

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Luciana dos Reis Martins**

**DESIGUALDADES SOCIAIS EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19:  
AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE GESTORAS ESCOLARES DO  
MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ/SP**

**São Caetano do Sul – SP  
2022**

**LUCIANA DOS REIS MARTINS**

**DESIGUALDADES SOCIAIS EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19:  
AÇÕES E ESTRATÉGIAS DE GESTORAS ESCOLARES DO  
MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ/SP**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.**

**Orientadora: Profa. Dra. Sanny S. Rosa**

**São Caetano do Sul – SP  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

MARTINS, Luciana dos Reis.

Desigualdades Sociais em meio à Pandemia de Covid-19: Ações e estratégias de gestoras escolares do município de Santo André/SP. Luciana dos Reis Martins – São Caetano do Sul: USCS, 2022. 157fls.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sanny S. Rosa

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1. Pandemia de Covid-19. 2. Desigualdades educacionais. 3. Gestores escolares. 4. Atuação em políticas. 5. Município de Santo André.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 05/09/2022 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Sanny S. Rosa

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício

Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes

*Dedico esse trabalho àquela menina que brincava de escolinha e, por tantas vezes, foi rígida, verbalizando os nomes dos coleguinhos de sala que sempre sobressaíam em suas atividades, recebendo diversos elogios das professoras. Que em casa, no silêncio das suas memórias, colocava para fora suas marcas de insucesso, dividindo com os coleguinhos que, de alguma forma, também admirava, mas que não conseguia acompanhar. Assim, a frustração era partilhada, dividida e minimizada para o dia seguinte.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a quem em sua trajetória tenha esbarrado na minha, deixando fragmentos de desafios e amor.

À minha família que habita em mim, na minha essência, na minha memória como o local de mais puro amor, doação e exemplo. Onde tudo era possível, seguro e realizável, como um conto de fadas.

Aos meus colegas de turma, com os quais pude vivenciar a experiência do desconhecido, da pandemia em aulas *on-line*, nesses encontros virtuais cheios de presença e companhia: Carla, Cássia, Guilherme, Letícia, Márcio, Renata, Tatiane,

Aos queridos amigos que ao longo desse processo e estudo de alguma forma tentavam saber em 'que pé estava às coisas'. A Débora, que auxiliou em vários momentos de 'tira dúvidas' durante etapas e foi quem divulgou o curso, o mesmo para Juliana, que contribuiu com esse processo de como acessar órgãos da secretaria para solicitar autorização para pesquisa, assim como, dicas para preenchimento da plataforma Brasil. A Aninha (secretária escolar) que também contribuiu ao auxiliar na indicação da responsável na Secretaria da Educação para receber as solicitações para pesquisa. Eita autorização difícil para receber! Aos que puderam acompanhar a Banca de Defesa na íntegra ou em parte: Débora, Eduardo (que também deu dicas preciosas durante a escrita do texto em relação à formatação e contribuiu em um ensaio de apresentação) Isabel, José Luiz (que também se disponibilizou a ler o trabalho na íntegra para contribuir com sugestões estéticas de escrita), Letícia, Márcia, Mariza, Tatiane. E a quem não pode estar presente, mas que teve o cuidado e carinho de perguntar: '*E aí, como foi?*' Alessandra, Carla, Marli, Marisângela (que também se prontificou a ler e dar uns toques preciosos no texto), Regiane.

As colegas de trabalho que se disponibilizaram para participar de um ensaio de banca; Léia, Márcia e Marisângela.

A Solange, a revisora final. Carinhosa e atenciosa nesse processo.

Aos meus gatinhos que fizeram traquinagens durante toda a pandemia e foram à distração perfeita para esse período nebuloso.

Aos meus professores que promoveram desafios e, ao mesmo tempo, carinho, em especial, à professora Sanny, minha orientadora, por sua generosidade infinita.

Às professoras que compuseram a Banca de Qualificação e de Defesa, Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício e Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes, pela atenção e sugestões preciosas.

*Abri a porta  
Apareci  
A mais bonita  
Sorriu pra mim  
Naquele instante  
Me convenci  
Que o bom da vida  
Vai prosseguir  
Vai prosseguir  
Vai dá pra lá do céu azul  
Onde eu não sei  
Lá onde a lei  
Seja o amor*

*Dominginhos*

## RESUMO

O presente trabalho está inserido no campo das políticas educacionais e teve como finalidade compreender e descrever as estratégias e ações adotadas pelos atores públicos da área de educação no contexto da pandemia de Covid-19 em escolas da rede municipal de Santo André, cidade localizada na região do Grande ABC Paulista. Considerando-se as disparidades educacionais evidenciadas durante a pandemia, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar as diretrizes e normativas exaradas pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André, no contexto da pandemia de Covid-19 e os processos de interpretação e tradução das orientações oficiais pelas equipes de gestão das escolas. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) descrever as diretrizes que norteiam documentos normativos do município de Santo André e das unidades escolares das redes municipais de ensino para orientar o ensino remoto e o processo de retomada das atividades escolares presenciais; ii) descrever os processos de interpretação e tradução das diretrizes oficiais em ações efetivas no âmbito das unidades escolares; iii) conhecer as ações e estratégias da equipe gestora das escolas de ensino fundamental com vistas a mitigar as desigualdades educacionais em decorrência do prolongado período de distanciamento social. Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório, de caráter qualitativo, com base em análise documental e dados coletados por meio de entrevistas com gestoras escolares de Santo André. Como base teórica, foram utilizados os conceitos de atuação em políticas e o de discricionariedade dos burocratas de nível de rua. A pesquisa evidenciou que, diante das incongruências entre as orientações normativas e a realidade das escolas, as gestoras escolares atuaram no espaço de autonomia possível para mitigar os prejuízos de aprendizagem e de socialização que atingiram de forma intensa os alunos de famílias com menor poder aquisitivo. Como produto da pesquisa, elaborou-se um guia informativo e de recomendações que auxilie os gestores no processo de replanejamento das ações escolares visando contribuir para a redução das desigualdades educacionais no contexto pós-pandêmico na perspectiva da gestão democrática e da qualidade social da educação.

**Palavras-chave:** Pandemia de Covid-19. Desigualdades educacionais. Gestores escolares. Atuação em políticas. Município de Santo André.

## ABSTRACT

The present work is inserted in the field of educational policies and aimed to understand and describe the strategies and actions adopted by public actors in the area of education in the context of the Covid-19 pandemic in schools in the municipal network of Santo André, a city located in the region of the Greater ABC Paulista. Considering the educational disparities evidenced during the pandemic, the research had the general objective: to analyze the guidelines and regulations issued by the Municipal Department of Education of Santo André, in the context of the Covid-19 pandemic and the processes of interpretation and translation of the guidelines officials by school management teams. To this end, the following specific objectives were defined: i) to describe the guidelines that guide normative documents of the municipality of Santo André and of the school units of the municipal education networks to guide remote teaching and the process of resumption of face-to-face school activities; ii) describe the processes of interpretation and translation of official guidelines into effective actions within the school units; iii) knowing the actions and strategies of the management team of elementary schools with a view to mitigating educational inequalities as a result of the prolonged period of social distancing. Methodologically, this is an exploratory, qualitative study, based on document analysis and data collected through interviews with school administrators in Santo André. As a theoretical basis, the concepts of policy action and the discretion of street-level bureaucrats were used. The research showed that, given the inconsistencies between the normative guidelines and the reality of the schools, the school managers acted in the space of autonomy possible to mitigate the losses of learning and socialization that intensely affected students from families with lower purchasing power. As a product of the research, an informative guide and recommendations were prepared to help managers in the process of replanning school actions in order to contribute to the reduction of educational inequalities in the post-pandemic context from the perspective of democratic management and the social quality of education.

Keywords: Covid-19 Pandemic. Educational inequalities. School managers. Policy action. Municipality of Santo André.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estratégias adotadas pela rede durante o período de ensino remoto – Docentes.....	63
Figura 2 – Estratégias de ensino remoto adotadas e adequação das estratégias Docentes.....	63
Figura 3 – Estratégias adotadas pela rede durante o período de ensino remoto – Todos os respondentes.....	64
Figura 4 – Estratégias de ensino remoto adotadas e adequação das estratégias – Todos os respondentes.....	64
Figura 5 – Mapa das regiões da cidade de Santo André.....	72
Figura 6 – Tela do resultado de pesquisa do Google que explicita cobrança	89
Figura 7 – Página do Sindicato Sindserv no Facebook – Acessada em 14 de junho de 2021.....	90
Figura 8 – Painel Coronavírus – Prefeitura de Santo André.....	91
Figura 9 – Legislação municipal – Decretos.....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alternância de partidos na gestão do município de Santo André...	75
Quadro 2 – Resultados e metas do município.....	82
Quadro 3 – Resultados e metas das escolas estaduais do município.....	82
Quadro 4 – Área de ponderação das escolas selecionadas – Santo André....	107

## LISTA DE TABELAS

Tabela1 – Metas para a Educação Infantil de 0 a 5 anos.....	76
Tabela 2 – Universalização do Ensino Fundamental de 9 anos (de 06 a 14 anos.....	78
Tabela 3 – Ensino Fundamental – Município, Estado e Rede Particular.....	79
Tabela 4 – Ensino Fundamental – Município, Estado e Rede Particular.....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ABC	Santo André, São Bernardo, São Caetano
AP	Assistente Pedagógico
BNR	Burocrata de Nível de Rua
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
COVID	Coronavírus
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEASA	Federação das Entidades Assistenciais de Santo André
FLEX	Flexibilização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OMS	Organização Mundial da Saúde
PBF	Programa Bolsa Família
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SARS-CoV-2	Sigla do inglês que significa coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave
SE	Secretaria da Educação
SEDUC	Secretaria da Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UTI      Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	29
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	37
1.1 Problematização.....	44
1.2 Objetivo Geral.....	44
1.3 Objetivos Específicos.....	44
<b>2 OS ATORES POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: O OLHAR TEÓRICO</b> .....	46
2.1 Implementação e atuação em políticas.....	46
2.2 Discricionariedade dos Burocratas de Nível de Rua.....	50
2.3 Desigualdades educacionais no contexto da pandemia.....	54
2.4 “Crise dentro da crise” .....	55
2.5 O que dizem as pesquisas correlatas.....	58
<b>3 RETRATO DE SANTO ANDRÉ</b> .....	71
3.1 O município de Santo André.....	71
3.2 Educação no município de Santo André.....	75
3.3 O Ensino Remoto Emergencial em Santo André.....	84
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	94
4.1 Escolhas metodológicas.....	94
4.2 As Técnicas de Coleta de Dados.....	96
4.2.1 Pesquisa Documental .....	97
4.2.2 Pesquisa de Campo: a roda de conversa .....	97
4.2.3 Sujeitos da Pesquisa .....	99
4.2.4 Metodologia da análise de dados.....	101

<b>5 PANDEMIA PELO OLHAR DAS GESTORAS ESCOLARES.....</b>	<b>102</b>
5.1 Caracterização dos Sujeitos e Escolas.....	106
5.2 Organização da rede de ensino.....	113
5.3 Organização e Ações das Escolas.....	114
5.3.1 Busca ativa dos alunos.....	114
5.3.2 Interlocução e apoio dos órgãos centrais.....	118
5.3.3 Trabalho escolar (gestores/professores).....	121
5.4 Desigualdades Sociais e o Direito à Educação.....	123
5.4.1 Estratégias de comunicação com as famílias e alunos.....	123
5.4.2 Atividades domiciliares.....	125
5.5 Ações de enfrentamento das desigualdades (sociais e educacionais)...	128
<b>6 PRODUTO.....</b>	<b>131</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>157</b>



## MEMORIAL

Ao término da 8ª série, em 1989, em uma escola estadual da periferia de São Paulo, meu colégio recebeu a visita de algumas garotas que faziam a divulgação do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Na oportunidade, não entendi muito bem. Minha mãe também recebeu informações sobre esse novo projeto por intermédio da mãe de um amigo meu da escola. Ela não sabia explicar direito e referiu-se ao CEFAM como “centrão”. Munida dessas poucas informações, ao inscrever-me para os vestibulinhos na época, para dar continuidade aos meus estudos (o que corresponderia ao atual Ensino Médio), inscrevi-me também para o CEFAM.

Fui aprovada e iniciei os estudos em período integral. Estava compondo a terceira turma da unidade de Interlagos. As instalações eram precárias e o CEFAM estava agregado a uma unidade escolar regular. No meu 3º ano, as atividades do CEFAM passaram a ocorrer em um prédio novinho em folha, todo equipado e pensado para as necessidades específicas do projeto, após muita luta e cobrança da comunidade.

Iniciei meu memorial já na 8ª série, mas minha relação com a educação começou bem antes, lá nas brincadeiras de escolinha ainda bem criança, no ensino fundamental. Achava mágicas e encantadoras as funções que as professoras desenvolviam. Amava brincar de escolinha e, quando estava na 5ª série, ajudava a professora com quem estudei na 3ª série, indo à escola no contraturno. Normalmente, sentava-me ao lado das crianças que tinham dificuldades. Adorava isso! Essa professora também sempre esteve ao meu lado, sempre foi a métrica nas minhas memórias afetivas. Uma pessoa em quem me inspirei e quis ser para meus alunos. Ela conseguia mexer com a emoção, fazer o aluno se tornar protagonista e, ao mesmo tempo, trabalhar a aprendizagem significativa, de forma que muitas passagens daquele tempo estão vivas na minha memória até hoje.

Mas confesso que com a urgência que vive todo e qualquer adolescente, quando recebi a visita das estudantes na sala da 8ª série divulgado o CEFAM e mesmo quando fiz a prova não estava movida pelo encantamento e motivação para estar em sala de aula. Talvez pela própria descrença e desvalorização do magistério, pois, como citei acima, estudei em escola pública a vida inteira e, ao

longo dos anos, pude acompanhar e vivenciar várias greves de professores, uma em especial por volta de 1986/1987 durou uns três meses. Muitas reposições de aulas aos sábados, que não eram produtivas. Para encontro de adolescentes sim, mas aula mesmo, reposição de conteúdo, não.

O resgate veio mesmo quando iniciei meus estudos no CEFAM, que foi um projeto de sucesso do governo de São Paulo, que tinha como objetivo trabalhar a base da formação do professor da educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), resgatando conceitos relacionados ao protagonismo do aluno, uma visão sociointeracionista, com base na didática e nas metodologias das disciplinas, além de projetos que foram elaborados na teoria e executados na prática. Era um projeto de período integral, com polos espalhados pelo estado de São Paulo, em que o aluno recebia uma bolsa relacionada ao valor de um salário-mínimo para custear seus estudos.

Nesse processo de construção de identidade, de entendimento dos processos educacionais, da importância da educação para ampliação de oportunidades, me conectei novamente àquele amor ingênuo e infantil que transformava o ofício do professor em um processo mágico. Contudo, cabe ressaltar que, em paralelo a esse descobrimento relacionado à educação, nasceu uma motivação interna, pois havia a completa percepção de pertencimento e valorização pessoal nesse processo. Com certeza a autoestima foi acarinhada. O poder da oportunidade!

Durante os quatro anos de curso, encontrei professores sensacionais e estudar em período integral facilitou muito o convívio com os docentes. Ao final do curso, fui convidada a trabalhar numa escolinha que uma professora do CEFAM havia inaugurado. Foram 10 anos nessa instituição que iniciou como uma escola de Educação Infantil, mas depois obteve permissão para ofertar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Nessa instituição, trabalhei como professora de Educação Infantil por dois anos e logo segui para o Ensino Fundamental com a mesma turma com que iniciei meus trabalhos. Permaneci com esses alunos até o final da 4ª série. Essa permanência longa e com possibilidade de muitas análises só foi possível porque tanto as famílias quanto a escola desejavam esse acompanhamento. Ao final de cada ano, o pedido de continuidade era renovado. O fato de ser uma escola iniciante também contribuiu para tudo isso.

No entanto, fiquei sem dar prosseguimento à minha formação continuada por cinco anos. Isso porque, na época, um curso universitário era restrito; considerando que eu era fruto da escola pública e até o momento não existiam políticas de cotas e afins, os cursos particulares eram bem caros e havia poucos programas de incentivo ao financiamento estudantil.

O salário como professora recém-formada de escola particular de bairro não possibilitava arcar com os custos. Era um período que muitos ficavam à margem de suas próprias possibilidades pela falta de investimento público. A cultura do curso universitário era para um público seletivo. No entanto, me organizei, prestei vestibular e iniciei o curso de Psicologia na Universidade de Santo Amaro (UNISA), uma universidade particular. As mensalidades eram exorbitantes e o meu salário era destinado integralmente para o pagamento do curso. Nesse tempo, trabalhei mais dois anos com turmas de 4ª série, até que passei a desenvolver um projeto interdisciplinar com todas as turmas da escola, por meio de uma disciplina chamada “Ética e Saúde”, que ministrei durante um ano.

Quando concluí o curso de Psicologia, comecei a desenvolver orientação educacional, na prática, mas não no papel. Em carteira, ainda constava “professora”. No ano seguinte (segundo ano de formada), com a saída da coordenadora pedagógica, assumi a função, também na prática e não na documentação.

