIN, 2010).

*“A partir do momento que a criança sai da alfabetização a escola vai ficando cada vez mais chata. “Pra (sic) quê a escola se posso pesquisar no google e saber o que quero?” Com a pandemia ficamos nesse lugar que tem de dominar a tecnologia, o professor que menos domina tecnologia foi o que teve menos acompanhamento dos alunos. (Bruna, 2º grupo)”*

Os relatos ainda se direcionam para uma crise na técnica de ensino, que se apresenta como condição essencial para que o mesmo ocorra. Parte das dificuldades desse momento também se referem às novas demandas emocionais dos alunos e suas famílias. A escola em comunidades mais vulneráveis pode muitas vezes ser a única referência para famílias nos cuidados de seus filhos, apesar de existirem redes de apoio dos SUS, que deveriam dar suporte para saúde da família, essas muitas vezes pela superlotação, ainda mais no momento da pandemia, não dão conta da demanda, deixando a escola com a responsabilidade de absorver todas essas funções, que pode inclusive ser entendido por alguns professores como um fator de sobrecarga.

*“E isso pega tanto, do abandono social, que vamos nos sentindo impotentes. Vamos nos sentindo até impotentes com nossa função. Vejo a escola e nós sendo responsáveis por outras coisas. Como educar os estudantes a comunidade a buscar outros recursos que não sejam a escola. Nos preocupamos com educação, mas cadê assistência social, cadê as outras parcerias? Focamos tanto nessas outras funções que perdemos a função de ensinar e de aprender. (Alexandre, 2º grupo)”*

Existe ainda um nível de fatalismo no discurso de alguns docentes, que pode ser entendido como um atravessamento que dificulta ou impede o desenvolvimento de novas estratégias para atingir os alunos mais vulneráveis, que podem ser justamente aqueles que mais necessitam. Com uma relação com a instituição escola como um lugar cristalizado, que aguarda a chegada do aluno independente da sua possibilidade. Esse deve ser entendido no seu contexto, uma vez que os professores vinham tendo dificuldades, com poucos recursos e a ausência da presença do Estado para auxiliar nesse processo, pode se esperar que junto com todos os sintomas referentes ao aumento do estresse, venha a dificuldade de se pensar em perspectivas futuras para a execução de sua função. *“Lógico que não dá para atingir os mais vulneráveis porque não tem nem contato com eles, né?”*

*Pensar no aluno como indivíduo que está sofrendo. Tentar dar esse suporte. (Enrique, 2º grupo)”*

A quinta questão foi planejada com intuito de avaliar o período da pandemia na perspectiva da autopercepção da saúde dos professores: “Você considera que a modalidade de ensino remoto afetou sua saúde (mental ou física)? De que forma?” Os resultados não foram surpreendentes se comparados com a literatura que apresentou um aumento do estresse percebido pelos profissionais (Oliveira et al., 2020). Indo de acordo também com a questão anterior, demonstrando dificuldades com o andamento das tarefas domésticas em paralelo as obrigações docentes, com somatizações e sintomas de ansiedade elevados, muitos demonstraram ter um tempo de adaptação até entenderem qual era o limite pessoal de separação necessário entre as duas atividades, elaborando estratégias individuais de como delimitar a linha que separava o profissional e o privado, sendo essas estratégias que iam do uso de chip separado para as demandas acadêmicas, até criação de grupos de WhatsApp que ficavam 24h disponíveis para receber as demandas de alunos que não tinham condição de mandar perguntas em horário comercial, pois em alguns casos, ser justamente nesses horários que os pais estariam utilizando os únicos aparelhos de acesso a rede para trabalhar:

*“[...] teve uma hora que eu achei que ia ficar careca, os cabelos não paravam de cair, às vezes uma agitação dentro de casa como se você estivesse esperando alguma coisa muito importante acontecer, mas não era para acontecer nada era um dia normal, mas a agitação, para mim foi terrível.” (Alessandra, 3º grupo).*

O contexto geral apresentado nesse período se apresenta com bastante complexidade e não pode ser pensado de forma individualizada, os conteúdos apresentados demonstram que a falta de suporte público agravou situação geral da qualidade de vida desses profissionais, que não se sentiram valorizados, e sim pressionados em suas funções, por todas as novas demandas, ainda se sentiram colocados em um confronto com a comunidade, pela percepção deles de que suas funções não são compreendidas. *“Apesar de todas as atividades enviadas e recebidas, celulares travados e computadores, as famílias ainda dizem que 2020 foi perdido. Que não teve aprendizado, não? Mas como? Fica uma certa frustração aí.” (Enrique, 2º grupo)*

Em afirmações como esta podemos mais uma vez perceber que, ao mesmo tempo que os profissionais apontam os pais como sendo ausentes nas tarefas da educação dos

filhos, se sentem atacados por eles, pela comunidade e pelo poder público, com enunciados que falam sobre a falta de valorização de seu trabalho, mesmo com todas as dificuldades que tiveram de ser superadas para execução de suas tarefas.

A sexta e última questão buscou entender as expectativas dos professores para o retorno das aulas, em específico dos alunos com maior dificuldade e mais vulneráveis: “Como você pensa que será a volta às aulas presenciais dos alunos com dificuldade (de aprendizagem, cognitivas ou comportamentais)?”. As respostas consolidaram a percepção de desamparo e insegurança dos profissionais, que não saberiam dizer naquele momento como ocorreria o retorno, tanto nos procedimentos de biossegurança quanto nas metodologias aplicáveis para seus componentes curriculares. Alunos defasados no conhecimento, a falta de estrutura e a expectativa que o retorno gerasse maior circulação do vírus, colocando suas vidas em risco, deixava a maioria dos profissionais amedrontados, e contrariados com a imposição do retorno. *“O triste que na maioria é o professor que vai ser contaminado, esses casos vão acontecer, se multiplicar e progredir, é isso a pandemia.”* (Aline, 2º grupo)

*“Quatro escolas de elite fecharam ontem, uma com o Albert Einstein com consultoria, com enfermeiro e psicólogo, monitorando casos e atendendo, houve casos que tiveram de fechar grupos. É incomparável uma realidade dessas.”* (Alexandre, 2º grupo).