É desafiador o trabalho na coordenação pedagógica, o olhar 360º para a dinâmica da escola, para as necessidades dos professores, para o atendimento ao esperado pela comunidade, tudo é intenso. O ano na função de coordenadora pedagógica apresentou-me ao desafio de liderar profissionais que, até então, eram colegas. Antes mesmo de finalizar o ano letivo, saí da instituição devido a todas as instabilidades, inclusive por falta de autonomia para lidar com as questões diárias. Esperar que a direção apontasse a “melhor” resposta a ser dada ao questionamento do professor gerava uma burocracia que alterava a fluidez dos trabalhos, das relações. Havia o desejo por parte da mantenedora de que eu assumisse outra função na escola, voltasse para sala de aula, mas optei por conhecer outras realidades e findou-se um ciclo de dez anos (1995 a 2005), o que foi ótimo! Amadurecer profissionalmente é essencial. Conhecer outras realidades e possibilidades.

Fui convidada a trabalhar em outra escola particular, dessa vez em um bairro vizinho; um colégio tradicional, solidificado na comunidade e com uma linha

pedagógica coesa. Fui indicada por uma professora do colégio anterior com quem, por acaso, eu havia me desentendido no tempo em que era coordenadora pedagógica, enquanto cumpria a cartilha de exigências da instituição. Ela, por considerar que havia agido mal, queria reparar a relação com a indicação de um emprego. Assim foi. Particpei da entrevista e logo desenvolvi empatia com a entrevistadora que era coordenadora pedagógica do Ensino Médio e me entrevistava para a vaga de coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assumi em janeiro de 2006 a coordenação desta segunda instituição, função em que fiquei por dois anos.

Paralelamente, cursei a Complementação Pedagógica, para que fosse possível assumir toda a documentação relacionada à função, na faculdade que pertencia à mantenedora da escola. Ao final do curso, iniciei uma pós-graduação em Psicopedagogia, também em uma faculdade que pertencia à mantenedora do colégio em questão.

No segundo semestre de 2007, assumi aulas do Curso de Pedagogia dessa faculdade. Era um momento profissional muito promissor e, ao mesmo tempo, bastante satisfatório. Estava me sentindo realizada, pois havia terminado a graduação, tinha feito a complementação pedagógica, cursava uma pós e tinha iniciado como docente na faculdade. No entanto, as condições mudaram.

Ao final de 2007, o colégio encerrou as atividades, a mantenedora já não queria mais apostar na educação. Fecharam o colégio e venderam as faculdades para outra rede do mercado. Na época, a especulação das faculdades particulares estava em expansão. A mantenedora recebeu proposta e aceitou fazer negócio.

Era um período diferente. A classe baixa já estava ocupando os bancos universitários a partir das políticas públicas de incentivo. As mensalidades começaram a se encaixar no orçamento.

Nesse ínterim, os funcionários e alunos do colégio foram indicados para uma instituição das imediações. Nesse novo colégio, voltei para a sala de aula, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, em 2008. A sensação era de recomeço e do zero. Foi um processo emocionalmente doloroso e financeiramente impactante. Trabalhei por um ano nessa escola.

No início de 2009, considerei importante assumir outro desafio, deixando momentaneamente a educação para trabalhar como psicóloga em uma Organização Não Governamental (ONG), o Centro de Referência da Criança e do Adolescente

(CRECA), serviço da prefeitura de São Paulo para abrigar temporariamente crianças e adolescentes em risco ou vulnerabilidade. Foi um trabalho muito rico junto a esse público. Atividades que envolviam atendimento às crianças e adolescentes, contato com escolas e outros programas para abrigar e ampliar as oportunidades das crianças assistidas. Contato com familiares, equipe de apoio, reunião com conselheiros tutelares, palestras no fórum com juiz, acompanhamento dos menores a serviços públicos de saúde. Enfim, era bastante dinâmica a função. Porém durou apenas três meses, pois recebi a convocação de um concurso para assumir uma vaga como coordenadora pedagógica em uma rede com mais de 130 escolas. Apesar do trabalho envolvente no CRECA, a proposta do concurso era tentadora e, assim, retornei para a educação.

Trabalhei nesta rede educacional por nove anos. O trabalho foi bastante enriquecedor, pois atuei na formação de professores, além de trabalhar diretamente com alunos e familiares.

A instituição investia na formação dos colaboradores. A formação continuada em horário de trabalho acontecia. Finalizei a pós-graduação em Psicopedagogia que havia começado no primeiro ano de ingresso nesta instituição.

A partir da crise de 2015, problemas financeiros começaram a surgir na instituição e uma nova política de contenção de gastos foi implantada. Muitos funcionários foram dispensados ao final do ano de 2015, setores foram desmanchados, escolas foram fechadas, quase toda a equipe de formação de professores e equipe gestora foi dispensada. Sobraram apenas as gerentes e poucos colaboradores que faziam a ponte com as escolas. Nesse período, a formação da equipe docente passou a ser de grande responsabilidade da equipe gestora da unidade escolar, foi mais um desafio imposto. Nesse ano, acompanhando o desenvolvimento da crise, os rumores de fechamento de unidades e a iminência da dispensa de funcionários, prestei concurso para docente na prefeitura de Santo André.

Na rede, o vínculo empregatício dava-se pela CLT<sup>1</sup> e permaneci até o final de 2017, quando novas diretrizes foram adotadas, diminuindo ainda mais o quadro de funcionários. Nesse mesmo ano, havia iniciado uma pós (Neurociência na Educação) no formato *on-line*, que era o um desafio para mim, manter a disciplina

---

<sup>1</sup> Consolidação das leis do trabalho (CLT).

de estudo neste novo formato de aprendizagem até o momento.

Em janeiro de 2018, recebi a convocação para assumir o cargo no concurso prestado em 2015 para docente na Prefeitura de Santo André, onde permaneço até o presente momento. Neste mesmo ano, também fui convidada para assumir uma sala de aula em um colégio tradicional da cidade de São Paulo, com mais de 125 anos de atividades. Fui convidada por uma pessoa que tinha a função de supervisora na rede em que trabalhei até o final de 2017. Essa pessoa, que acabou se tornando minha amiga, foi desligada ao final de 2015, devido aos desdobramentos da crise. Dois anos depois, retornou ao mercado nesse colégio tradicional e convidou-me para trabalhar, ao saber que também havia saído da rede em que havíamos trabalhado; a teia de network que se forma na educação e em outros setores.

Assim, em 2018, assumi tanto a função de professora na escola particular com uma turma de 5º ano, como o cargo na Prefeitura de Santo André, com uma turma de Educação Infantil. Essa vida insana de dois cargos, em localidades diferentes durou dois anos (2018 e 2019). Com a distância entre as escolas, desliguei-me do colégio particular, que ficava na zona norte de São Paulo ao final de 2019, para permanecer apenas na Prefeitura de Santo André.

Logo nos primeiros meses (fevereiro e março), trabalhando na rede de Santo André, observei junto aos meus pares as vantagens do mestrado e doutorado para a carreira docente. Esses cursos que, de alguma forma, ocuparam meus pensamentos ao longo da minha vida profissional começaram a ganhar forma. Em minhas experiências profissionais anteriores, como disse, investia na formação continuada, porém, com o excesso de demandas, era bastante complicado assumir um curso que exige maior tempo para estudo e muitas vezes um dia da semana para reuniões e afins, então esse projeto foi ficando para depois. O “depois” chegou junto com a pandemia.

Com mais tempo para poder me dedicar à minha formação e com a oportunidade de estudar on-line, que agora já não era mais um bicho de sete cabeças, determinei que era o momento. E tudo aconteceu rápido, a partir do momento que resolvi que tinha chegado a hora.

A decisão aconteceu, mas não havia um plano, não havia um projeto. O que escrever? Sobre o que estudar?

Como o pensamento de um passo de cada vez, escrevi um projeto modesto com a intenção de aprofundar o estudo da neurociência na educação, fiz a inscrição e, durante a entrevista, traçando perspectivas, delineei uma nova ideia de investigação e estudo. Houve, inclusive, a mudança de área; havia me inscrito para Formação de Docentes e troquei por Gestão e Políticas Públicas na Educação.

Em conversas sistemáticas com minha orientadora, sinalizei meu interesse em estudos voltados para questões sociais e, assim, fui convidada a participar de um projeto de pesquisa em desenvolvimento nas sete cidades do ABC Paulista, já no contexto da pandemia. Fiquei encarregada de aprofundar estudos relacionados ao tema na rede municipal de Santo André.

Hoje, ao concluir minha pesquisa, percebo o quanto foi prazeroso e enriquecedor todo esse estudo. Certamente, as experiências a partir da pandemia irão contribuir para meu olhar e trabalho no dia a dia, enquanto executar minhas funções dentro da rede.



# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa à organização de dados que auxiliem a compreensão sobre as estratégias adotadas pelos atores públicos da área de educação, diante do contexto da pandemia, especificamente, no município de Santo André, cidade do ABC Paulista que integra a região metropolitana de São Paulo. A escolha do tema de pesquisa, no âmbito de um curso de Mestrado Profissional em Educação, justifica-se, em primeiro lugar, pelo compromisso com o serviço público do município<sup>2</sup> e com o direito dos alunos a uma educação de qualidade; em segundo, pela relevância e necessidade de compreender os efeitos do cenário da pandemia no agravamento das desigualdades educacionais e, por fim, pelo entendimento de que a pesquisa pode oferecer subsídios para o planejamento escolar no contexto pós-pandêmico.

A pandemia chegou em 2020 ao Brasil, após alguns alertas de uma crise sanitária que estava ocorrendo em 2019 na China. Contudo, não foi encarada com toda a atenção necessária. As instâncias governamentais não se articularam para um plano nacional estratégico de criação de barreiras sanitárias ou orientação educativa para o enfrentamento. Tudo muito atrasado, sem articulação.

Nesse cenário, o 'avião foi pilotado em pleno voo', ou melhor, foi um bate-cabeças em como lidar com o desafio pandêmico. Virou palco de acusações entre políticos, quase um circo de horrores, que, ainda no momento desta escrita, não chegou ao fim.

Segundo o Ministério da Saúde, o primeiro caso brasileiro foi confirmado logo após o carnaval de 2020, como explicitou a manchete do *site* do Governo Federal de 26 de fevereiro de 2020: "Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus - Homem de 61 anos deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo, com histórico de viagem para Itália" (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Críticas gigantescas permearam a manutenção do carnaval diante da grande ameaça da doença. Importante dizer que, mesmo sob o temor do vírus devastador, não houve fechamento das fronteiras. A manutenção da festividade foi utilizada pelo governo federal e aliados para atacar e criticar prefeitos e governadores, enquanto as fronteiras, responsabilidade do governo federal, continuavam abertas, sem

---

<sup>2</sup> A presente pesquisadora atua como servidora na Prefeitura Municipal de Santo André.

nenhum tipo de controle para entrada de pessoas vindas de outros países, um dos estopins para o início da crise política.

Defensores do governo federal acusaram prefeitos e governadores por, “gananciosamente”, manterem o carnaval de 2020. O governo federal, por sua vez, manteve as entradas do país abertas, mesmo quando governadores apontavam a necessidade do fechamento das fronteiras. Cabe ressaltar que, veladamente, a crítica à manutenção do carnaval também possuía um teor religioso, visto que a bancada evangélica é aliada do governo federal, de modo que o julgamento moral permeou muito as discussões em sociedade.

Iniciava-se, portanto, a disputa entre os poderes e a alienação quanto ao verdadeiro alcance do vírus SARS-CoV-2. Considerando que questões sociais no Brasil foram consideradas e analisadas historicamente, assim como seus impactos na vida em sociedade, era possível concluir que o país havia avançado em ações integradas e coordenadas; contudo, a crise mostrou a fragilidade que ainda se mantém: acentuação de ausência intergovernamental (LOTTA, 2021; ROSA; MARTINS, 2021).

É importante considerar que pouco se sabia, de fato, sobre como lidar de maneira assertiva com o enfrentamento a esse vírus tão potente, sem precedente recente na história. Os protocolos iniciais seguiram como orientação mundial para o reforço da higiene pessoal, com a lavagem frequente das mãos e o isolamento social como medida para evitar a disseminação do vírus.

No início da pandemia, não houve em nenhum local do Brasil o isolamento total, chamado de *lockdown*. Houve, a princípio, por iniciativa de prefeitos e governadores, o incentivo à paralisação parcial de atividades, fechamento do comércio, reorganização de horários e expedientes nas cidades, empresas que adotaram o trabalho remoto ou *home office* para funcionários e o fechamento das escolas.

Inicialmente, houve uma adesão considerável da sociedade em relação à aceitação das medidas adotadas por prefeitos e governadores (isolamento social, fechamento de equipamentos, comércio e diminuição do tráfego), ao menos até o pronunciamento do presidente da República em rede nacional na noite de 24 de março de 2020, no qual solicitava que todos voltassem à vida normal, que tudo não passaria de uma “gripezinha” e que o seu “histórico de atleta” contribuiria para um restabelecimento rápido, em caso de adoecimento.

A seguir, alguns trechos transcritos do pronunciamento do presidente (PLANALTO, 2020, *on-line*)

*Desde quando resgatamos nossos irmãos em Wuhan, na China, numa operação coordenada pelos Ministérios da Defesa e Relações Exteriores, surgiu para nós o sinal amarelo.*

*Devemos sim, voltar à normalidade, algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, a proibição de transportes, o fechamento de comércio e o confinamento em massa.*

*O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é das pessoas acima dos 60 anos, então por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs com menos de 40 anos de idade.*

*No meu caso particular, com meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus não precisaria me preocupar, nada sentiria, ou seria quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho.*

*Grande parte dos meios de comunicação foram na contramão, espalharam exatamente a sensação de pavor tendo como carro chefe o anúncio o grande número de vítimas da Itália, um país com grande número de idosos e com o clima totalmente diferente do nosso. Um cenário perfeito potencializado pela mídia para que uma verdadeira histeria se espalhasse pelo nosso país.*

As ações e os discursos de líderes causam impacto. No caso, as palavras do presidente, como representante máximo do país, foram muito impactantes para um grupo considerável da população, que usou suas afirmações para demonstrar contrariedade às medidas adotadas por prefeitos e governadores.

O pronunciamento presidencial entrou em rota de colisão até mesmo com as recomendações do Ministério da Saúde, cujo titular na época era o médico e ex-deputado federal por Mato Grosso do Sul, Luiz Henrique Mandetta. A contrariedade de Jair Bolsonaro em manter as medidas sanitárias e as críticas a líderes que incentivaram o isolamento fez com que uma massa considerável da sociedade começasse a confrontar as medidas restritivas de circulação para afrontar prefeitos e governadores, muitos deles conservadores. Esse foi o pontapé inicial para uma narrativa negacionista de apoiadores ideológicos do presidente, em especial, de grupos religiosos que endossaram esse discurso.

Todos os desdobramentos ideológicos que surgiram a partir dessa disputa de narrativas não são o foco principal deste trabalho, mas são necessários para que se compreenda o clima gerado e instalado durante esse período, uma vez que

Nós precisamos observar a política (*politics*) em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem. Questões de poder e interesses precisam ser investigadas (TAYLOR, 1997, p. 20, *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

De acordo com Katia Maia, da Oxford Brasil, em entrevista para a Revista Carta Capital (MAIA, 2020), as desigualdades estão mais expostas, os ricos ficaram mais ricos. Ela considera que os mais ricos já tenham se recuperado da crise econômica de 2008 e outras recentes que existiram, mas a forma como a pandemia atingiu os mais pobres trouxe maiores dificuldades para uma recuperação efetiva.

No Brasil, a pandemia trouxe à superfície muitas mazelas sociais preexistentes, como o aumento do desemprego, insegurança alimentar, agravamento da violência doméstica (especialmente contra mulheres, crianças e idosos), volta do país ao mapa da fome, aumento do número de pessoas morando nas ruas, dentre tantos outros problemas.<sup>3</sup>

As famílias passaram a viver no limite de suas capacidades com a pandemia que chegou sem aviso prévio.

Os recursos públicos têm sido retirados das áreas sociais para o pagamento de juros da dívida pública que beneficiam os bancos e as empresas privadas. Essas medidas já vinham fragilizando a economia, incrementando ainda mais o desemprego e aumentando o imenso fosso entre ricos e pobres na sociedade brasileira, tendendo a se agravar com as restrições impostas pela pandemia (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 722).

Com esse choque estrutural, as dificuldades nas relações familiares se acentuaram. A agressividade e a violência doméstica explodiram frente ao medo maior, que era o vírus. Foram frequentes depoimentos como este

Uma criança de 6 anos ficou gravemente ferida após ser agredida pelo pai, de 26. De acordo com a Polícia Militar, o pai estava ensinando dever de casa ao filho. Por não saber resolver uma atividade e errar, o homem agrediu o menino com tapa, socos, pontapés e uma rasteira (MESMER; MATIAS, 2021, p. 2).

A preservação da vida foi a bandeira de importância maior nos momentos mais críticos da pandemia, mas esse direito não foi igual para todos.

No dia a dia da escola, casos suspeitos de violência são acompanhados, observados e encaminhados para autoridades competentes. Mas na ausência das aulas presenciais esse processo foi interrompido.

---

<sup>3</sup> O primeiro trimestre de 2021 terminou com a maior taxa de desemprego e o maior contingente de pessoas sem trabalho na série histórica, em meio aos desafios impostos pela piora da pandemia de COVID-19 no Brasil (BRASIL tem desemprego de 14,7% no trimestre até março, diz IBGE. **FORBES**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/05/brasil-tem-desemprego-de-147-no-trimestre-ate-marco-diz-ibge/>. Acesso em: 15 ago. 2021).

A escola também se configura como um espaço de proteção, onde é possível observar possíveis mudanças de comportamento que podem indicar sinais de violência, e realizar o devido encaminhamento para operadores do Sistema de Garantia de Direitos, incluindo o Conselho Tutelar, os serviços de saúde, e os Centros de Referência Especializados de Assistência Social, entre outros (UNICEF, 2021, p. 40).

Daí a importância da escola pública como instituição parceira na proteção de direitos, especialmente em momentos de crise.

Observando os muitos autores que tratam acerca da educação e do processo de aprendizagem, como Jean Piaget, Carl Rogers, Telma Weiss, dentre outros, fica evidente a importância de se respeitar o momento do aluno, sua individualidade, o ritmo de cada um, seu processo de aprendizagem e maturação. Porém, a pandemia e a necessidade de realização do ensino remoto revelaram que a falta de oportunidade de acesso é desoladora e comprometeu de forma mais incisiva a aprendizagem dos mais pobres.

Especialmente nas escolas públicas, muitos foram os desafios do ensino remoto: a falta de equidade de oportunidades, de material, equipamento, recurso, a falta de um ambiente acolhedor com estímulos que propiciassem a aprendizagem. Ficaram expostas realidades díspares, deixando claro que as crianças não tiveram as mesmas oportunidades educacionais. O grupo de uma sala de aula não teve a mesma condição de aprendizagem, de acesso, quiçá a unidade escolar inteira. Na pandemia ficaram gritantes esses percalços, essas desigualdades.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) destacou a evidente dificuldade das famílias com menor poder aquisitivo em manter seus filhos na escola

Há alta relação entre pobreza e exclusão da escola. Apenas 9,9% dos que estavam fora da escola e tinham de 4 a 17 anos em 2019 vivem em famílias com mais de um salário-mínimo per capita; 90,1% vivem em famílias com renda familiar per capita menor que um salário-mínimo. Desses, 32,3% em famílias com até  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo de renda familiar per capita, 29,6% entre  $\frac{1}{4}$  e  $\frac{1}{2}$  e 28,2% de  $\frac{1}{2}$  até um salário-mínimo per capita. Chama a atenção o fato de que entre essas crianças e adolescentes, apenas 0,6% apresentam renda per capita de mais de três salários-mínimos (UNICEF, 2021, p. 30).

O Brasil tem uma dívida gigantesca com a população de mais baixa renda, principalmente, em termos de oportunizar condições de ingresso e permanência em

um ambiente educacional com qualidade, que possa, de fato, mudar essa realidade de desigualdades sociais.

Em vista disso, pesquisas que se dedicassem a caracterizar e compreender o cenário educacional durante a pandemia tornaram-se ainda mais necessárias e urgentes, pois poderiam contribuir para analisar e pensar estratégias para que as crianças mantivessem o vínculo com a escola e com os processos de aprendizagem a que têm direito. Além disso, poderiam contribuir para vislumbrar caminhos para a recuperação desse processo interrompido com o isolamento social e, assim, elucidar pontos específicos do agravamento das desigualdades educacionais.

A necessidade de monitorar eventuais violações ao direito à educação ganha especial relevo no contexto da Covid-19, em vista da ausência de precedentes nas estratégias de ensino não presencial adotadas por algumas redes públicas e escolas privadas e dos graves indícios de exclusão educacional percebidos até aqui, e que vêm sendo sistematicamente documentados pela imprensa. O experimentalismo e a diversidade de estratégias orientadas ao uso de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária obrigatória podem resultar, como temos visto, na exacerbação das desigualdades educacionais ou na exclusão educacional pura e simples (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020, p. 4).

Algumas iniciativas nesse sentido foram feitas ao longo de 2020, visando retratar as percepções dos profissionais da educação sobre as condições em que se deu o ensino remoto nas redes públicas de ensino em meio a todos os acontecimentos recentes.

A Fundação Carlos Chagas realizou, entre 30 de abril e 10 de maio de 2020, a pesquisa intitulada: “Educação escolar em tempo de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”, com o objetivo de ouvir como docentes estavam conciliando a vida profissional com a vida pessoal diante do desafio do ensino remoto e quais as perspectivas para o retorno presencial.

A pesquisa trouxe informações que contribuíram para a construção deste trabalho, uma vez que apresentava questões relacionadas ao ritmo de trabalho dos professores, expectativas a respeito do desenvolvimento das atividades e da aprendizagem dos alunos, além da problemática relacionada às desigualdades de oportunidades evidenciada com a pandemia, pois muitos estudantes não conseguiram acompanhar as aulas remotas por falta de equipamentos e/ou acompanhamento de um adulto para auxiliar na realização das atividades.

Já a pesquisa coordenada por Oliveira e Júnior (2020), intitulada: “Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira”, que ocorreu no período de 8 a 30 de junho de 2020, teve como objetivo conhecer o contexto de realização do trabalho do professor ao longo da pandemia, para ofertar subsídios para o diálogo sobre as condições do ensino remoto e do retorno às atividades presenciais.

Como se não bastasse, a pandemia ocorreu em um momento bastante particular da vida política brasileira e, especialmente, da agenda educativa. O Brasil chegou ao século XXI com uma dívida social muito grande com amplos setores da sociedade e com uma das mais injustas divisões de riquezas no mundo (OLIVEIRA; JUNIOR, p. 721, 2020).

Com foco específico na região do ABC Paulista, a primeira etapa da pesquisa “Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19” (ROSA; PEREIRA, 2020), teve a intenção de caracterizar cenários decorrentes das políticas e estratégias adotadas logo após o fechamento das escolas. O levantamento foi realizado entre os dias 26 de maio e 10 de junho de 2020, direcionado a professores e gestores escolares dos sete municípios que compõem a região: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. Dos 501 respondentes, 121 eram profissionais da rede municipal de Santo André.

A presente pesquisa vincula-se à segunda etapa dessa investigação, que teve início nas redes municipais de ensino da região do ABC Paulista para dar continuidade às atividades pedagógicas de maneira remota, logo após a suspensão das aulas em 2020, e para a retomada das atividades escolares presenciais, em 2021.

É difícil em um único trabalho abordar, minuciosamente, cada vertente que o ensino remoto revelou. Mas, com certeza, esse período nebuloso precisará ser estudado e encarado com seriedade. Quais os impactos da pandemia na educação? O ensino remoto deixará legado? As ações das equipes gestoras fizeram a diferença? De que forma repercutirá o aprofundamento da desigualdade social?

## **1.1 Problematização**

Considerando as normativas exaradas pela Secretaria de Educação do município de Santo André, que estratégias e ações foram adotadas pelas equipes gestoras, com vistas a mitigar as desigualdades educacionais dos alunos das escolas de ensino fundamental em meio à pandemia de COVID-19?

## **1.2 Objetivo geral**

Compreender e descrever as diretrizes e normativas exaradas pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André, no contexto da pandemia de COVID-19, e os processos de interpretação e tradução das orientações oficiais pelas equipes de gestão das escolas.

## **1.3 Objetivos específicos**

- Descrever diretrizes e documentos normativos do município de Santo André e das unidades escolares das redes municipais de ensino para orientar o ensino remoto e o processo de retomada das atividades escolares presenciais;
- Descrever os processos de interpretação e tradução das diretrizes oficiais em ações efetivas no âmbito das unidades escolares (documentos + campo);
- Conhecer as ações e estratégias da equipe gestora das escolas de ensino fundamental, com vistas a mitigar as desigualdades educacionais em decorrência do prolongado período de distanciamento social (pesquisa de campo).

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, valendo-se de dois procedimentos técnicos de coleta de dados: a) pesquisa documental (atos normativos de domínio público); b) realização de uma roda de conversa com duas gestoras escolares da rede pública do município de Santo André (pesquisa de campo).

De acordo com Afonso e Abade (2008), as rodas de conversa constituem uma técnica usualmente empregada em estudos dos campos da Psicologia Social e

também da Educação. Trata-se de uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: Introdução – em que são apresentados elementos gerais em relação à Pandemia no Brasil e seus impactos tanto no plano estratégico político, quanto na saúde e por fim, interesse desta pesquisa na Educação. A segunda seção explicita a base teórica de implementação e atuação em políticas e o conceito de discricionariedade do burocrata do nível de rua, conceitos que embasam a análise dos resultados e apresenta os autores Stephen J. Ball e Gabriela Lotta. Na terceira seção, são apresentados dados do município de Santo André acerca da população, nível socioeconômico da cidade e parâmetros educacionais. Na quarta seção, é apresentada a metodologia utilizada, pesquisa qualitativa com fontes de dados documentais e roda de conversa no que se refere ao campo. Na quinta seção, os dados são divulgados e é realizada a análise, pautada na referência conceitual dos autores citados acima, e por fim a conclusão. Ainda é apresentada a sexta seção com a descrição de um guia informativo para Gestores Educacionais pautado nos levantamentos colhidos durante a pesquisa, esse será o produto desse extenso estudo. E, por fim, a última seção, na qual são feitas as considerações finais.

## 2 OS ATORES POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: O OLHAR TEÓRICO

Nesta seção, são apresentados os conceitos teóricos abordados para análise desta pesquisa. Trata-se de um trabalho que se insere no campo de estudos das políticas educacionais, uma vez que se procurou investigar as estratégias adotadas pelos atores políticos para conduzir as ações escolares durante a pandemia. Além disso, abordou-se, também, o problema das desigualdades educacionais à luz de outros estudos e pesquisas correlatas.

A análise de toda a dinâmica que envolveu os profissionais da educação e de outros setores da administração pública teve como referência os estudos de políticas educacionais do sociólogo inglês Stephen J. Ball, e os realizados no Brasil pela cientista política Gabriela Lotta, a partir das teorias de Michael Lipski sobre os burocratas de nível de rua (BNR).

Esses conceitos seguem matrizes teóricas distintas, mas ambos contribuem para problematizar o espaço de autonomia que os gestores escolares tiveram para fazer escolhas e tomar decisões sobre como conduzir as atividades escolares em um contexto de conflito de orientações e normativas políticas, como já citado anteriormente.

### 2.1 Implementação e atuação em políticas

Implementação e atuação em políticas são momentos distintos e complementares pela visão de Ball (2016). A implementação está voltada para a forma como uma nova perspectiva, diretriz ou proposta são apresentadas para um grupo. Por sua vez, a atuação é a forma de encenação do grupo diante da comanda proposta, ou seja, é a forma como o grupo interpreta e executa dentro de sua realidade e possibilidade.

Um dos conceitos centrais deste estudo, que se insere no campo das políticas públicas educacionais e da gestão educacional, é o de atuação em políticas (*policy enactment*). Esse conceito, abordado nos estudos do sociólogo Stephen Ball e colaboradores, postula que os atores das políticas (neste caso, as gestoras escolares) não implementam as orientações dos textos políticos (neste caso, os atos normativos) de forma literal, mas os interpretam e os traduzem a partir de uma série

de elementos subjetivos e objetivos associados às características, à história e à cultura das instituições onde atuam.

Segundo Ball,

Políticas são contestadas, interpretadas ou *encenadas* em uma variedade de arenas da prática e a retórica, os textos e os significados dos formuladores de políticas nem sempre se traduzem diretamente e de forma óbvia em práticas institucionais (BALL, 2008, p. 7, tradução e grifo nossos).

Em suas pesquisas, o autor revela como as políticas públicas vão tomando corpo dentro do espaço educacional, desde o jogo de poder – que envolve tanto quem manda, quanto quem obedece –, até as negociações que criam o clima para que esse poder seja disputado, além do desejo pelo poder e os seus impactos.

Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de ‘outros adultos’ que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente, como cifras que ‘implementam’ (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

O ponto de partida acima indica que os mais interessados pelas ações ocorridas dentro da escola são mantidos de fora de planos e decisões, são vistos como peças por autores que advogam a implementação de políticas. Considerando esses sujeitos como atores políticos, os autores explicam o que querem dizer quando se referem à atuação de políticas (*policy enactment*)

Assim, queremos ‘transformar’ a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula [...], mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

A partir do que o autor concebe como atuação – a forma como as políticas públicas são postas em ação –, é preciso encarar que nem sempre na educação os professores são partícipes do processo de criação de uma política pública, mas são eles que precisam colocar em prática aquilo que é proposto.

Importa dizer que é a equipe escolar que lida diariamente com os alunos, assim sendo, é a mais competente para avaliar a pertinência e alcance das políticas públicas, seja no levantamento de necessidades, seja na execução.

Um ponto que chama atenção é como se desenvolve a interpretação da política pública. Apesar de estar estabelecida, só é executada de fato quando existe a aceitação por parte dos profissionais que a colocam em prática. Isso ocorre porque nem sempre a política é pensada por todos os envolvidos; muitas vezes é imposta de cima para baixo, o que faz com que ocorra resistência, relutância ou simplesmente inutilidade.

Contudo, de acordo com Ozga (2000, p. 113, *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13), mesmo quando é imposta, não deixa de ter “negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração e política oficial”.

Por meio da heurística da interpretação e tradução, que são fundamentais para compreender o processo de poder dos atores de políticas, observa-se a articulação de política com a prática. Para Ball, Maguire e Braun,

*A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, caminhadas da aprendizagem [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).*

A interpretação a que se referem os autores está ligada ao processo de decodificação dos textos da política, é a leitura inicial que é apresentada em reuniões, momentos em que a prática é orientada. Ao longo do trabalho, foi possível acompanhar alguns movimentos nesse sentido, mediante a análise do que a Secretaria da Educação de Santo André adotou para lidar com as questões do ensino durante a pandemia, por meio de decretos, normativas e muitas reuniões *on-line*.

[...] interpretações legítimas e autorais são apresentadas à equipe em eventos e reuniões ou por meio de textos como quadros, em que a prática é para ser pensada e construída ou objetivos para os quais a prática deve ser orientada - eles ‘focam’ na atividade institucional. Essas apresentações, muitas vezes, tomam a forma de *pedagogias* sofisticadas da política (*invisíveis*) que envolvem os funcionários nas discussões e procuram

incentivar o seu 'domínio' de novas ideias de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

A expressão 'tradução de política' para Ball, Maguire e Braun (2016), é a prática da política, isto é, as táticas empregadas para converter os textos interpretados em ações concretas. Acontece bastante quando há troca entre pares, em que exemplos são compartilhados para o entendimento de todos de como a política funciona e obtém resultados. Ocorre em momentos encenados, o que também aconteceu ao longo da quarentena, uma vez que os professores tiveram momentos de partilha das aulas e reuniões exclusivas para troca de experiências, de modo que puderam replicar o que consideraram boas práticas com as turmas de alunos. Assim, "Atuações são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103).

Um ponto de análise importante diz respeito ao contexto. O que, para Ball (2016), trata-se de respeitar as particularidades da unidade escolar, cultural, material, emocional, técnica, econômica e geograficamente, dentre outros fatores que possam caracterizar a diversidade. Fatores como esses interferem nos dados obtidos e, nesse sentido, a pesquisa tem um caráter real, de captar movimentos reais de como as políticas públicas são interpretadas, traduzidas e encenadas. Desse modo, um modelo abrangente, que abandona aspectos da política em cena, é inviável. A proposta é um dispositivo heurístico para incentivar a investigação e o questionamento.

O contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas - e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter. No trabalho de campo, tornamo-nos alertas para a proeminência do contexto em muitas das decisões e das atividades de políticas das escolas de estudo de caso, mas também fomos atingidos pela ausência de alguns aspectos contextuais que estávamos esperando (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63).

O excerto acima reforça o fato de que cada unidade escolar trazer consigo seu próprio contexto, além da importância de o pesquisador ter seriedade em sua pesquisa, já que algumas premissas podem não ser verdadeiras. Somente a pesquisa fidedigna pode revelar fatos relevantes e coerentes para análise.

Essa perspectiva teórica contribuiu muito para analisar as decisões da equipe gestora diante das resoluções impostas pela Secretaria de Educação, visto que delineou passos e comportamentos que auxiliaram na compreensão dos estágios vivenciados.

## **2.2 Discricionariedade dos Burocratas de Nível de Rua**

Nesta seção, apresentamos o conceito de discricionariedade dos Burocratas de Nível de Rua (BNR), usado por Gabriela Lotta a partir dos estudos de Lipsky (2010). Os BNR podem ser definidos como os funcionários que trabalham no dia a dia das organizações públicas, atendendo as demandas e urgências de setores que prestam serviços públicos nas áreas de saúde, educação, segurança pública, dentre outros.

Como prestadores de serviços de utilidade pública e detentores da ordem pública, os burocratas de nível de rua são o foco da controvérsia política. Eles estão constantemente divididos entre as demandas dos destinatários dos serviços, que querem maior efetividade e responsividade, e as demandas de cidadãos, que querem mais eficácia e eficiência dos serviços públicos (LIPSKY, 2010, p. 38).