E ainda que a expectativa fosse ruim para os modelos de biossegurança que estavam sendo adotados, era ainda pior para a forma que seria possível se conduzir as aulas, com todas as novas demandas sendo impostas, com afastamento social, necessidade de limpeza frequente das salas e intervalos mais frequentes para diminuir a aglomeração nos corredores da instituição. Não estava sendo esclarecido para os professores como seria possível realizar as atividades de ensino, os modelos não eram claros, e mais uma vez os professores demonstravam se sentir sozinhos em um novo processo de transição. A lógica parecia invertida, uma vez que a unidade de ensino apresentava mais protocolos de biossegurança do que de ensino propriamente dito.

*“Vejo todos se preocupando com protocolos, mas ninguém com métodos, tenho de criar toda uma metodologia nova e ninguém fala disso, não posso me aproximar do meu aluno, não posso trocar materiais, não posso corrigir lição com ele de perto. E não falam disso porque sabem que se falarem nada vai funcionar mesmo. E vamos voltar a fazer tudo como antes pois é automático, muitos anos, você nem percebe.”* (Carla, 1º grupo)

## 10.2 Relatos dos pais

Com os questionários direcionados às famílias dos estudantes, foi possível realizar seis entrevistas semidirigidas. A primeira pergunta visava compreender a dinâmica reservada para as tarefas escolares desenvolvidas por cada família e questionava “Tem sido necessário ajudar seu filho com as tarefas da escola? Explique.”, os pais demonstraram em sua maioria desconforto em realizar as tarefas escolares, e com isso foi possível inferir sobre a grande preocupação dos mesmos com o período pandêmico e as incertezas trazidas por ele. É importante ressaltar que os pais que participaram desse momento da pesquisa eram aqueles que entendiam que seus filhos tinham dificuldades com o processo de ensino aprendizagem, fossem elas por questões biológicas ligadas ao desenvolvimento da criança ou materiais, esses sendo fatores de agravamento da situação de vulnerabilidade que faz com que essas crianças se tornem ainda mais sensíveis às condições de isolamento e privação, sendo assim mais carentes do suporte efetivo que a participação presencial dos professores pode oferecer em sala de aula, gerando condições e discursos como a de G. mãe de D. :

*“A minha vida tem sido só estresse, não é fácil lidar com essa parte. De vez em quando a gente perde a cabeça, a gente quer que aprenda, a cabeça sabe, mas o coração não aceita.” (G., mãe de Darwin de 7 anos, foi para reunião pelas dificuldades de ensino do filho com TEA).*

Esse relato se refere a uma mãe que tenta educar sua filha com laudo para TEA (Transtorno do Espectro Autista), que é um transtorno do neurodesenvolvimento com sintomas que se manifestam com uma ampla possibilidade e níveis de comprometimento, sendo eles tipicamente no funcionamento adaptativo, e déficits nas habilidades sociais e muitas vezes o diagnóstico é efetivado com comorbidades, como a do Déficit Intelectual (APA, 2014). O TEA demanda dos educadores conhecimentos e habilidades específicas, sendo um dos transtornos do neurodesenvolvimento que mais compromete o funcionamento adaptativo de crianças e adolescentes (DE PAULA et al., 2018). Um dos principais fatores que contribuem para a distorção idade-série é o aluno ter algum tipo de deficiência, esse se torna um dos principais grupos de vulnerabilidade, uma vez que quando em região de vulnerabilidade, sendo os indivíduos com deficiência proporcionalmente os que mais abandonam as escolas (UNICEF, 2019). Dessa forma, os desafios apresentados por G. não refletem apenas sua dificuldade, mas sim uma das dificuldades mais marcantes do sistema de ensino Brasileiro e da América Latina, que é

a de criar espaços capazes de abarcar as necessidades dos mais diferentes grupos que deveriam de ter na escola os estímulos necessários para o desenvolvimento pleno, de acordo com as possibilidades individuais.

Relatos referentes à primeira questão também apresentavam as dificuldades dos campos materiais típicos das regiões de vulnerabilidade. Pais com poucas condições de manter suas atenções para o ensino dos filhos, por conta das demandas cotidianas, se sentiam defasados com a impossibilidade de contar com a escola para cuidar e orientar suas crianças.

*“Essa pandemia afetou de mais, eu falo direto para meu esposo em casa, principalmente na educação, minha preocupação como mãe e a do meu esposo como pai é: Como vai ser o futuro dos nossos filhos com a educação desse jeito? Essa pandemia que já perdeu o ano passado inteiro, não sabemos quando vai passar isso, viemos hoje aqui na reunião, e como deu para entender aqui, a maioria, não quer que a gente mande as nossas crianças, mas em casa vai aprender de que forma? (M., responsável do Gabriel, foi para reunião por ter dificuldades no quesito material para ensino dos filhos.)”*

O enunciado trazido por M. ainda se refere a uma das queixas elaboradas pelos professores, de que existia entre algumas famílias a ideia de que o ensino no ano de 2020 havia sido perdido, apesar de todo o trabalho realizado pelos mesmos durante a pandemia. Esse enunciado aparente no discurso dos pais, se apoia em alguns dados de realidade, que apontam para maior ineficiência da educação a distância realizada durante o ano de 2020, e ainda se agrega a esse fator dados como os trazidos pelo PISA 2018, que ao avaliar a percepção da autoeficácia dos alunos na utilização dos meios eletrônicos para acesso ao mundo digital, mais uma vez os grupos de vulnerabilidade se tornam determinantes para o sucesso, sendo distribuída de maneira desigual entre os níveis socioeconômico e cultural, além dos gêneros, sendo mais bem avaliados os grupos dos meninos de maior nível sócio econômico em detrimento do grupo das mulheres, com menor desempenho dos grupos socioeconômicos mais vulneráveis (CEPAL, 2020).

*“Tem sido difícil porque as atividades são todas pelo celular, e quando eu chamo ela para fazer, ela já fica bufando, falando que não quer fazer. Ela esboça preguiça e já não quer fazer nada.” (Fiona, mãe da Manuela. Foi para reunião pela dificuldade de aprendizado da filha com laudo para DI).*

Essa situação se torna ainda mais desafiadora para os grupos de crianças com algum tipo de deficiência em região de vulnerabilidade. Se para crianças com



desenvolvimento típico essa já é uma realidade desafiadora, crianças como a M.E., filha de F., diagnosticada com deficiência intelectual, esse momento da pandemia se torna ainda mais complicado. Somado a isso, a Sociedade Brasileira de Pediatria alerta para a existência de implicações relacionados ao interrompimento de outras terapias que as crianças poderiam estar realizando durante o período da pandemia, que ao serem interrompidas diminuem a convivência social, contribuindo para o aumento de diagnósticos de transtorno de humor, fobia social, ansiedade generalizada e síndrome do pânico em crianças com TEA, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e Déficit Intelectual, que também passaram a ter maior uso de tela com exposição a luz azul, fazendo com que ocorra uma queda nítida na qualidade de sono dessas crianças (CORTESE, 2020).