Importante assinalar que Lipsky define os BNR como funcionários de baixo escalão, isto é, aqueles a quem compete executar os direcionamentos de seus superiores hierárquicos, os gestores. Estes, por sua vez, são classificados pelo autor como funcionários de alto escalão, responsáveis pelo direcionamento das políticas de uma organização ou de um setor do serviço público. O autor esclarece a diferença entre eles, conforme trecho a seguir:

Os gestores estão interessados em alcançar resultados consistentes com os objetivos da organização. Os burocratas de nível de rua estão interessados em fazer seu trabalho de acordo com suas próprias preferências e realizar apenas as políticas organizacionais que sejam de fato importantes [...] (LIPSKY, 2010, p. 66)

LOTTA (2021) aponta o entendimento de BRODKIN (2012) que sinaliza que as interações cotidianas transformam as orientações gerais das políticas em

decisões alocativas que são concretizadas para população, pelo burocrata de nível de rua.

Esse processo é operado com base na discricionariedade destes profissionais, isto é, na sua margem de liberdade para interpretar as regras e tomar decisões (LOTTA; SANTIAGO, 2017). (LOTTA, 2021, p. 4)

Assim, embora atuem na gestão escolar, os sujeitos que compõem esta pesquisa podem ser identificados com os BNR, na medida em que atuam na ponta do sistema, isto é, dentro do ambiente escolar, sendo vistos pelos gestores como executores das políticas as quais não dispõem de autonomia para modificá-las. Infere-se, deste modo, que os gestores a que se refere Lipsky são os atores políticos, tomadores de decisão que, no presente estudo, são os sujeitos que atuam nos órgãos centrais do sistema, ou seja, nas secretarias de educação.

O autor postula que, em geral, existe uma tensão entre esses níveis hierárquicos, como no caso de professores e policiais

Os burocratas de nível de rua podem considerar legítimo o direito dos gestores de dar direcionamentos, mas eles podem considerar como ilegítimos os objetivos da política propostos pelos gestores. Professores convidados a participar de programas de reforço escolar nos quais não acreditam ou policiais que não são capazes de prender pessoas alcoolizadas podem resistir a esses objetivos de políticas públicas de várias formas (LIPSKY, 2010, p. 65).

Quando esse tipo de discordância e/ou resistência ocorre, os burocratas de nível de rua costumam agir com base em suas preferências. Nesse sentido, tornam-se produtores de políticas, na medida em que fazem uso de certa discricionariedade. A discricionariedade é, portanto, um conceito que se refere ao espaço de autonomia de que dispõem os BNR no exercício de suas funções.

No caso dos professores, são eles que “decidem quem será suspenso e quem permanecerá na escola, e eles fazem observações sutis sobre quem é ensinável” (LIPSKY, 2010, p. 55-56). Nesse sentido, continua o autor, “Espera-se que os profissionais exerçam discricionariedade em suas áreas de atuação. Eles são geralmente respeitados em suas áreas de especialização e são relativamente livres da supervisão de seus superiores” (LIPSKY, 2010, p. 56). Complementando, Lotta explica que

Em suas interações cotidianas, a burocracia de nível de rua transforma as orientações gerais das políticas em decisões alocativas que culminam em serviços concretos para a população [...] Esse processo é operado com base na discricionariedade destes profissionais, isto é, na sua margem de liberdade para interpretar as regras e tomar decisões (LOTTA, 2021, p. 4).

Nesse sentido, entende-se que o conceito de discricionariedade dos BNR proposto por Lipsky não conflita com o de atuação em políticas de Ball e suas colaboradoras (2016), uma vez que ambos pressupõem que as orientações emanadas em níveis hierárquicos superiores sejam interpretadas e adaptadas ao contexto de ação desses sujeitos. Como afirmam Lotta *et al.* (2021, p. 1): “O trabalho no nível da rua é caracterizado por alta discricionariedade dos profissionais, na medida em que as regras são em geral abrangentes e demandam interpretação e adaptação para os casos reais”.

Esses dois conceitos darão sustentação à base teórica deste estudo para analisar as vivências das equipes escolares diante das demandas que emergiram no contexto da pandemia, enfatizando as ações das gestoras para manutenção das atividades escolares. Além disso, tornam-se úteis para compreender o nível de importância e das responsabilidades dos diretores escolares em momentos de crise.

Crises como a causada pela pandemia de Covid-19 trazem diversas consequências para a administração pública no Brasil e no mundo. O enfrentamento de suas implicações passa pela implementação de diversas políticas públicas cujas prioridades são diminuir mortes, reduzir o contágio e mitigar os diversos efeitos sociais e econômicos. Tais políticas dependem da atuação de profissionais de linha de frente que, no contato cotidiano com a população, executam os serviços públicos emergenciais (DUNLOP *et al.*, 2020, *apud* LOTTA *et al.*, 2021, p. 1).

O conceito de discricionariedade dos BNR contribui para compreender as decisões no atendimento da população durante esse quadro pandêmico. A discricionariedade ou liberdade de ação administrativa, ao mesmo tempo em que dá margem à decisão, também coloca o BNR numa situação delicada, pois ele assume uma responsabilidade que impacta cada vez mais suas obrigações e sobrecarrega sua demanda de trabalho. O contexto da pandemia trouxe à tona a exaustão desses profissionais.

De acordo com Lipsky (2010) e Lotta (2019, 2021), os BNR são as pessoas que estão na linha de frente e na rotina das ações do serviço público. Segundo Ball,

Maguire e Braun (2016), são elas que colocam as políticas “em cena” (policy enactment).

Conforme Lotta *et al.* (2021, p. 4), “Quanto mais ambíguas e conflituosas são as políticas, maior a discricionarietà da burocracia”. Além disso, os autores observam que

Momentos de emergência aumentam a imprevisibilidade; agudizam a demanda e a escassez de recursos; e, devido à baixa regulamentação e à experiência acumulada para enfrentar a situação, aumentam a sensação de incerteza. Essa sequência de eventos inesperados e imprevisíveis, à qual chamamos de crise, perturba rotinas, processos e sistemas pré-existentes, tornando a possibilidade de coordenação ou de centralização ainda mais remota, ou quase impossível (LOTTA *et al.*, 2021, p. 5-6).

A crise sanitária sem precedentes provocada pela pandemia de COVID-19 deixou um alerta sobre a importância de políticas públicas articuladas e de defesa das instituições públicas. A necessidade da existência do Sistema Único de Saúde (SUS), por exemplo, nunca foi tão claramente evidenciada quanto neste período, mas também provou a importância da atuação de muitos outros profissionais que agiram direta ou indiretamente para mitigar os seus efeitos negativos, especialmente, para as populações mais vulneráveis.

A análise dos dados evidenciou três grupos distintos de BNR frente à pandemia: o primeiro grupo, cuja função é enfrentar a crise e suas consequências na linha de frente; o segundo, que continua prestando serviços presenciais durante a crise, mas cujo papel não é enfrentá-la diretamente; e o terceiro, cujo trabalho foi drasticamente alterado durante a crise, justamente para que saíssem da linha de frente presencial e migrassem para o trabalho remoto (LOTTA *et al.*, 2021, p. 10).

Considerando-se os profissionais da educação, mais precisamente os que atuam na gestão escolar, alvo desta investigação, observa-se que ocuparam a segunda e a terceira categorias. Não estiveram na linha de frente durante o combate à COVID-19, porém, revezaram entre atividades presenciais e remotas (com mais tempo no presencial), gerenciando questões da dinâmica escolar, como atendimento às famílias, professores e ações de entrega de materiais, atividades e cestas básicas.

A indicação da retomada das aulas presenciais foi mais uma tarefa a ser executada pelos BNR, profissionais que estão perto da comunidade onde os estudantes residem. A ideia é pensada e proposta pela Secretaria de Educação,

mas quem executa é quem está perto, ou seja, os profissionais da educação. As decisões que são tomadas nos gabinetes influenciam as pessoas que fazem com que as políticas sejam executadas, tanto remota quanto presencialmente.

Na medida em que a sociedade começou a cobrar o retorno das aulas presenciais, pesquisas começaram a apontar o problema da defasagem de aprendizagem, por consequência do longo tempo de paralisação das atividades presenciais. O problema das desigualdades educacionais passou a ser o grande desafio a ser enfrentado nesse cenário, como se verá a seguir.

### **2.3 Desigualdades educacionais no contexto da pandemia**

A fragilidade e a desigualdade na educação básica já existiam mesmo antes da pandemia, Oliveira (2020) já afirmava que o pleno direito à educação para a maioria da população é uma dívida a ser paga. Contudo, ficaram mais fortes, evidentes e escancaradas no contexto da pandemia, como demonstram os dados colhidos para a composição deste trabalho, que serão analisados ao longo das próximas seções.

Ao longo desta seção, serão apresentadas algumas ações de como o município de Santo André conduziu as questões educacionais no contexto pandêmico, apesar dos desentendimentos ocasionados entre governadores e prefeitos com o governo federal, cujo posicionamento gerou instabilidade, agravando o retrato da educação básica.

Como se não bastasse, a pandemia ocorreu em um momento bastante particular da vida política brasileira e, especialmente, da agenda educativa. O Brasil chegou ao século XXI com uma dívida social muito grande com amplos setores da sociedade e com uma das mais injustas divisões de riquezas no mundo (OLIVEIRA, 2020, p. 721).

Nesta seção, também serão apresentados os resultados de pesquisas correlatas.

## 2.4 "Crise dentro da crise"

A Constituição Federal estabelece parâmetros para o alcance de uma educação de qualidade e norteia princípios que precisam ser garantidos. Contudo, ao analisar os primeiros dados sobre o processo pandêmico nas instituições escolares, principalmente nas públicas, foi possível perceber uma deficiência entre o que propõe a legislação e o que realmente acontece dentro do ambiente escolar, durante o ensino remoto. A garantia da qualidade e de igualdade de condições foram realmente asseguradas durante o período pandêmico?

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal (BRASIL, 1988).

Com o advento da internet, os caminhos foram encurtados, a comunicação ficou diversificada; houve uma amplitude. Durante a pandemia, muitos profissionais puderam ficar em *home office* e, mesmo assim, desenvolver suas atividades de rotina. O mundo veio para dentro de casa, a ponte aérea veio para sala de estar, almoços de negócios e até o *happy hour* foram compartilhados com cada um saboreando seu petisco pela tela.

Com relação à educação, a internet também foi bastante mencionada. A pandemia intensificou o uso da internet para fins educacionais. Mas para quem? Quem são as pessoas e/ou estudantes que, de fato, tiveram acesso a essa comunicação em tempo real, rápida e interativa?

Mesmo adotando o máximo de alternativas e esforços, gestores e educadores reconhecem a impossibilidade de alcançar a todos os estudantes, afastados total ou parcialmente das atividades escolares por razões de ordem sanitária, social, econômica, etc. Tal contexto nos leva a redobrar as atenções em relação à garantia do direito à educação, notadamente nas suas dimensões de igualdade de condições e não discriminação, transparência pública e gestão democrática, padrão de qualidade, prioridade absoluta à proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes (dada a centralidade que a escola representa nessa dimensão) e as condições de trabalho dos profissionais da educação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020, p. 4).

A educação brasileira apresenta suas deficiências e constantemente essa problemática está em pauta. Há muito o que se fazer para alcançar um patamar eficiente de oportunidades tanto para a chegada à escola quanto para a permanência dos alunos nos bancos escolares.

A discussão da qualidade da educação nunca apresentou tamanha centralidade como nos tempos atuais e a sua melhoria passou a ser uma meta compartilhada por todas as instâncias envolvidas, estando presente nas declarações de organismos internacionais e na agenda dos governos, dos políticos, do empresariado, dos movimentos sindicais e sociais, bem como de professores, estudantes e famílias (BORGES; CASTRO, 2020, p. 10).

Embora a na educação brasileira seja um assunto recorrente e atual, já estava em discussão mesmo antes da pandemia. O que se via nesse momento era a intensificação das problemáticas e da desigualdade, porque o ensino remoto exigiu uma condição não alcançada por boa parte dos estudantes, de modo que escancarou:

- as desigualdades de acesso à internet e às tecnologias, de uma maneira geral;
- o aumento da demanda de trabalho dos professores (sobrecarga de trabalho);
- as dificuldades das famílias de acompanharem as atividades escolares das crianças;
- os prejuízos de aprendizagem que os alunos tiveram durante a pandemia.

*Tenho dito que estamos vivendo uma crise dentro da crise: as desigualdades diversas já são estruturais e só emergiram à superfície nesse momento de pandemia. As políticas adotadas para a educação, como aquelas de implantação de educação remota mediada por tecnologias, foram pensadas de forma alheia a essa desigualdade, sem trazer caminhos de solução para os problemas estruturais. E elas não deram certo, por óbvio. Vale lembrar que isso não aconteceu somente pela falta de acesso a*

*tecnologias, mas por uma série de desigualdades pelas quais passam milhões de estudantes [...] (PELLANDA, 2020, p. 4).*

Os profissionais passaram a sofrer com as exigências para resolver uma situação da qual não faziam ideia, por mais que lessem decretos, normativas e fizessem reuniões para alinhar as perspectivas de trabalho.

A medida adotada foi utilizar estratégias com o envolvimento da tecnologia para dar continuidade à interação e ao conteúdo com as turmas, mas somente esse método não foi suficiente. Houve a necessidade de manter, junto com as ofertas eletrônicas, as atividades impressas, com dias e horas agendados para que as famílias pudessem retirá-las na escola e devolver as que já estivessem realizadas. Frentes de trabalho foram adotadas para dar continuidade ao processo pedagógico. A pergunta que fica é: foi suficiente?

Entre os casos comumente relatados nas redes públicas de ensino, estão:  
 Exclusão de estudantes e de professores e professoras das 'atividades não presenciais' por falta de acesso a Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), ou seja, por não possuírem acesso à internet e/ou por falta de equipamentos eletrônicos como computadores, tablets ou smartphones;  
 Não recebimento de materiais didáticos complementares, seja por falta de cadastro prévio, seja por falhas de informação ou na sua distribuição;  
 Desconsideração às situações socioeconômicas das famílias de estudantes da educação básica das redes públicas, na medida em que se impõe, no atual contexto, maiores responsabilidades às famílias sobre a realização das atividades escolares. Desconsideram-se fatores como o nível de escolaridade das famílias; a sobrecarga de trabalho, sobretudo das mulheres; o fato de que os familiares estão trabalhando em casa ou fora de casa; e os fatores relacionados à precariedade dos ambientes domésticos (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020, p. 7).

Como citado anteriormente, a “crise dentro da crise” revelou e escancarou a desigualdade que atinge os estudantes. Muitas crianças ficaram à própria sorte, apesar dos esforços dos profissionais da escola. Isso porque, para realização das atividades, muitas crianças, principalmente as menores, precisavam de um adulto para intermediar, desde colaborar com a leitura da proposta de atividade, tecer uma explicação, dentre outras demandas que foram se revelando com o tempo. O trabalho árduo do professor em sala de aula foi experienciado por algumas famílias, que compreenderam a complexidade da função. Outras, por motivos diversos, não tiveram a mesma possibilidade.

Professores continuaram a elaborar, pensar em propostas pedagógicas, de maneira que as crianças pudessem realizá-las em casa, mas ficaram, de alguma

forma, reféns de um sistema que podava e limitava o progresso individual. Como evidencia Pellanda: *“Os países que melhor responderam aos desafios da pandemia foram aqueles que desprenderam financiamento adequado, que implementaram políticas com gestão democrática e cooperação e que, portanto, têm sistemas públicos fortes”* (PELLANDA, 2020, p. 3).

Quanto à questão acima, ‘quem foram as pessoas e/ou estudantes que, de fato, tiveram acesso a essa comunicação em tempo real, rápida e interativa?’, sua resposta torna-se nebulosa, já que não há como saber, ao certo, como cada família vivia, mantinha suas relações, valores, costumes e rotinas. Não apenas houve necessidade de um ensino remoto, tudo se transformou; realidades foram desnudadas, expondo feridas sociais difíceis de administrar, compreender e aceitar.

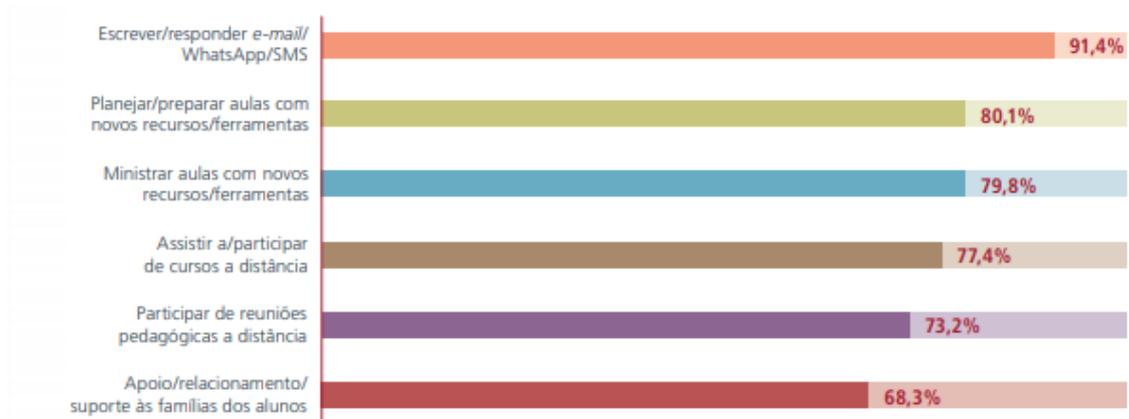
## **2.5 O que dizem as pesquisas correlatas**

Como já mencionado na introdução, o setor acadêmico tratou de pesquisar, estudar as consequências da pandemia e os reflexos na educação básica. Os dados preliminares revelam os desafios enfrentados e as primeiras tomadas de decisão. Neste tópico, a ênfase será nos dados relativos:

- às desigualdades de acesso à internet e às tecnologias;
- ao aumento da demanda de trabalho dos professores (sobrecarga);
- às dificuldades das famílias de acompanharem as atividades escolares das crianças;
- aos prejuízos de aprendizagem que os alunos tiveram durante a pandemia.

A Fundação Carlos Chagas, em parceria com o Itaú Social e com professores brasileiros, desenvolveu a pesquisa Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica, com o intuito de saber como as atividades foram elaboradas, a relação trabalho, vida privada e expectativas de retorno. Na sequência, são apresentados os dados que se relacionam com os pontos elencados acima, tendo como início o aumento de atividades e demandas por parte dos professores.

### Gráfico 1 - Aumento das atividades docentes

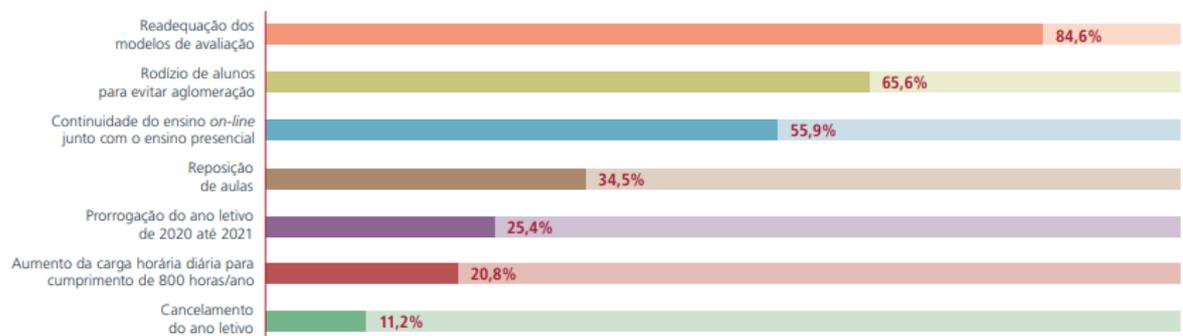


Fonte: (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 02).

O professor viu sua vida profissional modificar-se intensamente em termos de rotina e demanda. No entanto, as mudanças não ficaram estanques ao processo de saída do presencial para o remoto, pois, aos poucos, foram apresentadas propostas de conversão ao ensino híbrido, como forma de mitigar defasagens educacionais. Nesse momento, novos planejamentos e readequações com vistas a enfrentar os prejuízos de aprendizagem foram realizados.

### Gráfico 2 - Concordância com as estratégias elencadas

Considerando o retorno das aulas presenciais, há concordância com as estratégias elencadas



Fonte: (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 03).

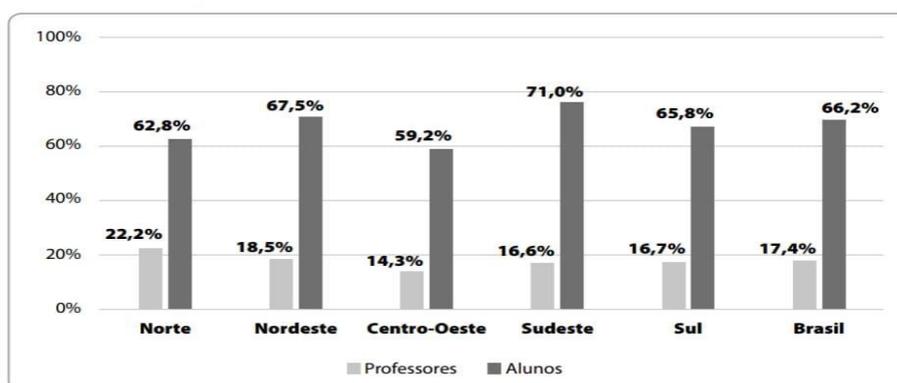
Contudo, apesar de todo esse esforço dos profissionais da educação, muitas vezes foram confrontados com falas como essa: “*Só o professor não quer trabalhar na pandemia*”, do Deputado Federal Ricardo Barros (UOL, 2021, p. 1).

Além disso, é forçoso reconhecer que os impactos da pandemia produzirão efeitos de longo prazo em toda a população mundial e, no que se refere às tarefas dos sistemas de ensino, superar os desafios educacionais exigirá um trabalho de longo prazo a ser desenvolvido durante a trajetória escolar dos estudantes, e não de forma aligeirada ao fim do isolamento social (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020, p. 11).

A pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira”, realizada por Oliveira e Junior (2020), teve como objetivo conhecer os efeitos das medidas de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho dos(as) professores(as) de educação básica nas redes públicas de ensino no Brasil.

No gráfico a seguir, são apresentados dados relacionados à falta de recursos para a realização do ensino remoto.

**Gráfico 3 - Percepção dos professores sobre a indisponibilidade de recursos de alunos e professores da Educação Básica para realizar as aulas não presenciais de acordo com a região geográfica, no Brasil, em 2020**



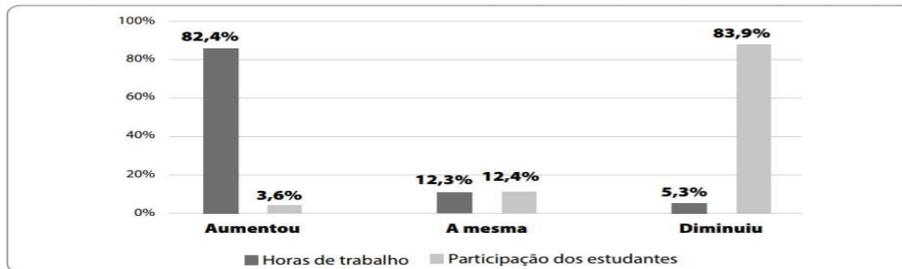
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020).

Fonte: (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 731).

Oliveira e Junior (2020) ao apresentarem os dados acima demonstram as dificuldades vivenciadas ao longo da pandemia por indisponibilidade de recursos. No gráfico a seguir, é possível observar o quanto essa situação aumentou as tarefas dos professores, tendo em vista o planejamento para lidar com o ensino remoto e

toda a mudança na rotina, inclusive com a diminuição da participação dos alunos, um aspecto muito preocupante.

**Gráfico 4 - Distribuição dos professores de acordo com a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais e participação dos estudantes nas atividades propostas, no Brasil, em 2020**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020).

Fonte: (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 732).

Acerca da sobrecarga advinda com a pandemia aos profissionais da educação, Oliveira e Junior (2020) sinalizam

O desenvolvimento de atividades de ensino remotas acarretou formas diferentes de trabalho e demandou novas habilidades dos professores. O que se espera é que o novo contexto de ensino consiga fazer com que os estudantes participem das atividades e, conseqüentemente, aprendam os conteúdos repassados.

Os resultados mostram que a grande parte dos participantes, o equivalente a 82,4%, afirmou que aumentou a quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 731-732).

Como apontado acima, espera-se que, no novo contexto de ensino, seja possível que os estudantes participem das atividades e, conseqüentemente, aprendam os conteúdos. Porém, essa expectativa vai de encontro à diminuição da participação dos alunos, explicitada no gráfico 4.

A ausência de recursos tecnológicos, a falta de ambiente reservado para estudo, além da disponibilidade de computador e conexão de internet podem comprometer cabalmente a participação dos estudantes, mesmo os mais interessados. Diferentemente da sala de aula, foge ao controle do professor a capacidade de concentração dos alunos para evitar que eles se dispersem nos ambientes virtuais. Certamente, os professores necessitam incrementar as atividades de forma a atrair a atenção dos alunos (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 732-733).

Em pesquisa sobre o ensino remoto na região do ABC, Rosa e Pereira (2020) ouviram profissionais da educação. Os dados aqui apresentados foram refinados para o município de Santo André, foco desta pesquisa. Destacam-se, também, alguns dados relacionados à dinâmica da gestão escolar.

No que concerne ao Eixo 1 – Dados gerais, o estudo apresenta um total de 121 respondentes do município de Santo André e 21 respostas específicas do grupo de gestão escolar.

Em relação ao grupo específico de gestão escolar, pode-se afirmar que é composto 100% por mulheres, das quais 80,95% se declararam brancas; 14,29% se declararam pardas e 4,76% se declararam pretas. Quanto à faixa etária, 47,62% estão na faixa de 41 a 50 anos; 28,57% têm mais de 51 anos e 23,81% estão na faixa de 31 a 40 anos.

Também do grupo de gestão, 76,19% revelaram ser difícil conciliar tarefas domésticas e tarefas profissionais.

Com a crise mundial da doença, os filhos não podem mais frequentar creche ou escola. Para as mães que não tiveram como aderir ao teletrabalho, esse é um grave problema, pois não têm estrutura adequada para deixar os filhos e ir ao serviço. Mesmo para as que estão em *home office*, a situação é problemática, pois conciliar mais gente em casa, o cuidado com os filhos (e, às vezes, auxiliá-los em atividades escolares a distância no caso dos que estudam em colégios particulares) e o expediente é complicado (FRAGA, 2020, p. 2).

Sobre cargos e funções das respondentes, 57,14% eram coordenadoras pedagógicas (assistentes pedagógicas); 38,10% eram diretoras e 4,76% eram vice-diretoras. A experiência na educação varia de 11 a 20 anos para 47,62%; mais de 21 anos para 42,86% e de 4 a 10 anos para 9,52%.

O Eixo 2 trata de estratégias adotadas pela rede durante a pandemia. Sobre as estratégias para o início da pandemia, a maioria das profissionais da equipe gestora (80,95%) sinalizou que fez plantão de atendimento na escola após o período concedido para ficar em casa preparando atividades e aguardando orientações da Secretaria de Educação.

Quanto ao processo de decisão de estratégias para o ensino remoto, 71,43% pontuaram que tiveram autonomia, conforme figura 1, que segue abaixo:

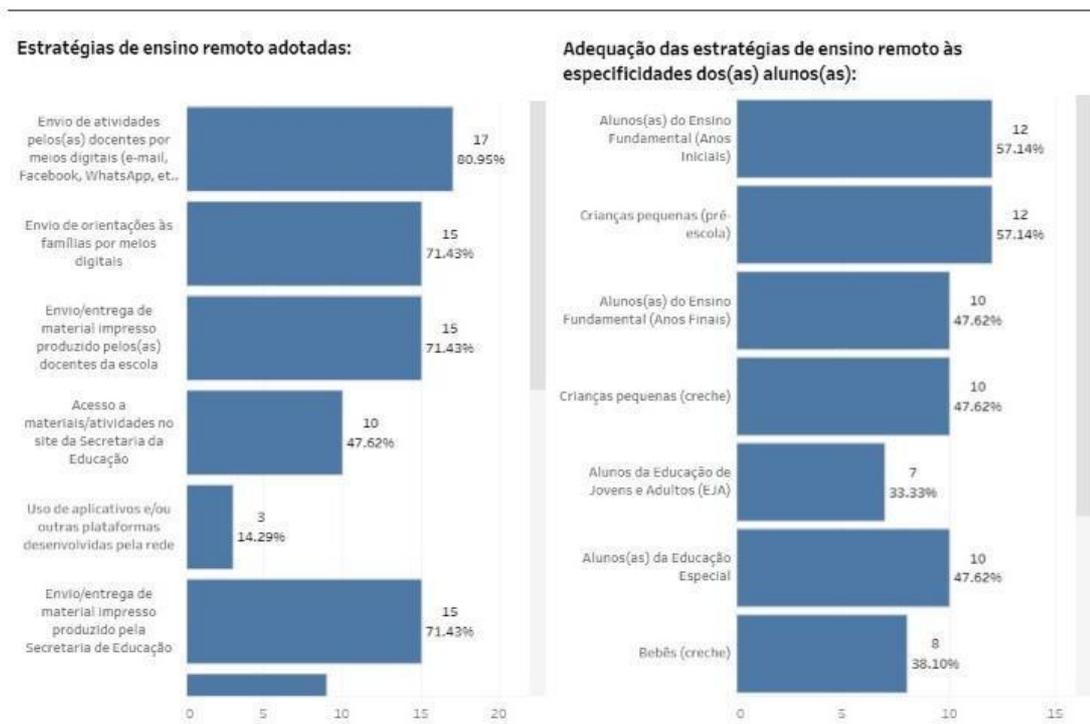
**Figura 1 - Estratégias adotadas pela rede durante o período de ensino remoto - Docentes**

Durante o período de planejamento do ensino remoto, houve:		Quanto aos processos de decisão das estratégias de ensino remoto adotadas, houve consulta e participação de:	
Recesso escolar	28.57%	Foram centralizados na Secretaria de Educação	19.05%
Ficar em casa elaborando materiais	57.14%	Gestores escolares	38.10%
Aguardo em casa para orientações da Secretaria	57.14%	Docentes	90.48%
Formação online sugerida/oferecida pela Secretaria	19.05%	As unidades escolares tiveram autonomia de decisão	71.43%
Plantões de atendimento na escola	80.95%	Famílias	19.05%
Antecipação de férias	4.76%	Conselho Municipal de Educação	14.29%
		Funcionários	14.29%
		Entidades representativas de classe	0.00%

Fonte: (ROSA; PEREIRA, 2020, *on-line*).

Já a figura 2 apresenta estratégias de ensino remoto e adequação das estratégias de ensino às especificidades dos alunos, também de acordo com a visão da equipe gestora.

**Figura 2 - Estratégias de ensino remoto adotadas e adequação das estratégias - Docentes**



Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia

Fonte: (ROSA; PEREIRA, 2020, *on-line*).

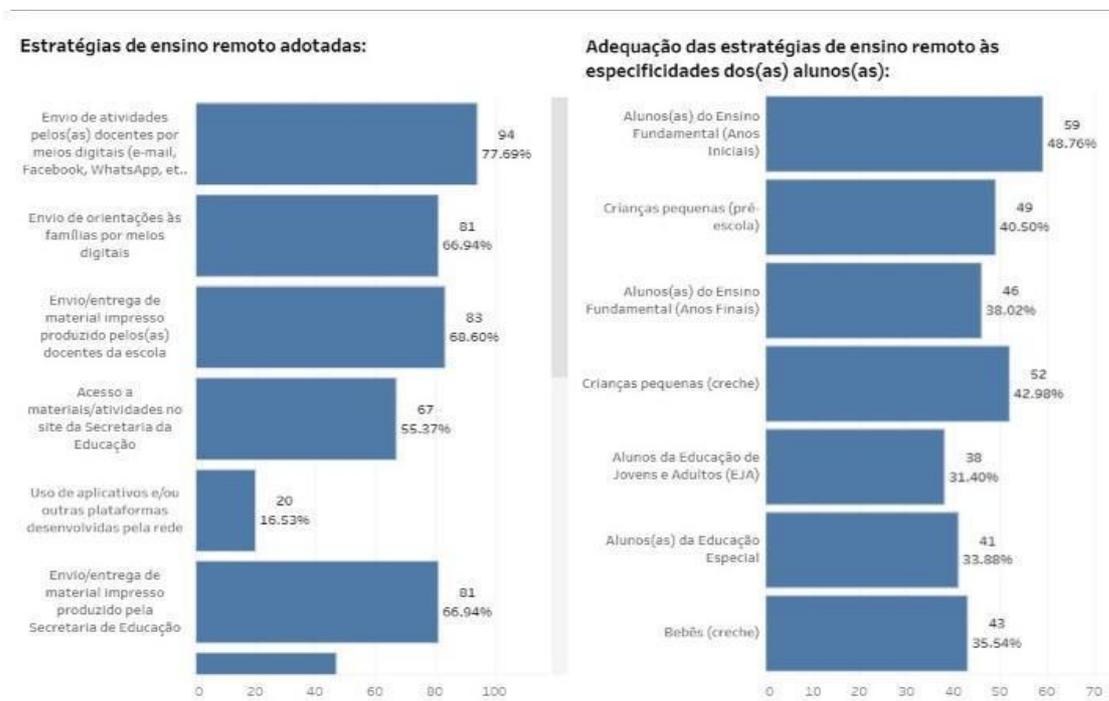
Quando comparado a todos os respondentes da rede, há algumas mudanças em relação à percepção de algumas demandas, conforme figuras 3 e 4 que seguem.

**Figura 3 - Estratégias adotadas pela rede durante o período de ensino remoto - Todos os respondentes**



Fonte: (ROSA; PEREIRA, 2020, *on-line*).