Os agravamentos trazidos pelo ensino remoto ficam ainda mais evidentes nas respostas obtidas da segunda questão: “Como você percebe o aprendizado com as atividades online/não presenciais? Você acha que está dando resultado?”. A possibilidade de uma rotina com imposição de limites e criação de cenários favoráveis para o aprendizado são atravessados pelas demandas profissionais e de manejo da casa, gerando situações em que, apesar de se desdobrar para efetivar as demandas educacionais, os pais acabam por se frustrar com a realidade. Assim como relatado por M., pai de K., diagnosticado com TDAH.

*“Olha é difícil te responder, porque você ensinar seu filho dentro de casa, não é como ele dentro de sala com o professor, tem dúvida que ele não tira comigo, mas tiraria dentro de sala com o professor. A gente faz o máximo, para ser verdadeiro é bem melhor estar na escola.”* (Marcos, pai de Kevin. Participou da reunião pela dificuldade de ensino do filho diagnosticado com TDAH).

As preocupações apresentadas por este pai são justificadas, uma vez que para além dos fatores já apresentados indivíduos com TDAH que não tem acesso a tratamento adequado, tem propensões para o uso abusivo de álcool e drogas, comportamento anti social e baixo desempenho acadêmico (SHAW, 2012). Precisando dessa forma do maior número de estímulos possível para contornar esse quadro de dificuldades e propensões negativas. No enunciado também podemos observar o responsável se enxergando como um tipo de substituto do professor durante o período de aulas remotas. Isso não deveria de ser reflexo da realidade, uma vez que pais e professores têm papéis complementares no ensino, porém cada qual com suas responsabilidades (EPSTEIN, 2010).

As frustrações sofridas refletiram também na forma como os pais percebem a escola no momento da pandemia, atravessando assim a relação e gerando desgastes que antes não existiam. Professores que buscavam por direitos durante a crise sanitária enfureceram alguns responsáveis que deixaram claro seu descontentamento com toda a situação, ao serem confrontados com a questão de número três “Como está sua relação com os professores e com a escola durante esse período das atividades online/não presenciais?” Uma das entrevistas trouxe respostas enfaticamente negativas para classificar o posicionamento dos docentes, com destaque para o chamado de greve que ocorreu durante a reunião que antecedeu a entrevista.

*“Eu trabalho, moro aqui em Guaianases e trabalho em Diadema, trabalho em uma empresa certo? Ônibus lotado, e eu não faço greve pela vida, eu tenho vida, mas não faço greve pela vida, porque minha casa depende de mim. Mas assim, corta o salário. Para você ver se eles vão fazer greve.” (Alberto, pai do Gabriel, participou da reunião por ter dificuldades no quesito material para ensino dos filhos).*

De forma geral as famílias apresentaram satisfação com a disponibilidade da escola tanto no esclarecimento das dúvidas apresentadas pelos pais, quanto no fornecimento de tarefas e procedimentos utilizados para realização do ensino a distância. Mesmo com a grande dificuldade para execução de suas tarefas e em suas funções gerais durante a pandemia, o saldo da participação da escola durante o período vivido até aquele momento parecia positivo na perspectiva dos responsáveis.

*“Tem sido bem acessível, eu consigo conversar com eles, eles me dão retorno, a preocupação deles também com o aprendizado do Darwin, eles procuram fórmulas que se encaixem no perfil dele, aqui é muito bom, por isso que estou nessa escola. É bem gostoso, graças a Deus com essa parte não posso reclamar.” (Gabriela, mãe de Darwin, de 7 anos. Foi para reunião pelas dificuldades de ensino do filho com TEA).*

Vale ressaltar aqui uma limitação trazida pela pesquisa, os pais que participaram das entrevistas já eram aqueles presentes nas reuniões propostas pelo colégio, isso denota a eles um nível de disponibilidade e participação que não é universal, uma vez que existiu no relato dos professores grande número de enunciados referentes a falta de procura e de comunicação entre a família e a escola, que não foram possíveis de serem captados durante as entrevistas com os pais. Se as famílias chegaram até aquele momento com seus

filhos devidamente matriculados, isso se refere à capacidade delas de oferecer condições objetivas de acesso às atividades remotas.

Ao serem interrogados pela questão de número quatro, “E sua função como mãe/pai e cuidador(a) de(a) sua/seu filha(o), você sente que mudou nesse momento?” Foi possível perceber a pergunta sendo respondida não apenas em relação à quarentena, mas também aos conflitos de geração existentes nas formas de se educar crianças. Os relatos falam sobre pais que não tinham conhecimento elevado sobre pedagogia sendo responsáveis por passar deveres complexos para seus filhos, alguns demonstraram grande esforço para manter o nível de ensino, buscando atividades paralelas e executando tarefas lúdicas com as crianças:

*“J- A professora até me deu parabéns, que fora essas lições, eu passava no YouTube, eu mesmo passo, ou pego uns desenhos e vou lá fazer recorte com caixas, e colo com cartolina o ABC, faço isso para não atrasar a alfabetização deles. [...] Eu ensino do meu jeito, e além da escola passo mais coisas para ele.”* (Jesse mãe de Flávio. Participou da reunião pelas dificuldades materiais e de ensino do filho).

Além disso houve consenso quanto às necessidades de adaptação e as mudanças nas funções dos responsáveis, em alguns casos os enunciados apontavam para uma aproximação entre pais e filhos, não apenas pelo maior número de horas que eles agora passaram juntos ou pelo fato das crianças não estarem mais indo para a escola e os pais muitas vezes trabalharem de casa ou não terem trabalho fora da residência, mas também pelas novas necessidades e preocupações trazidas com o ensino a distância.

*“A gente ficou mais próximo porque eu me esforcei para ensinar ele, passar para ele, e ficar mais com ele. Dando atenção, falando para ele estudar, explicando. É porque é difícil, a falta de interesse que ele tem para estudar.* (Joana mãe de Denilson de 10 anos. Participou da reunião pelas dificuldades referentes ao diagnóstico do filho com TEA).”