**Figura 4 - Estratégias de ensino remoto adotadas e adequação das estratégias - Todos os respondentes**



Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia

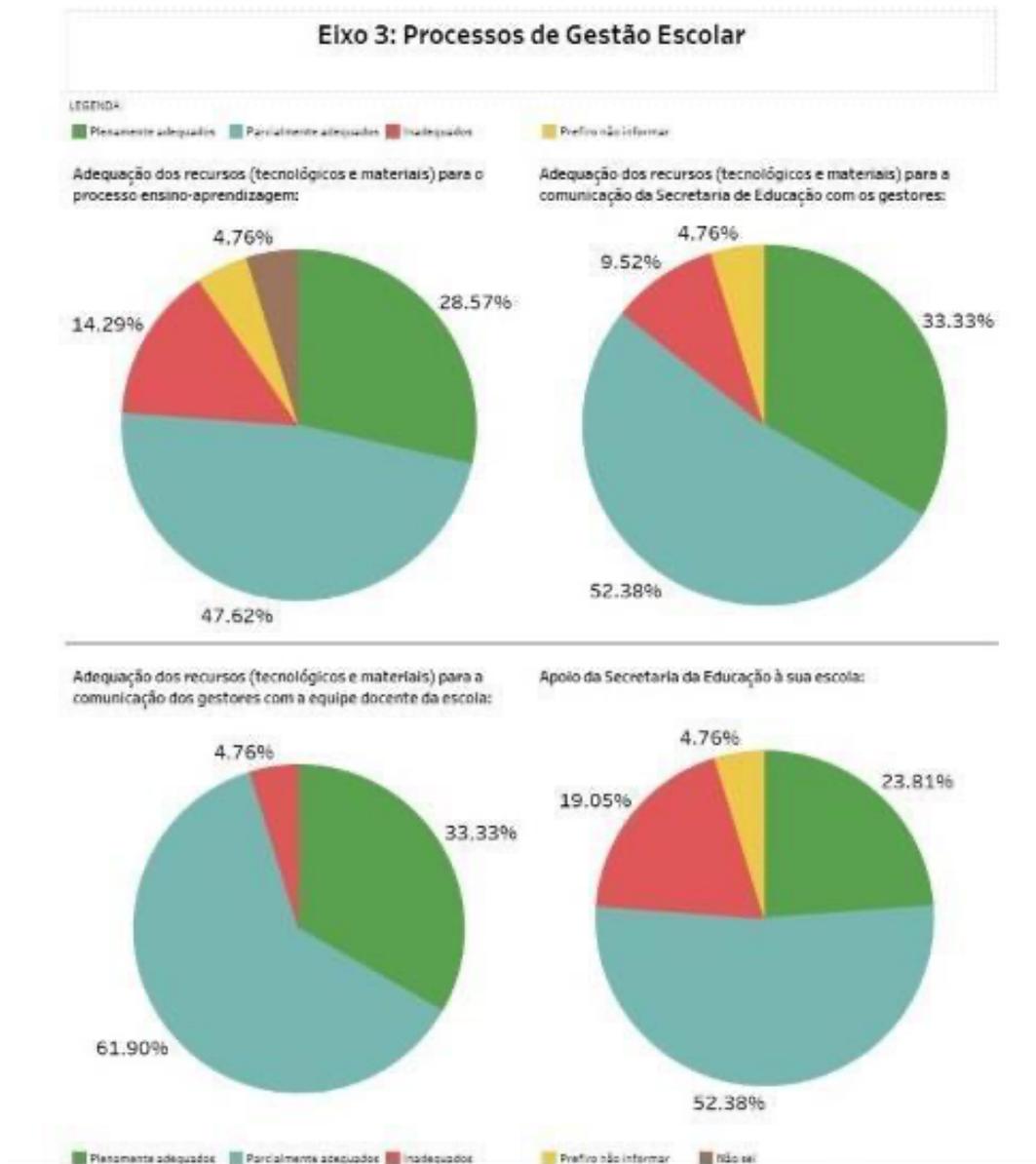
Fonte: (ROSA; PEREIRA, 2020, *on-line*)

O Eixo 3 trata de processos de gestão escolar e seus dados sinalizaram que a percepção de trabalho aumentou para todos os respondentes da pesquisa realizada em Santo André.

Toda essa alteração na dinâmica de trabalho apresentou, para 85,71% da equipe de gestão, acréscimo de tarefas e responsabilidades. O percentual é de 65,47% quando se trata do grupo geral de profissionais da educação.

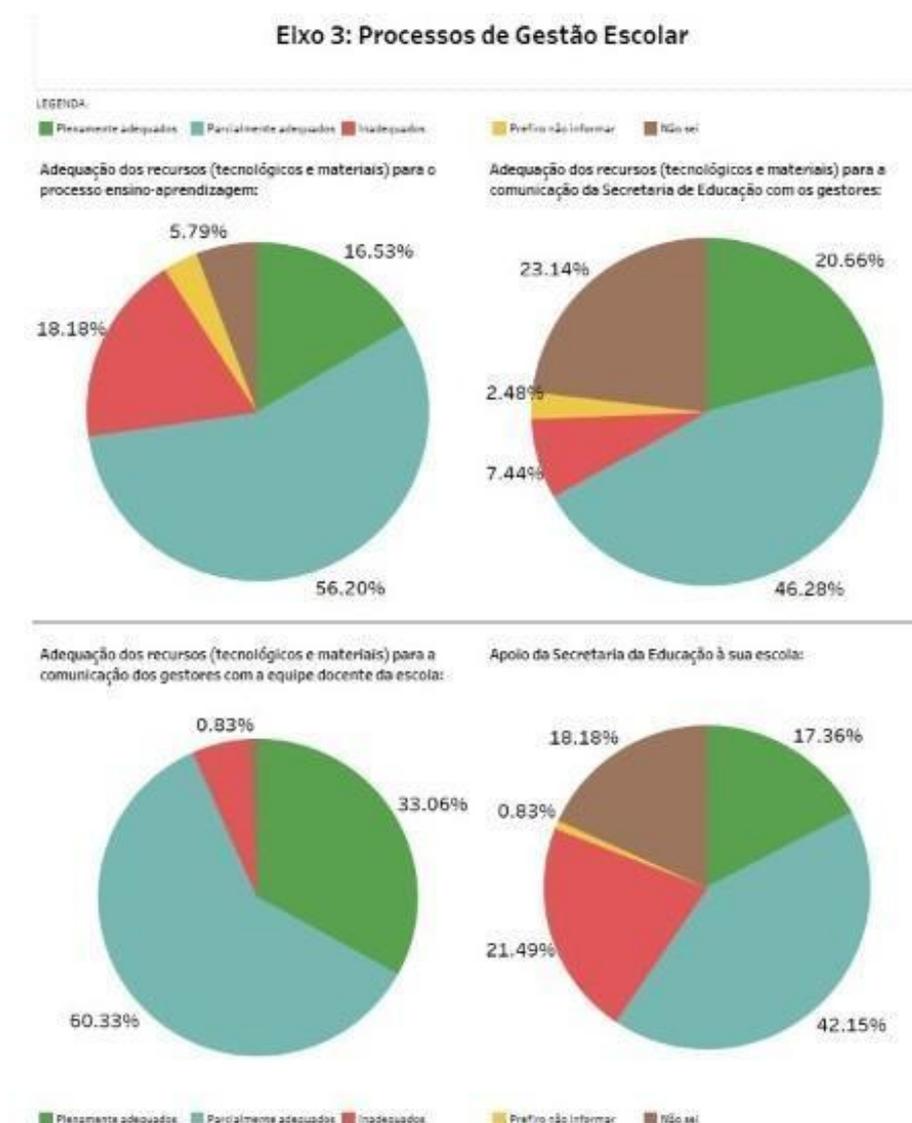
Sobre o uso dos recursos tecnológicos, apesar da variação dos números quando separada a equipe de gestão dos demais profissionais, houve uma convergência na percepção.

**Gráfico 5 - Processos de gestão escolar - Equipe de Gestão**



Fonte: (ROSA; PEREIRA, 2020, *on-line*).

**Gráfico 6 - Processos de gestão escolar - Todos os respondentes**

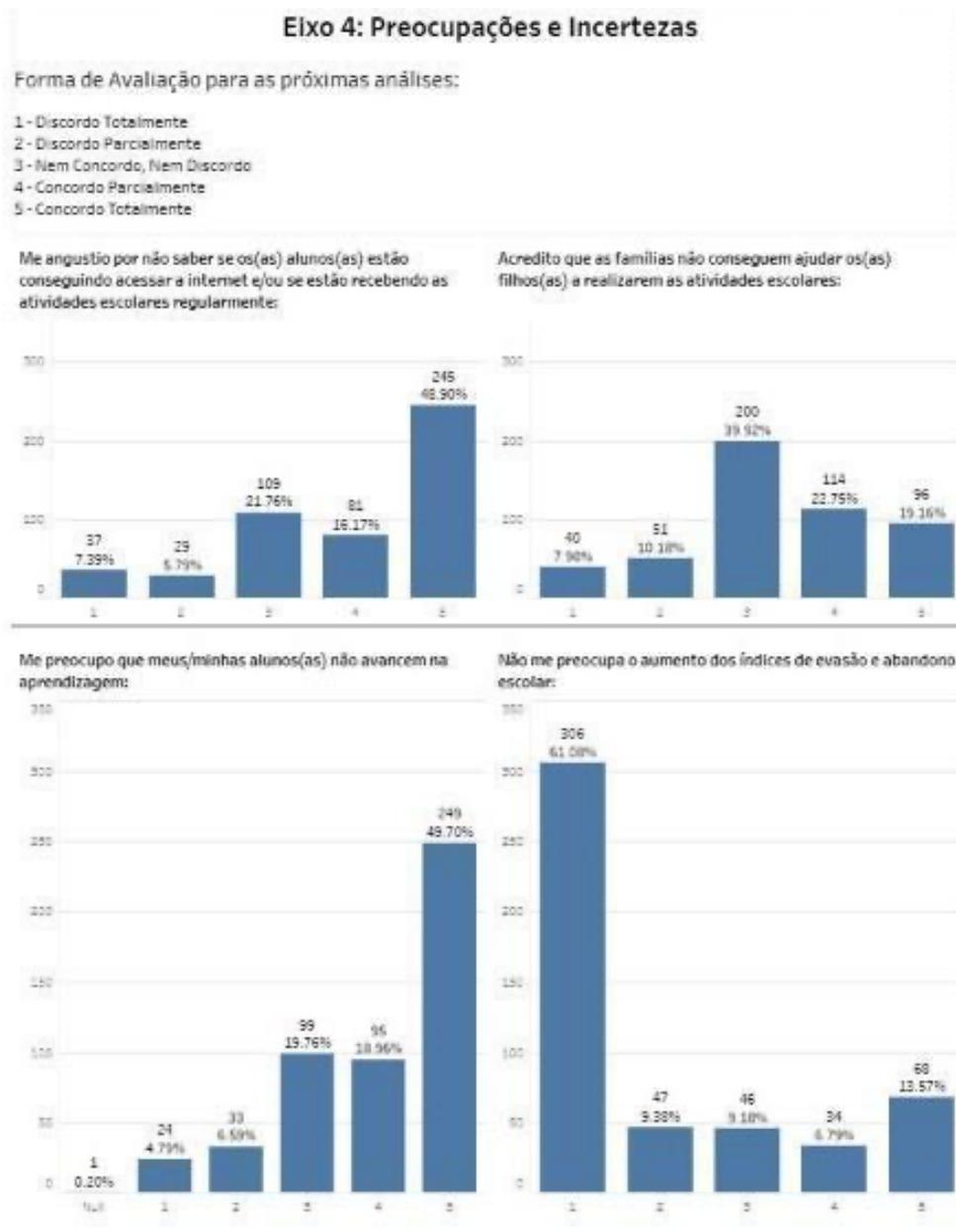


Fonte: (ROSA; PEREIRA, 2020, *on-line*).

No Eixo 4 - Preocupações e incertezas, os dados apresentaram uma grande inquietação em relação ao alcance das atividades junto aos alunos. Outra preocupação foi auxiliar os estudantes com as atividades, o que gerou também insegurança quanto à aprendizagem dos discentes.

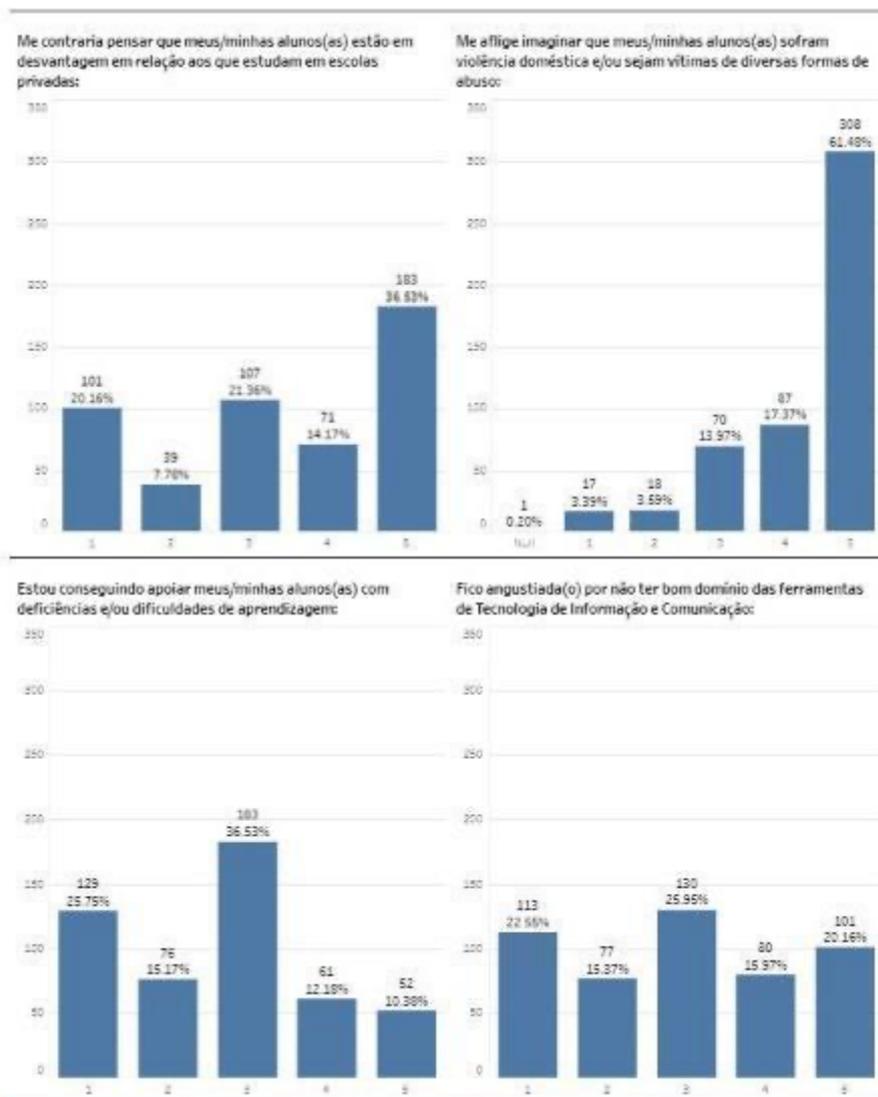
Por meio dos gráficos abaixo foi possível acompanhar as preocupações e incertezas dos profissionais da educação de Santo André.

## Gráfico 7 - Preocupações e incertezas - Todos os respondentes



Fonte: (ROSA; PEREIRA, 2020, *on-line*).

Gráfico 8 - Todos os respondentes



Fonte: (ROSA; PEREIRA, 2020, *on-line*).

A referida pesquisa realizada pela Undime informa que 48,7% das redes municipais de ensino registraram muita dificuldade para o acesso de estudantes à internet e 24,1% para o acesso de docentes. E, ainda que a maioria das redes informe o uso de materiais impressos e orientações via WhatsApp para a manutenção dos vínculos de estudantes com as escolas, 74,1% das redes municipais declararam ter realizado formação para docentes sobre o uso de tecnologias para o ensino remoto. A infraestrutura das escolas para as(os) estudantes no retorno às aulas também parece ser um obstáculo a ser enfrentado: 40% das redes reportaram inadequação. Com a permanência do Brasil na pandemia, que se anuncia longa, é ainda mais urgente investir em políticas de conectividade para as escolas e acesso à internet para estudantes e professores (UNICEF, 2021, p. 53).

Esses números revelaram um pouco do que foi vivenciado pelos profissionais de Santo André e pelas equipes de gestão, que precisaram se reinventar para

continuar a desenvolver seus trabalhos de forma a preservar o máximo de qualidade e presteza. A pandemia desencadeou muitas mazelas, trouxe também mudança na rotina, de modo que a vida privada se misturou à vida profissional. Nesse contexto, algumas falas foram normalizadas:

*"Você está sem áudio!"*

*"Minha internet está péssima."*

*"Caí."*

*"Fecha o microfone, está vazando ruído."*

Animais de estimação invadiram as telas, familiares também (em algumas cenas cômicas e outras quase trágicas), choros, risadas de crianças, dentre tantas outras pelejas.

Mas as desigualdades sociais agravaram e intensificaram as ameaças ao direito constitucional das crianças pequenas de acesso à escola. O abismo ficou evidente e assustador. A aprendizagem e a socialização, essa dupla tão essencial, ficaram apartadas. O resultado disso tudo foi a busca de entender, investigar e estudar e assim vislumbrar caminhos de restauração.

O fato de tratar-se de política pública educacional experimental, construída sob circunstâncias desafiadoras e em caráter excepcional, amplia a responsabilidade do Estado quanto à transparência de objetivos, meios e resultados, sob pena de se ver prejudicada a efetividade, eficiência e eficácia das medidas, com o potencial desperdício de esforços e recursos e, o mais grave, o aprofundamento de violações a direitos educacionais. Tais violações, na medida em que formalizadas no desenho de políticas públicas emergenciais, podem significar práticas discriminatórias vedadas pelo direito, em função da desigual distribuição dos prejuízos causados pela crise, afetando mais gravemente as pessoas pobres, não brancas, moradoras de regiões periféricas, do campo, com deficiências e mulheres, sobre quem comumente recaem muitos dos afazeres domésticos como o cuidado de idosos e irmãos menores, por exemplo (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020, p. 15).