Durante toda a entrevista, os pais demonstraram desconforto com a situação no geral, sendo consenso entre os responsáveis que a volta das aulas presenciais seria de fundamental importância para que os filhos pudessem ter um ensino de qualidade. Ao responderem a questão final de número cinco “Quais são suas expectativas com a volta às aulas, em relação ao seu filho e com a aprendizagem dele?”. Aqueles que tinham

melhor relação com os professores de seus filhos olhavam com satisfação o trabalho realizado pelos docentes, demonstrando estarem mais propensos a manter seus filhos no modelo de ensino remoto, talvez por terem sido impactados pelo discurso dos professores que buscavam esclarecer que a volta às aulas poderia ser um risco a saúde de todos, e por isso também havia um chamado de greve, a “Greve pela Vida” que foi para os pais que não concordavam com esse movimento motivo de revolta.

*“Eu coloquei para presencial, só que como os professores falaram das mudanças, a falta de brincadeiras, vi que vai ficar chato para a criança. Falei que como ano passado o ensinei, vou deixar ele no On-line. Só coloquei presencial por conta das consultas, mas como na creche do meu filho a professora pegou COVID, eu prefiro tirar os 3 e não corro o risco.”* (Jesse mãe de Flavio. Participou da reunião pelas dificuldades materiais e de ensino do filho).

As preocupações levantadas nesse momento fazem sentido com as necessidades do desenvolvimento de crianças e adolescentes, pais se demonstravam ansiosos para que os filhos pudessem voltar para sala de aula e assim conseguirem o ensino formal e a socialização com os pares, como era possível antes da pandemia. Também é necessário pensarmos nas possíveis alterações da saúde mental desses pais e responsáveis durante este processo, podendo refletir em instabilidades emocionais e dificuldades de lidar com o estresse, com descarga do estresse e uso da violência contra crianças.

*“ Aqui ela tem muito suporte da escola, a gente descobriu a condição dela quando ela tinha 4 anos, então ela teve muito trauma, né? Porque eu agredia ela devido a deficiência dela então eu não sabia lidar com isso. Então a escola e a creche que ela estudava me deram esse suporte de como lidar e tratar com ela [...]”* (Fiona mãe da Manuela. Participou da reunião pela dificuldade de aprendizado da filha com laudo para DI).

Ficando clara mais uma vez a multiplicidade das funções exercidas pelas escolas em regiões de vulnerabilidade, que ao exercerem sua função de forma suficientemente boa se tornam referência para os pais na forma de se educar e lidar com suas crianças. Os fenômenos relativos às alterações emocionais e instabilidade dos cuidadores, além do atravessamento no cuidados dos seus filhos, se enquadram mais uma vez nos agravantes colaterais da pandemia, podendo ser reflexo da soma de diversos fatores, dentre eles o afastamento social, luto pela perda de entes queridos e a crise econômica que tira a perspectivas de melhoras na qualidade de vida desses indivíduos, a esses fatores se soma

a falta de disponibilidade dos serviços de saúde regionais, com o deslocamento dos recursos humanos e financeiros para combate da pandemia, impossibilitando também ações relativas à prevenção de violência contra criança e adolescentes ocorrida nos domicílios. (CEPAL/OPAS, 2020).

## 11 DISCUSSÃO

Anterior a qualquer problemática referente às relações entre família e escola, a realidade brasileira se defronta com falhas estruturais para viabilizar o ensino de qualidade de suas crianças, apesar de já existirem bases bem fundamentadas, tanto na Constituição Federal quanto no ECA, para criação de medidas efetivas para a proteção do desenvolvimento de crianças jovens e adolescentes, porém, a sociedade brasileira falha na garantia desses direitos fundamentais, deixando claro assim a importância do investimento em métodos de recuperação do aprendizado dos estudantes e a mitigação dos impactos gerados pela pandemia. Se fazendo necessário também pensar nas possibilidades de investimento nos grupos de vulnerabilidade, pensando no longo prazo, com investimento em medidas que auxiliem a diminuição da desigualdade social, que só fez crescer com o avanço da pandemia. Medidas específicas para os grupos de menor renda per capita, os pretos, pardos e as mulheres, entre outros que estatisticamente tem demonstrado prejuízos na qualidade de vida, devem ser consideradas e viabilizadas, levando sempre em consideração as especificidades de cada região do Brasil, que por ser um país grande e diverso traz dificuldades proporcionais, mas também uma boa gama de possibilidades apresentadas pelas pesquisas científicas.

É clara a necessidade de reverter os impactos da COVID-19, para tanto, se faz necessária a busca ativa dos alunos que hoje estão fora da escola, que no Brasil somam mais de cinco milhões (UNICEF, 2021). Na realidade apresentada pelos enunciados dos profissionais do ensino, a expectativa é que mais essa função acabe sendo deixada para escola, que hoje já realiza buscas ativas pelos alunos, mas não tem autonomia para tomar todas as medidas necessárias para que isso ocorra. Exemplo disso são os 41,5% dos indivíduos em idade escolar que estão fora das escolas com apresentação da motivação sendo: “não ter escola”, “falta de vagas” e “escola ou creche não aceitar a criança por conta da idade”. Parcela importante das crianças brasileiras está hoje fora do alcance das

escolas, pela falta de organização e políticas públicas para a garantia da oferta de ensino universal. (UNICEF, 2021)

Para tanto, uma das possibilidades para que essas e outras problemáticas desencadeadas pela desigualdade social sejam enfrentadas, é o investimento no pacto social como meio de questionamento de assuntos que até então não foram resolvidos, mesmo já existindo mecanismos para tal, reestruturando a relação entre sociedade e o Estado. Com iniciativas voltadas para a redistribuição dos recursos, para assim se criar a possibilidade do acesso ao bem-estar, e ainda o reconhecimento dos direitos de grupos específicos de populações em situação de vulnerabilidade (CEPAL, 2021).

Naquilo que tange as possibilidades das escolas no período de retomada, se faz necessário se concentrar no bem estar e nas habilidades socioemocionais não apenas dos estudantes, mas de toda a equipe docente, investindo também no fortalecimento do pensamento crítico para tomada de decisões. (CEPAL, 2020) Com as análises efetivadas através dessa pesquisa, ambos os grupos trouxeram enunciados com dificuldade referentes aos tipos de envolvimento estabelecidos por Epstein (2010), principalmente os de cuidados parentais, e comunicação. O primeiro sendo o dos cuidados parentais, que traz como principal desafio alcançar os pais que precisam das informações que a escola tem para oferecer, não apenas daqueles pais que se dispõem para receber as informações, criando ambiente propício para que famílias compartilhem boas práticas, as quais são funcionais em suas realidades, de forma clara, prática e eficiente (EPSTEIN, 2010). Nesse quesito, considerando os impedimentos da falta de acesso universal da internet, é preciso que esse material seja desenvolvido de forma impressa, mas não apenas dessa forma, pois mesmo que as famílias mais vulneráveis não consigam acessar uma página na internet com aquele conteúdo que a escola tem para oferecer, existem famílias que talvez tenham mais predisposição para acesso de forma virtual. Devendo assim a escolar fornecer material com conteúdos voltados para aquilo que os pais demonstraram mais dificuldade nos seus discursos, ou seja, as práticas que eles devem exercer com seus filhos para auxiliar no ensino, com sugestões de condições de ambiente propício para o aprendizado, não sendo eles uma extensão dos professores em sala de aula. Com isso, o resultado esperado é da melhora da capacidade do estudante de balancear seu tempo aplicado entre estudos e lazer, com melhor compreensão da importância da escola, e a melhora da

própria relação parental, esperando que os resultados sejam notáveis pelos professores dentro de sala de aula (EPSTEIN, 2010).

No segundo tipo de envolvimento, o da comunicação, se espera que essa dissertação aperfeiçoe a possibilidade de comunicação bilateral entre família e escola, tanto relativas ao desenvolvimento do estudante, quanto às atividades escolares (EPSTEIN, 2010). Uma das formas de efetivar esse processo seria a utilização das reuniões de pais e mestres que já são da cultura da escola, acrescentado a elas novas possibilidades de comunicação, que atendam as necessidades específicas de pais e responsáveis que talvez não tenham a disponibilidade de comparecer às reuniões, sendo essa uma das dificuldades encontradas em ambiente de vulnerabilidade, uma vez que as possibilidades de comunicação são atravessadas tanto pela disponibilidade de pais que tem pouco tempo para outras atividades que não as relacionadas ao trabalho, e ainda muitas vezes poucas alternativas para contato, mais uma vez fazendo dos materiais impressos uma boa alternativa, esses podendo ser enviados através do aluno, que pode ser um agente facilitador do processo. Dentre os benefícios esperados dessa categoria estão o desenvolvimento da consciência do aluno sobre seu desenvolvimento e a compreensão das políticas do colégio tanto para pais como para alunos. Para os responsáveis, essa categoria possibilita responder de forma efetiva às necessidades de seus tutelados (EPSTEIN, 2010).

A implementação dos dois primeiros tipos de envolvimento seria uma boa alternativa para ajuda de uma das queixas trazidas pelos docentes, referentes ao excesso de demandas que a escola tem de suprir no cuidado dos alunos, podendo agora se apoiar na relação com os pais e responsáveis, como mais um agente para auxílio nos cuidados. Apesar dos tipos de envolvimento serem separados para funções didáticas do seu funcionamento, suas relações são interligadas e dependem de si para impacto longitudinal significativo e para maior possibilidade de ações efetivas (EPSTEIN, 2010).

O voluntariado, que é o terceiro tipo de envolvimento, fala sobre recrutamento de familiares e pessoas interessadas e participantes comunidade que estejam dispostos a ajudar nas atividades da escola para efetivação do programa. Esse se faz desafiador por necessitar a criação de tarefas que sejam flexíveis, não rivalizando com as tarefas pessoais do voluntário, com funções que ajudam nas atividades prezando pelo esclarecimento das funções para que o participante seja produtivo e se sinta confortável em realizá-las (EPSTEIN, 2010). Em regiões de vulnerabilidade, o voluntário pode funcionar como um

coringa na relação entre família e escola, sendo um participante da comunidade, fomentando a relação e participando das atividades de busca ativa por contato das famílias menos presentes e dos alunos que não estiverem participando das atividades escolares. Para aqueles que são voluntários, os benefícios seriam da ordem da melhora da autoestima ao serem reconhecidos como membros valiosos da comunidade e o aprendizado das práticas relativas ao trabalho voluntário, também pela criação da cultura benéficas para todos os responsáveis de que os mesmos são bem vindos para auxiliar nas atividades escolares (EPSTEIN, 2010).

O envolvimento de número quatro relativo ao aprendizado em casa, conversa diretamente com o envolvimento dos cuidados parentais, porém esse se refere especificamente às atividades referentes aos estudos, a escola se propõe a oferecer material para que a família consiga dar suporte para as atividades relativas aos deveres curriculares dos estudantes (EPSTEIN, 2010). Nesse aspecto do envolvimento, é interessante ressaltar o potencial que existe de suprir uma das principais queixas referidas pelos responsáveis em seus enunciados, essa sendo a da falta de condições que os mesmos tinham para lidar com as demandas acadêmicas dos filhos, por não se sentirem aptos para exercer tarefa que seriam de responsabilidade dos professores, porém, esse tipo de envolvimento fala da criação das condições para que essa relação ocorra, aqui os pais não necessariamente precisam saber as matérias para explicar para seus filhos, mas sim compreender aquilo que o filho precisaria aprender para desenvolver aquela tarefa, incentivando o estudante no aprendizado. Prática essa que também é desafiadora, ao necessitar que os responsáveis desenvolvam interesse nas atividades escolares dos estudantes, para que assim eles consigam discutir os deveres escolares dentro de casa, sendo extremamente benéfico ao melhorar habilidades dos pais como educadores, dos alunos como estudantes e fortalecendo a rede de apoio necessária para o professor, aliviando em parte suas demandas dentro da sala de aula (EPSTEIN, 2010).