Em meio a esta crise profunda, em que muito estava sendo ensaiado, pensado e planejado, não foi possível esquecer que o Ministro da Educação da época, em entrevista, resumiu os profissionais da educação assim: *"Hoje, ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa"* (O PROBLEMA DO MEC, 2021).

Pela fala, observou-se o escárnio e a completa falta de empatia para compreender o processo transitório pelo qual todos estavam passando: o professor sufocado por atividades infundáveis, alunos inacessíveis, a avalanche da

desigualdade mostrando-se cada vez mais avassaladora e o discurso raso e ignóbil do então representante mor da educação com tamanho descaso.

### 3 RETRATO DE SANTO ANDRÉ

Nesta seção, serão apresentados dados do município de Santo André, em divisões regionais, dados socioeconômicos, educacionais e ações de enfrentamento à COVID-19.

#### 3.1 O município de Santo André

O município de Santo André está localizado no estado de São Paulo e é uma das cidades metropolitanas vizinhas à capital, São Paulo. O município fica na região do ABC Paulista e possui um histórico de articulação política que marcou a identidade política brasileira, a partir dos movimentos sindicais, nos anos de 1980.

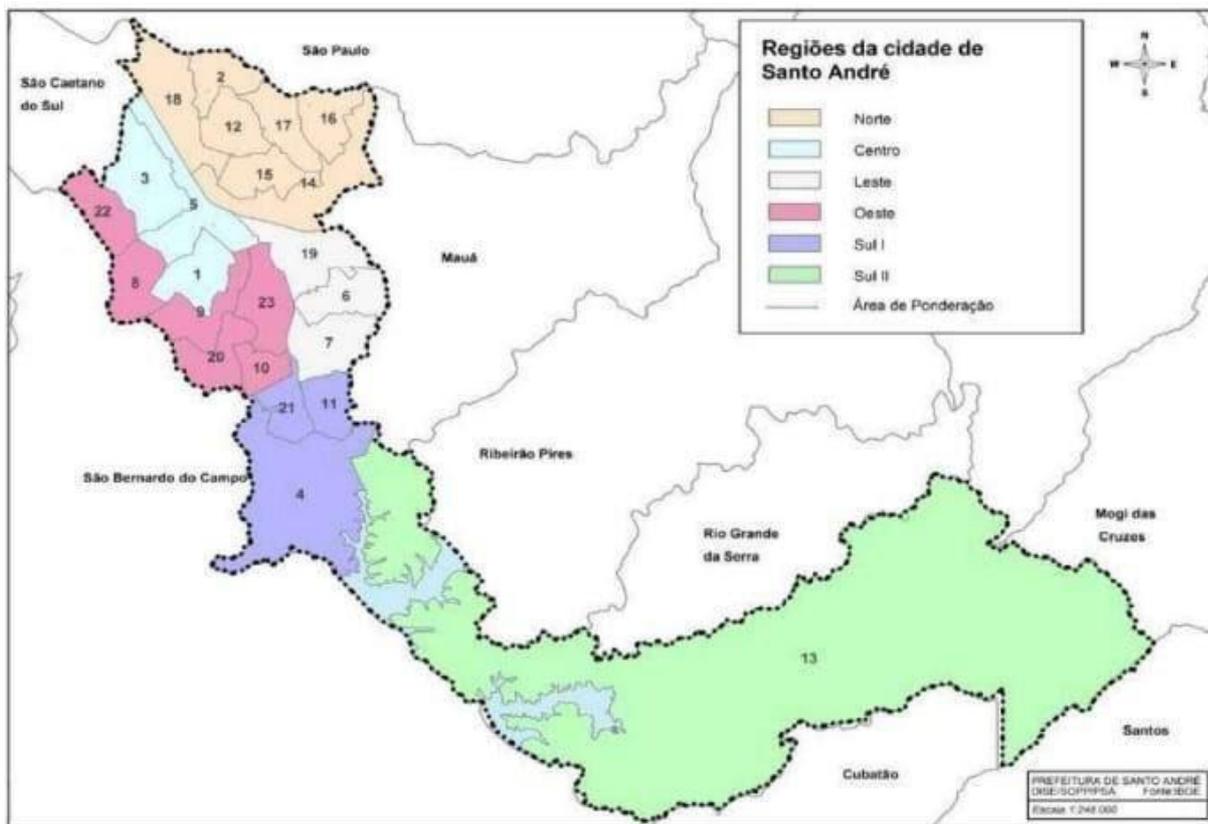
Possui uma população estimada em 721.368 habitantes em 2020, de acordo com o *site* do IBGE. O censo de 2010 apontava um total de 676.407 mil pessoas. Com relação à população, Santo André configura o 25º lugar no Brasil, o 5º lugar dentro do estado e na região geográfica imediata aparece em 4º. Tem uma densidade demográfica de 3.848,01 hab/km, de acordo com o censo de 2010. É dividida em 6 regiões, formadas por agrupamentos que permitem sua interpretação estatística e populacional. A formação das regiões leva em consideração aspectos econômicos, sociais e ambientais de organização do território do município por ponderação<sup>4</sup>. Seguem as regiões por ponderação:

- Norte: Camilópolis, Nações, Parque João Ramalho, Santa Terezinha, Parque Capuava, Parque Novo Oratório, Parque Oratório;
- Sul I: Vila Luzita, Jardim Santo André, Cata Preta;
- Sul II: Parque Andreense;
- Centro: Centro, Campestre, Assunção;
- Leste: Cidade São Jorge, Condomínio Maracanã, Vila Humaitá;
- Oeste: Vila Palmares, Jardim Bom Pastor, Jardim do Estádio, Jardim Cristiane, Vila Linda, Vila Pires.

---

<sup>4</sup> Ponderação: aglutinado de bairros vizinhos.

**Figura 5 - Mapa das regiões da cidade de Santo André**



Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 35).

De acordo com o *site* do IBGE, em pesquisa realizada em 01 de junho de 2021 quanto à religião dos habitantes, foi possível perceber que o catolicismo teve maior alcance, variando em torno de 400 mil fiéis; as religiões evangélicas alcançaram por volta 170 mil fiéis e quem se declarou espírita chegou a um total de 50 mil habitantes. O levantamento da religião das pessoas não foi preponderante para a análise dos dados, mas para a atualidade mantém uma relevância significativa uma vez que, nesses últimos anos, as vertentes religiosas têm conseguido um espaço de atuação nas decisões para as políticas públicas. Assim, apesar de a escola permanecer laica e as questões religiosas não serem o cerne deste estudo, foi um elemento que contribuiu para a análise geral.

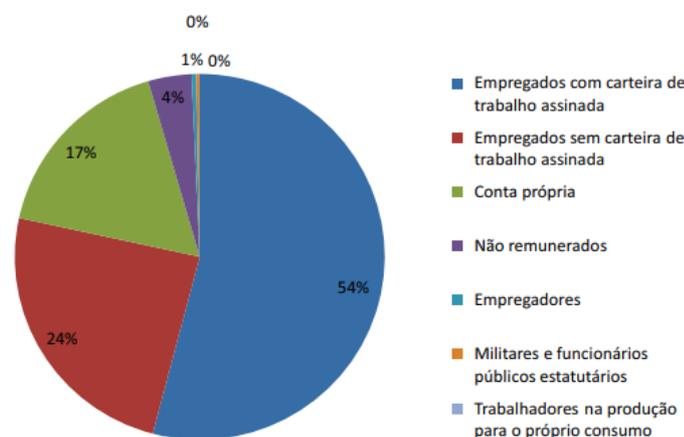
A pirâmide etária demonstrou que o maior número de habitantes na faixa de 20 a 34 anos, sendo que o número de nascidos superou o número de idosos. É uma cidade bem estruturada, como é possível observar quanto às suas posições em relação ao país, estado e região e conta com uma população jovem, que pode contribuir ainda mais para o desenvolvimento da cidade com plena força de trabalho.

O salário médio no ano de 2018 correspondia a três salários-mínimos de 33,6% das pessoas ocupadas. Quando comparada a outros municípios do estado, fica na 64ª posição de 645 e, se comparada ao país, na 200ª posição de 5570. Mais uma vez, os números demonstraram o diferencial econômico da cidade, com maior capacidade de proporcionar aos seus habitantes desenvolvimento de renda.

Na comparação por rendimento mensal menor que meio salário-mínimo por pessoa, 30,5% estavam nesta faixa, colocando a cidade em 371º dentre 645 cidades do estado de SP e na posição de nº 4579 dentre as 5570 do Brasil. Esse aspecto não favoreceu a cidade, como os anteriores, porém foi possível observar uma colocação mediana dentro do estado, e, ainda que os índices tivessem caído, se comparada a outras cidades do Brasil, continuou mantendo certa vantagem.

Abaixo segue um gráfico retirado do documento “Panorama da Pobreza em Santo André” (2015), que demonstrava o cenário de empregabilidade da população de baixa renda.

**Gráfico 9 - População de baixa renda ocupada, segundo posição ocupacional - Santo André, 2013**



Fonte: Microdados da Amostra - Censo 2010 / IBGE. Elaboração: DISE/SOPP/PSA.

Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 42)

A renda per capita do município correspondeu ao total de R\$ 40.489,21 (2018). Comparados a outros municípios do estado, ficou em 119º, 14º comparado à região e 691º ao país. Trata-se de um município rico, se comparado aos demais.

Há também no *site* do IBGE informações acerca de receitas externas (2015) no percentual de 38,3%. Em 2017, o total de receitas foi de R\$ 2.493.588,88, para

um total de despesas de R\$ 2.301.852,31, o que indicou um potencial do município em gerar renda.

Essa capacidade de gerar renda impactou na qualidade de vida dos moradores do município? Promoveu políticas públicas, inclusão e bem-estar?

No relatório “Panorama da Pobreza em Santo André” (2015, p. 61), havia essa indicação em relação a creches

Um outro aspecto a ser destacado diz respeito às localidades que mais necessitam do serviço. Pelos números apresentados na tabela fixada no mapa observamos que as Áreas de Ponderação 4 (Cata Preta), 6 (Cidade São Jorge), 11 (Jardim Santo André), 22 (Vila Palmares) são aquelas em que se encontram mais de 900 crianças de 0 a 3 anos, ou seja, localidades em que potencialmente devem ser investidos esforços para que estas crianças tenham acesso a esse serviço (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 61).

E no cenário adverso da pandemia? Como foram revertidos recursos para o enfrentamento da pandemia, principalmente na educação?

Essas perguntas ficaram no ar quando observados os números e a capacidade da cidade em gerar renda. Esse questionamento a respeito do enfrentamento começou a ser respondido quando as informações trazidas pelas gestoras e os documentos norteadores para enfrentamento lançados pela Secretaria de Educação foram confrontados, o que ainda será abordado neste estudo.

Os dados de mortalidade infantil do município são baixos. Em 2019, houve 7,68 óbitos por mil nascidos vivos. A internação por diarreia para cada 1.000 habitantes ficou na casa de 0,2. Esses dados de 2019 são propositivos ao considerar a realidade de um país em desenvolvimento e de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), que considera aceitável o número de doze mortes para cada mil nascimentos

“Quanto aos recém-nascidos, o objetivo é ter menos de 12 casos em cada mil nascimentos. Em 2018, 121 países já haviam atingido essa meta. Entre os 74 Estados-membros restantes, 53 países precisam acelerar o progresso para cumprir o objetivo” (NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Esses índices de saúde destoaram dos dados da cidade durante a pandemia. Foi em Santo André que pacientes ficaram sem oxigênio em UTI COVID em junho de 2021, quando a pandemia já era assunto relativamente conhecido e já era notório que o oxigênio era imprescindível para casos graves.

“Pane em sistema de oxigênio de um ambulatório na cidade de Santo André, em junho de 2021, provocou a morte de três pacientes internados com coronavírus. Juiz caracterizou o erro como gravíssimo, grosseiro e crasso” (CASSANO, 2022, p. 1).

Nesse contexto socioeconômico e nessa contradição entre riqueza e pobreza, o município enfrentou o desafio de lidar com a pandemia de COVID-19, aparentemente em condições favoráveis, porém com alguns deslizes, como o ocorrido com esse caso das mortes por falta de oxigênio.

Santo André tem um histórico recente de alternância entre prefeitos de campos opostos, principalmente entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Em 2016, houve o golpe aplicado à Presidenta Dilma Rousseff (PT). Em outubro, foi eleito para prefeito Paulo Serra do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que atualmente está em seu segundo mandato.

#### **Quadro 1 - Alternância de partidos na gestão do município de Santo André**

1983 a 1988	Newton Brandão	PTB
1989 a 1992	Celso Daniel	PT
1993 a 1996	Newton Brandão	PTB
1997 a 2002	Celso Daniel	PT
2002 a 2008	João Avamileno	PT
2009 a 2012	Aidan Ravin	PTB
2013 a 2016	Carlos Grana	PT
A partir de 2017	Paulo Serra	PSDB

Fonte: Elaborado pela autora

### **3.2 Educação no município de Santo André**

De acordo com o *site* do IBGE, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,4% no município de Santo André. Comparado aos outros municípios do estado, ficou na posição de nº 466, 15ª na região geográfica e 3079ª no país, numa demonstração notória de que o município tem capacidade para gerir a

educação pública municipal com dados positivos em relação às demais cidades do país. Vale a pena sinalizar que o estado de São Paulo é composto por 645 municípios e o Brasil por 5.570.

A cidade conta com um Plano Municipal de Educação para 10 anos, correspondentes aos anos de 2015 a 2025. Esse plano já demonstra alguns resultados alcançados das metas estabelecidas. A seguir, tem-se a apresentação de uma tabela com prioridades para as faixas etárias de 0 a 5 anos.

**Tabela 1 - Metas para a Educação Infantil de 0 a 5 anos**

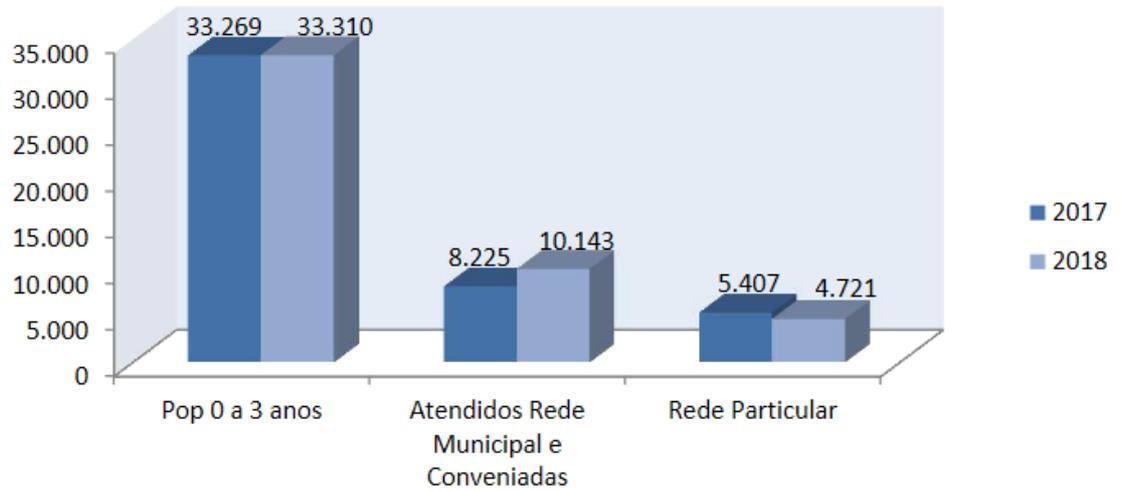
Meta 1 – Universalizar a educação infantil, até 2016, priorizando as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de vagas, em, no mínimo 50% (cinquenta por cento), para crianças de até 03 (três) anos em creches públicas, até o final da vigência deste Plano Municipal de Educação.