O quinto envolvimento relativo à tomada de decisões se refere ao recrutamento de pais e familiares para serem representantes dos interesses de sua categoria, com o foco no bom desenvolvimento dos estudantes, com voz ativa dentro dos colégios, dessa forma criando uma ponte de comunicação entre família e escola, para ouvir e ser ouvido, sendo benéfico tanto para os responsáveis quanto para os professores ao possibilitar o diálogo e tomada de decisões mais conscientes e esclarecidas (EPSTEIN, 2010). Esse tipo de relação poderia de ser benéfica para diminuição de ecos negativos referentes às decisões



tomadas pelos professores, exemplo disso pode ser no caso do chamado de greve ocorrido durante o momento de retomada das aulas presenciais ainda durante a pandemia, que apesar dos motivos dos mesmos para tomada de tal decisão ser bastante bem embasada em dados de realidade, pela iminência do contágio de um vírus letal o qual os mesmos não estavam imunizados contra, alguns responsáveis pareciam não compreender os motivos, mesmo que os pais não concordassem com a iniciativa, parece sensato assumir que esse seria local produtivo de discussões mais qualificadas do que apenas o sentimento de revolta que alguns familiares cultivaram pela decisão anunciada.

O sexto e último tipo de envolvimento apresentado por Epstein (2010), é o da colaboração com a comunidade, que versa sobre a investida de se reconhecer o campo comunitário como espaço para iniciativas de expansão das atividades educacionais, criando possibilidades para que os jovens estudantes se apropriem do espaço público, com a criação de anúncios referentes às possibilidades existentes tanto para lazer, quanto para trabalhos comunitários, combinando objetivos educacionais com os objetivos sociais, exercitando habilidades tanto curriculares quanto extracurriculares dos estudantes, aumentando o nível de engajamento dos responsáveis dos alunos e dos professores (EPSTEIN, 2010). Interessante ressaltar o potencial existente nessa iniciativa em um momento de retomada das atividades presenciais, sendo uma ótima oportunidade para investimento em atividades sociais, mitigando assim os impactos do isolamento social impostos pela pandemia.

Para a realização de toda uma estrutura complexa de relações, se faz necessária, como esclarecido por Epstein (2010), a criação dos grupos de ação e parceria. Esse grupo tem como característica a possibilidade de incluir diversidades de perspectivas para propiciar olhares diferentes para uma mesma problemática com soluções que podem se tornar complementares, sendo responsável pelas iniciativas e constantes reavaliação dos passos que vão sendo tomados, esse sendo uma das principais atitudes necessárias para o sucesso do programa, muitas escolas são familiares com os processos apresentados, porém pecam ao não padronizarem, e ao não adaptarem a sua aplicação na percepção da perda de sua eficácia (EPSTEIN, 2010).

## 12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os enunciados trazidos pelos docentes durante o período da pandemia foram elaborados em um momento bem específico das diversas transições imputadas pela COVID-19 e por todas as mudanças que a sociedade vem enfrentando durante os últimos 2 anos, São Paulo é um estado privilegiado ao apresentar números acelerados de vacinação, fazendo dessa forma com que o número de mortos e internados tenha uma queda vertiginosa no segundo semestre de 2021, esses fatores culminaram para o retorno das aulas de forma integral já em novembro do mesmo ano, com exceção apenas dos grupos de risco, com o cancelamento dos protocolos de afastamento social, mantendo apenas a utilização das máscaras e o uso de álcool em gel como protocolos de biossegurança (SÃO PAULO, 2021). Os panoramas sofrem alterações diárias fazendo com que as perspectivas apresentadas pelos professores no momento de seus discursos, não sejam mais as enfrentadas no momento das análises, porém, como já elaborado anteriormente os enunciados são anteriores e posteriores a verbalização realizada pelos sujeitos, dessa forma ressaltamos que os problemas atravessados pelos mesmos durante a pandemia perduram, sendo eles, o sucateamento do sistema público de saúde e os abismos sociais existentes no Brasil e em toda a América Latina.

Naquilo que se refere a relação família e escola em uma região de vulnerabilidade durante o período da pandemia, foi possível perceber o quanto essa também é sensível aos diversos fatores relativos às dificuldades típicas dos grupos mais desfavorecidos, sem condições para arcar com equipamentos de acesso a rede e aos planos de internet e pacotes de dados, esses são os que mais se mantiveram excluídos do ensino formal durante o período do fechamento das escolas, propiciando para o agravamento das desigualdades sociais e perpetuação dos ciclos de pobreza.

Uma das limitações principais desse estudo foi exatamente a mais caracterizada pela vulnerabilidade, com os protocolos de distanciamento social e os riscos de contaminação, as populações mais vulneráveis já não eram alcançáveis pela pesquisa, também limitada pela impossibilidade de se realizar mais momentos de coleta que poderiam enriquecer os dados apresentados.

Esperamos que as análises efetuadas e a contextualização do discurso dos pais e professores tenham trazido reflexões substanciais para a compreensão do momento

peculiar que os professores, pais e alunos atravessam e atravessaram durante esta pandemia. Buscando através da bibliografia selecionada e do apoio dos autores que contribuíram para a análise e a compreensão desse momento, que caminhos viáveis possam ser desbravados, e para que futuras discussões produtivas possam ser desenvolvidas.

## REFERÊNCIAS

Alpino, Tais de Moura Ariza, Cláudia Roberta Bocca Santos, Denise Cavalcante de Barros, and Carlos Machado de Freitas. 2020. “COVID-19 e (in)segurança alimentar e nutricional: ações do Governo Federal brasileiro na pandemia frente aos desmontes orçamentários e institucionais.” *Cadernos de Saúde Pública* 36: e00161320.

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM- 5*. (Trans. Maria Inês Corrêa Nascimento et al., American Psychiatric Association, Ed., 5th ed.). Porto Alegre: Artmed.

BARRETO, Mauricio Lima. Desigualdades em Saúde: uma perspectiva global. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 2097-2108, Julho 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017002702097&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002702097&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017227.02742017>.

Agência Brasil. Auxílio emergencial [Internet]. Agência Brasil; 2020 acessado em 08 abril, 2021]. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-05/risco-de-morrer-por-coronavirus-varia-ate-10-vezes-entre-bairros-de-sp>

Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E., & Langberg, J. M. (2020). Remote Learning During COVID-19: Examining School Practices, Service Continuation, and Difficulties for Adolescents With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.002>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acessado em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia alimentar para a população brasileira. Brasília, DF: MS, 2020.

Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2018.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. O pesadelo macabro da Covid-19 no Brasil: entre negacionismos e desvarios. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, e00279111, 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462020000300302&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000300302&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 Jan. 2021. Epub May 29, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00279>.

CARREIRO, L. R. ., Campos, A. P. S., Gomes, A. S. ., De., B. B. G. L., Rocha, L. B., Carrera L.T., & Ferreira, R. C. *Desafios de ensino remoto: múltiplas possibilidades*, 2020. (1st ed.). São Paulo.

CARMO, MichellyEustáquia do; GUIZARDI, FranciniLube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, e00101417, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2018000303001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000303001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24 Mar. 2020. Epub Mar 26, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00101417>.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Relações entre Família e Escola e suas implicações de Gênero*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-155, jul. 2000.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, jan./abr. 2004.

CASTRO, Edgardo. *“O vocabulário de Michel Foucault.”* 2. Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. ISBN: 85-7652-001-X

CESTARI, Virna Ribeiro Feitosa et al. Vulnerabilidade social e incidência de COVID-19 em uma metrópole brasileira. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. v. 26, n. 3, 2021. [Acessado 8 Abril 2021], pp. 1023-1033. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413->

81232021263.42372020>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.42372020>.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Panorama Social da América Latina 2020, (LC/PUB.2021/3-P), Santiago, 2021.

CORTESE, Samuele, Asherson P, Sonuga-Barke E, et al, for the European ADHD Guidelines Group. ADHD management during the COVID-19 pandemic: guidance from the European ADHD Guidelines Group. *Lancet Child Adolesc Health*; Published online April 17, 2020. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30110-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30110-3)

CORTESE, S., Asherson, P., Sonuga-Barke, E., Banaschewski, T., Brandeis, D., Buitelaar, J., ... Simonoff, E. (2020). ADHD management during the COVID-19 pandemic: guidance from the European ADHD Guidelines Group. *The Lancet Child & Adolescent Health*. doi:10.1016/s2352-4642(20)30110-3

DE ANTONI, C, MARTINS CM, FERRONATO MEB, SIMÕES A, MAURENTE VS, COSTA FC, KOLLER SH. (2001). Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* [on-line]; 53(2), 38-53. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000132&pid=S1413-7372201100030001100007&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000132&pid=S1413-7372201100030001100007&lng=es)

DONG E, Du H, Gardner L. An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time. *Lancet Inf Dis*. 20(5):533-534. doi: 10.1016/S1473-3099(20)30120-1, 2021.

EPSTEIN, Joyce L. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition . Office of Educational Research and Improvement (ED), 2002.

EPSTEIN, Joyce. School and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, v.1-2, p. 99-126, 1990. [https://doi.org/10.1300/J002v15n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06)

EPSTEIN, Joyce (2010). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/003172171009200326?casa\\_token=14URW0qaWd0AAAAA%3ALG8y6yXkGzEfXuMJi3tfrQVgeLpQwCIZ6JVlcZydR3dEIVfzcNaqPOSXPYWS5kea7R3DkQAP5RrIQ](https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/003172171009200326?casa_token=14URW0qaWd0AAAAA%3ALG8y6yXkGzEfXuMJi3tfrQVgeLpQwCIZ6JVlcZydR3dEIVfzcNaqPOSXPYWS5kea7R3DkQAP5RrIQ). Acesso em: 23 de abril.2020

EPSTEIN, Joyce. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge. Nova Iorque, 2018.

FERREIRA NETO, João Leite J L. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 3, p. 7-25, jan. 2018. ISSN 2238-152X. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/76339>>. Acesso em: 10 fev. 2021. doi: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.76339>.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009&script=sci_arttext). Acesso em: 14.março.2020]

Forum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19. Oficina 22. Decade. v.3. Abril. 2020.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GALINDO, Eryka; Marco Antonio Teixeira, Melissa De Araújo, Renata Motta, Milene Pessoa, Larissa Mendes e Lúcio Rennó. 2021. “Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil.” Food for Justice Working Paper Series, no. 4. Berlin: Food for Justice: Power, Politics, and Food Inequalities in a Bioeconomy. DOI 10.17169/refubium-29554

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.29, n.1, p.79-97, jan-jun. 2004.

GATTI, Bernardete A.. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Estud. av., São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, Dec. 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000300029&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 06 Abr. 2021. Epub Nov 11, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SECRETARIA DA SAÚDE Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/saiba-quais-as-medidas-do-governo-de-sp-para-o-combate-ao-coronavirus-2/>. Acesso em: 23 maio. 2020a.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO , Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>. Acesso em: 21 dezembro. 2020b.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes (2021)

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, FUNDAÇÃO SEADA, MAPA DO EMPREGO PAULISTA 2017

Gonçalves, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. Revista Katálysis [online]. 2018, v. 21, n. 03 [Acessado 1 Março 2022] , pp. 514-522. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>>. ISSN 1982-0259. <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>.

Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Câmara, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25, 205-212.

GUAIANASES, SÃO PAULO-SP Colloquium Socialis, Presidente Prudente, v. 04, n. 3, p. 33-48 2021. DOI: 10.5747/cs.2020.v04.n3.s102 DOI: 10.5747/cs.2020.v4.n3.s102

IBGE. Escolaridade e Escolarização. 2019. Fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Continua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São Paulo

Índice De Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). RESULTADOS DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. [Acessado 10 Dezembro 2021]. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resultados\\_indice\\_desenvolvimento\\_educacao\\_basica\\_2019\\_resumo\\_tecnico.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf)>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. Diretoria de Estatística Educacionais. Brasil. Novembro. 2020. [Acessado 10 Dezembro 2021]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/situacao-do-aluno>>.

Lima, Luciana Dias de, Pereira, Adelyne Maria Mendes e Machado, Cristiani Vieira Crise, condicionantes e desafios de coordenação do Estado federativo brasileiro no contexto da COVID-19. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2020, v. 36, n. 7 [Acessado 18 Dezembro 2021], e00185220. Disponível em:



<<https://doi.org/10.1590/0102-311X00185220>>. Epub 24 Jul 2020. ISSN 1678-4464.  
<https://doi.org/10.1590/0102-311X00185220>.

LUNARDI, Geovana mendonça. AINDA SOBRE EXCLUSÃO ESCOLAR.... **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 15 pgs, abr. 2011. ISSN 1982-0305. Disponível em:  
<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24190/17169>>.  
Acesso em: 20 dez. 2021.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincadeira e práticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda *Interações*, vol. XI, núm. 21, enero-junio, 2006, pp. 143-164 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil.

MARTINS, Edna. Família em situação de risco e rede social de apoio: um estudo em comunidade de periferia metropolitana. - SP, *Revista ambienteeducação* V. 4, nº 1, jan/jun, 2011: 60-71.

MARINO, Regina Luísa de Freitas (2019). Desenvolvimento e verificação de propriedades psicométricas de Inventário de Rastreamento de Dificuldades Cognitivas (IRDC) em crianças de 6 a 11 anos. (Dissertação de doutoramento não publicada). Estudos do desenvolvimento e seus transtornos nas áreas clínica, cognitiva, comportamental e epidemiológica. da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

MARTINS, Edna. A entrevista como instrumento de pesquisa sobre práticas educativas de famílias. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP*, v. 24, n. 3, p. 15-30, set./dez. 2013.

Ministério da Saúde. O que é coronavírus? (COVID-19) Disponível em:  
<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 06 março. 2021

MOREIRA, Nilson Roberto Moreira\* Vitor da Fonseca\*\* Alves Diniz\*\*\* *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, v. 11, n. 1, p. 11-26, 2000 PROFICIÊNCIA MOTORA EM CRIANÇAS NORMAIS E COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: ESTUDO COMPARATIVO E CORRELACIONAL COM BASE NO TESTE DE PROFICIÊNCIA MOTORA DE BRUININKS-OSERETSKY

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS), FOLHA INFORMATIVA COVID-19 Disponível em:  
[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em: 23 maio. 2020.

PRADO, Eduardo Fraga de Almeida; Renato Rodrigues Carreiro, L; Vinícius de Araújo, M., BantiBissoli, E; & Torres Carrera, L. (2020). Reflexões sobre a relação família e escola em territórios de vulnerabilidade social. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 8(1), 18-32. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10483>

PANTANO T, ZORZI J.L., Neurociência aplicada à aprendizagem. São José dos Campos: Pulso; 2009. 192p. *Revista Saúde e Desenvolvimento Humano*, 2021, Fevereiro, 9(1): 1-12

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias em vulnerabilidade social: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Vol. 25, n. 3 (set./dez. 2009), p. 403-408, 2009.

RIBEIRO JUNIOR, JOSÉ RAIMUNDO SOUSA; SAMPAIO, MATEUS DE ALMEIDA PRADO; Bandoni, Daniel Henrique; De Carli, Luiza Lima Silva. Atlas das situações alimentares no Brasil: adisponibilidade domiciliar de alimentos e a fome no Brasil contemporâneo Universidade São Francisco. V.1 Bragança Paulista. 2021. p. 120 ISBN: 978-65-88963-04-3

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, v. 39, n. 4, p. s114-s124, 31 dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, [1983] 2009.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Geminal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SHAW, M., Hodgkins, P., Caci, H. et al. A systematic review and analysis of long-term outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC Med* 10, 99 (2012). <https://doi.org/10.1186/1741-7015-10-99>

SILVEIRA, Luíza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez

Silva, Juliana Barreto Da; AGUIAR, Victor Martins De Aguiar; MARIA, Yeda Ruiz [MOBILI] QUALI[DADE] URBANA: EIXO DE TRANSFORMAÇÃO EM GUAIANASES, SÃO PAULO-SP *Colloquium Socialis*, Presidente Prudente, v. 04, n. 3, p. 33-48 2021. DOI: 10.5747/cs.2020.v04.n3.s102 DOI: 10.5747/cs.2020.v4.n3.s102

SINISCALCO MT. A statistical profile of the teaching profession. Paris: UNESCO/OIT, 2002.

UNESCO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Qualidade e infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil. Brasília: 2019. Disponível em: ([http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/qualidadeda\\_infraestrutura\\_das\\_escolas\\_publicas\\_do\\_ensino/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/qualidadeda_infraestrutura_das_escolas_publicas_do_ensino/)). Acesso em: 12.março.2020

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade em educação. Paris. 2019a. Disponível em: ([http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/a\\_guide\\_for\\_ensuring\\_inclusion\\_and\\_equity\\_in\\_education\\_in\\_po/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education_in_po/)). Acesso em: 12.março.2020

UNESCO. Manual para medição de equidade na educação. Paris. 2019b. Disponível em:([http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/hand\\_book\\_on\\_measuring\\_equity\\_in\\_education\\_in\\_portuguese/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/hand_book_on_measuring_equity_in_education_in_portuguese/)). Acesso em: 12.março.2020

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da COVID-19 na educação. Abril 2021.

VINER, RM, Russell SJ, Croker H, Packer J, Ward J, Stansfield C, Mytton O, Bonell C, Booy R. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child Adolesc Health*. 2020 May;4(5):397-404. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30095-X

WOLF, S. M. R. A escola e sua contradição com a experiência de vida da criança e de sua família. *Perfil: Boletim de Psicologia*, v. 2, n. 2, p. 67-97, 1989.

ZHANG, J Shuai L, Yu H, Wang Z, Qiu M, Lu L, Cao X, Xia W, Wang Y, Chen R. Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian J Psychiatr*. 2020 Apr 9;51:102077. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102077. [Epub ahead of print] No abstract available.

## ANEXO I

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DURANTE PERÍODO DE AULAS NÃO-PRESENCIAIS**

- 1-** Qual sua opinião sobre o suporte que o município tem dado à escola, e aos seus funcionários, para continuidade do ensino durante o período de aulas não presenciais? Por quê?
  
- 2-** Como você percebe o comprometimento/participação dos pais em relação ao processo de ensino e aprendizagem de seu filho no período de aulas não presenciais?
  
- 3-** Como tem sido dar aula ou orientar atividades para alunos que já tinham dificuldade em sala?
  
- 4-** Você sentiu que sua função ou atuação como profissional mudou nesse período?
  
- 5-** Você considera que a modalidade de ensino remoto afetou sua saúde (mental ou física)? De que forma?
  
- 6-** Como você pensa que será a volta as aulas presenciais dos alunos com dificuldade (de aprendizagem, cognitivas ou comportamentais)?

## ANEXO II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS/FAMÍLIA DURANTE PERÍODO DE AULAS NÃO-PRESENCIAIS

- 1- Tem sido necessário ajudar seu filho com as tarefas da escola? Explique?
- 2- Como você percebe o aprendizado com as atividades online/não presenciais? Por quê?
- 3- Como está sua relação com os professores e com a escola durante esse período das atividades online/não presenciais? Sofreu alguma mudança?
- 4- Como você percebe sua função como cuidador/responsável por seu filho nesse momento? Houve alguma mudança? E a função da escola?
- 5- Quais são suas expectativas em relação ao seu filho e sua aprendizagem no retorno às atividades presenciais na escola?