Indicador 1A	Percentual da população de 4 e 5 anos que frequentam a escola/creche											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta Prevista	----	92,89%	93,79%	94,46%	94,81%	94,33%	95,27%	96,22%	97,15%	98,09%	99,04%	100%
≠ MP e ME	----	+0,21%	-0,02%	-0,39%	-1,42%							
Meta Executada	91,99%	93,10%	93,77%	94,07%	93,31%							
Indicador 1B	Percentual da população de 0 e 3 anos que frequentam a escola/creche											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta Prevista	----	42,08%	44,02 %	44,54%	42,10%	45,38%	46,14%	46,90%	47,66%	48,42%	49,18%	50%
≠ MP e ME	----	+1,20%	-0,14%	-3,56	+2,52%							
Meta Executada	41,29%	43,28%	43,88%	40,98%	44,62%							

Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2018. p, 32)

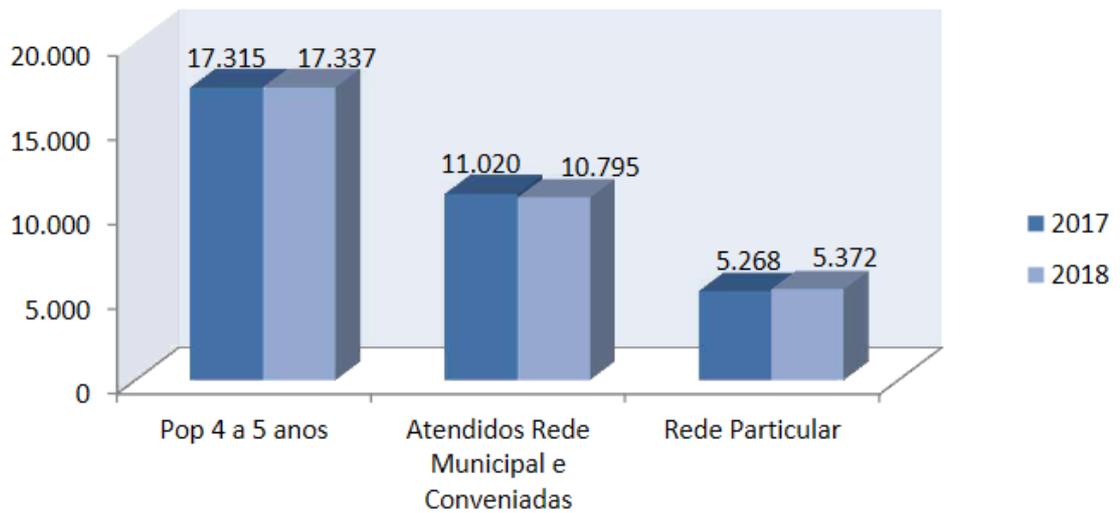
Como demonstrado na tabela, houve aumento no atendimento de crianças de 0 a 3 anos entre os anos de 2015 e 2018. Nesse período, oito creches foram inauguradas, de acordo com o plano municipal, e a previsão de mais oito creches até 2020 se confirmou com a inauguração das creches Cata Preta, no bairro Cata Preta; creche Mirante II, no Jardim do Mirante; Guaratinguetá I e Guaratinguetá II, no Jardim Alzira Franco; creches Eloá Cristina Pimentel da Silva e Padre Attilio Taricco, no Jardim Santo André; creche Jardim Rina e a creche Jorge Beretta, no Parque Erasmo Assunção.

**Gráfico 10 - Atendimento da Educação Infantil nas redes (de 0 a 3 anos)**



Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2018. p, 43)

**Gráfico 11 - Atendimento da Educação Infantil nas redes (de 4 a 5 anos)**



Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2018. p, 44)

**Tabela 2 - Universalização do Ensino Fundamental de 9 anos (de 6 a 14 anos)**

2 – Descrição da Meta: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME

Indicador 2A	Descrição do Indicador: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentam a escola											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta Prevista	----	97,63%	95,28%	91,06%	94,95%	94,82%	95,68%	96,54%	97,40%	98,26%	99,12%	100%
≠ MP e ME	----	-2,87%	-4,83%	+3,17%	-0,99%							
Meta executada no período	96,76%	94,76%	90,45%	94,23%	93,96%							
Indicador 2B	Descrição do Indicador: Percentual de pessoas com 16 anos com o fundamental concluído											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Meta Prevista	----	73,32%	73,52%	74,22%	73,25%	75,64%	78,86%	82,08%	85,30%	88,52%	92,74%	95%
≠ MP e ME	----	-2,72%	-2,52%	-4,79%	-0,83%							
Meta executada no período	70,66%	70,6%	71%	69,43%	72,42%							

Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2018. p, 46.)

Segundo o relatório do Plano Municipal de Educação,

Alinhar o Ensino Fundamental, etapa basilar da Educação Básica, visa o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (SANTO ANDRÉ, 2018, p 47).

A universalização da educação é uma premissa de direito de todos. Ao ter metas estratégicas para o progresso e garantia desse processo, o município demonstra um passo importante no desenvolvimento do cidadão e da cidade.

O relatório do Plano Municipal (2015-2025) reforça ainda que

a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade com o intuito de otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos. Assim, a democratização de uma educação pública de qualidade significa propiciar o acesso aos bens culturais que permeiam as disciplinas, os saberes e os valores de cada instituição escolar e que são passados aos alunos (SANTO ANDRÉ, 2018, p 47 - 48).

Como o acesso e a democratização foram mantidos durante a pandemia? É importante saber quais ações possibilitaram que a teoria fosse posta em prática. É possível adiantar que o trabalho da equipe escolar fez total diferença para que ações fossem realizadas e que, na medida do possível, fossem concretizadas. Informações

mais detalhadas sobre esse aspecto serão apresentadas na seção de Análise de Dados.

**Tabela 3 - Ensino Fundamental - Município, Estado e Rede Particular  
(de 6 a 10 anos) - 2018**

Área de Ponderação	População Total	População Atendida Municipal	População Atendida Estadual	População Atendida Particular	% Atendimento
	6-10 anos	6-10 anos	6-10 anos	6-10 anos	6-10 anos
1 - Assunção	1.337	229	738	1.336	172,25%
2 - Camilópolis	1.595	1.581	904	1.187	230,20%
3 - Campestre	1.798	483	343	3.203	224,10%
4 - Cata Preta	3.401	2.287	267	0	75,09%
5 - Centro	891	0	655	1.515	243,45%
6 - Cidade São Jorge	2.942	1.236	0	145	46,94%
7 - Cond. Maracanã	2.878	264	1.250	163	58,27%
8 - Jd Bom Pastor	1.604	422	272	375	66,64%
9 - Jd. Cristiane	1.609	431	0	720	71,52%
10 - Jd. do Estádio	1.975	1.150	300	101	78,52%
11 - Jd. Sto André	3.238	770	525	133	44,10%
12 - Nações	1.365	236	1.628	319	159,90%
13 - Pq. Andreense	1.518	351	945	556	122,04%
14 - Pq. Capuava	2.585	727	375	0	42,62%
15 - Pq. João Ramalho	1.933	1.003	0	893	98,09%
16 - Pq. Novo Oratório	1.717	967	1.008	1.261	188,45%
17 - Pq. Oratório	1.503	486	670	25	78,55%
18 - Sta Terezinha	1.521	323	0	1.301	106,80%
19 - Vila Humaitá	1.679	1.207	924	297	144,62%
20 - Vila Linda	2.191	925	301	0	55,95%
21 - Vila Luzita	2.054	0	803	506	63,73%
22 - Vila Palmares	2.384	561	644	0	50,55%
23 - Vila Pires	1.441	1.494	1.079	1.044	251,02%
<b>Total</b>	<b>45.160</b>	<b>17.133</b>	<b>13.631</b>	<b>15.080</b>	<b>101,52%</b>

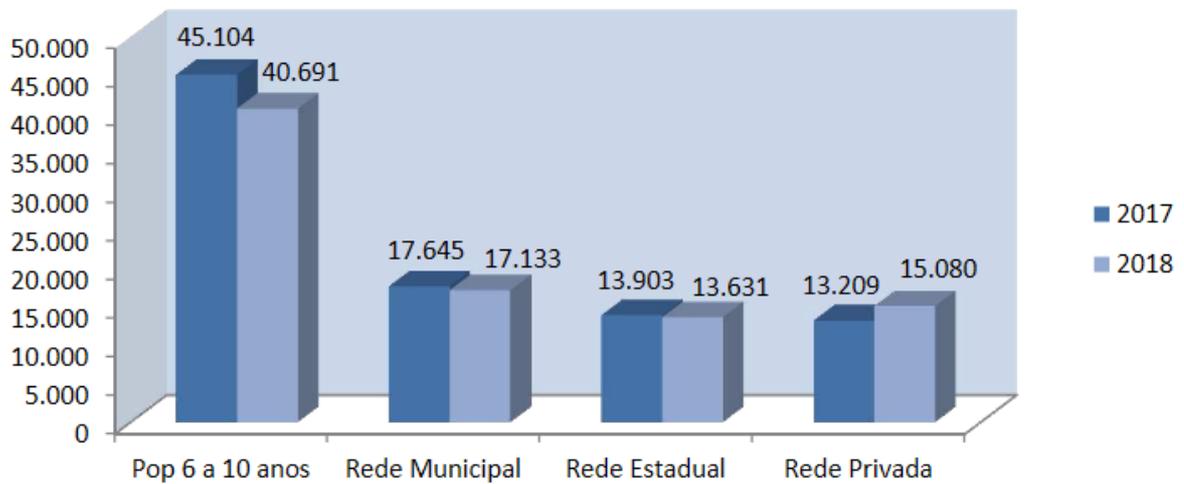
Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2018. p, 50)

**Tabela 4 - Ensino Fundamental - Município, Estado e Rede Particular  
(de 11 a 14 anos) - 2018**

Área de Ponderação	População Total	População Atendida Municipal	População Atendida Estadual	População Atendida Particular	% Atendimento
	11-14 anos	11-14 anos	11-14 anos	11-14 anos	11-14 anos
1 - Assunção	1.044	-	1.038	952	190,68%
2 - Camilópolis	1.460	-	971	781	120,00%
3 - Campestre	1.412	-	640	2.272	206,28%
4 - Cata Preta	3.290	-	503	0	15,29%
5 - Centro	935	-	1.830	1.396	345,13%
6 - Cidade São Jorge	2.434	-	834	148	40,34%
7 - Cond. Maracanã	2.431	-	838	122	39,49%
8 - Jd Bom Pastor	1.310	-	873	378	95,51%
9 - Jd. Cristiane	1.800	-	228	539	42,61%
10 - Jd. do Estádio	1.813	-	1.210	134	74,13%
11 - Jd. Sto André	3.015	-	685	90	25,71%
12 - Nações	1.311	-	1.832	412	171,19%
13 - Pq. Andreense	1.311	-	2.146	398	194,08%
14 - Pq. Capuava	2.099	-	912	0	43,44%
15 - Pq. João Ramalho	1.747	-	0	530	30,33%
16 - Pq. Novo Oratório	1.537	-	1.607	975	168,02%
17 - Pq. Oratório	1.346	-	764	0	56,76%
18 - Sta Terezinha	1.487	-	1.334	976	155,32%
19 - Vila Humaitá	1.437	-	1.319	184	104,60%
20 - Vila Linda	1.818	-	380	0	20,90%
21 - Vila Luzita	1.715	-	2.517	190	157,83%
22 - Vila Palmares	2.576	-	187	71	10,01%
23 - Vila Pires	1.414	-	1.176	651	129,24%
<b>Total</b>	<b>40.741</b>	<b>-</b>	<b>23.824</b>	<b>11.199</b>	<b>85,96%</b>

Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2018. p, 51)

O Ensino Fundamental foi dividido entre: Séries Iniciais e Séries Finais, no plano estratégico da rede municipal, o atendimento está voltado apenas para Séries Iniciais (6 a 10 anos). Contudo, é relevante observar os números relacionados aos alunos das Séries Finais (11 a 14 anos) e por quem são atendidos, pois auxilia na compreensão das características do município.

**Gráfico 12 - Atendimento nas Séries Iniciais (de 6 a 10 anos)**

Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2018. p, 59)

O município alicerçou, de acordo com o Plano Municipal, dinâmicas para entender o processo de alfabetização, avaliação, entre outros pontos imprescindíveis para o alcance e o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Construiu com suas bases esse caminhar, oportunizando a formação de coordenadores pedagógicos, os quais são chamados de Assistentes Pedagógicos (APs) e ficam responsáveis por formar os docentes.

Já as escolas estaduais que estão situadas no município possuem uma metodologia própria, contam com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), anualmente, e com a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), bimestralmente.

Considerando-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, os anos iniciais possuem nota 6,5 e os anos finais 4,9. Com base nesses índices, nota-se a necessidade de melhorias na educação municipal, visto que atende a 97,4% dos estudantes na educação básica. Esses resultados não correspondem automaticamente à qualidade desejada, tendo em vista o resultado municipal ter ficado abaixo do estadual.

Neste trabalho, entretanto, não se pretende aprofundar a análise das avaliações externas, apenas apresentá-las como forma de repertoriar o município. Esse aspecto alinha-se com a proposta desta pesquisa de compreender de que forma foram oportunizadas as atividades escolares durante a pandemia para

salvaguardar a continuidade do ensino, principalmente para as crianças em condições mais vulneráveis.

Vale ressaltar que as informações colhidas no *site* do IBGE baseiam-se nos dados do censo de 2010, do qual já se passaram 12 anos e podem, portanto, apresentar variações com a realidade atual.

O IDEB traz resultados e metas da 4ª série/5º ano para escolas municipais, administradas pela gestão municipal e por escolas estaduais, administradas pelo governo estadual dentro do município.

**Quadro 2 - Resultados e metas do município**

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb Observado	4.8	4.9	5.1	5.4	5.6	6.2	6.4	6.3	
Metas Projetadas		4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.8

Fonte: (INEP, 2020, *on-line*, grifo nosso).

**Quadro 3 – Resultados e metas das escolas estaduais do município**

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb Observado	5.0	4.9	5.5	5.8	6.0	6.7	6.7	6.8	
Metas Projetadas		5.1	5.4	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7	6.9

Fonte: (INEP, 2020, *on-line*, grifo nosso).

Para as demais séries/anos não foram encontrados dados para análise, comparação ou apresentação. Os resultados destacados foram relacionados aos anos em que a meta foi superada.

Há algumas falas reconhecidas pelos profissionais da Rede Municipal de Educação de Santo André quanto à preferência das famílias por matricular os filhos em escolas estaduais, por conta dos melhores resultados nas avaliações externas.

Os resultados da Prova Brasil, desde 2005, e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a partir do 2007, apontam para a produção de uma multiplicidade de efeitos nas redes de ensino e nas escolas. A divulgação pública dos resultados das escolas configura uma exposição pública que interfere diretamente na sua autoimagem que resulta, de forma perversa, em premiação ou punição (AMARO, 2017, p. 421).

Há um plano para municipalização de todas as escolas do município. Em 2022, dezessete escolas foram municipalizadas. Essa ação gerou demanda, pois o quadro de funcionários para o atendimento dessas escolas não estava completo, o que resultou, ao longo do ano, em convites para professores substituírem ou assumirem complementação da sua jornada de trabalho para 40 horas semanais, termo usado na rede como Flexibilização (FLEX).

O Decreto nº 17.882 de fevereiro de 2022 apresentou as dezessete escolas para atendimento à Educação Infantil e Ensino Fundamental. As escolas perderam a denominação Escola Estadual (E.E.) e passaram a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF).

Na contramão do decreto, Ricardo Alvarez, o único vereador do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), partido de base oposta à gestão do atual prefeito (reeleito), apresentou dúvidas de como esse processo se daria, considerando-se os recursos humanos envolvidos nas duas pontas, além dos custos de transferência.

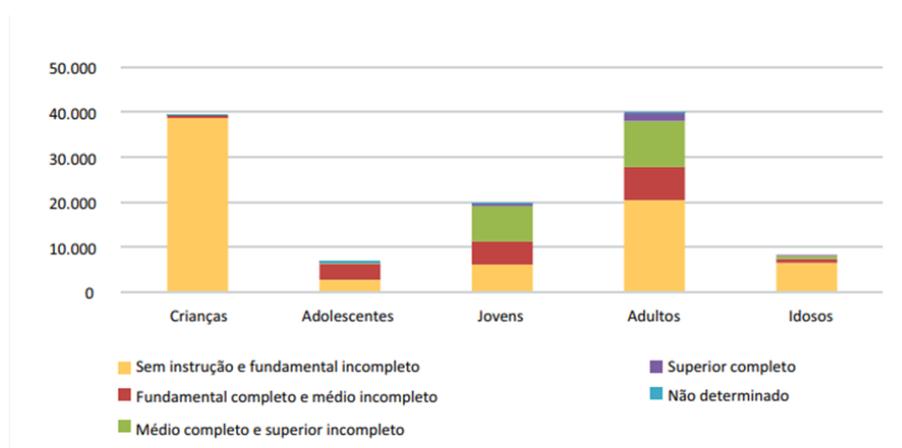
A instabilidade gerada nos servidores escolares é enorme. Não se sabe quanto tempo levará a absorção dos atuais funcionários e funcionárias ao município, se haverá cortes de profissionais ou se a equipe de limpeza será terceirizada. (ALVAREZ, 2022, p. 2-3).

Enfim, a busca por uma educação de qualidade precisa estar pautada em estudos sérios, com propostas factíveis de serem aplicadas. Fazer o levantamento da realidade e das necessidades dos munícipes contribui para desenhar o cenário e pensar em estratégias assertivas.

A Educação é um dos direitos que contribui para o fortalecimento de indivíduos a favor do rompimento da transmissão intergeracional da pobreza; uma vez que se associa à possibilidade de acesso a informações e ao conhecimento e que oportunizam a indivíduos mais bem preparados e com habilidades potencializadas para melhores condições de inserção nos diversos âmbitos que compõem o espaço social (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 49).

O gráfico a seguir demonstra a realidade de 2013, em relação à distribuição da população de baixa renda e o nível de instrução. Essa é a população que mais sofre numa incidência epidêmica, por exemplo. É a primeira população afetada e sabidamente a última a se recuperar, pois lhe faltam recursos para seguir em sua prospeção e melhoria de vida.

**Gráfico 13 - Distribuição da população de baixa renda segundo nível de instrução - Santo André, 2013**



Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 41)

O setor público é altamente responsável por melhorar essa realidade, por meio de estímulos e oportunidades.

Essas são algumas das características principais do município de Santo André em relação às questões educacionais. Alguns números são favoráveis para a cidade e outros frágeis. Foi nesse cenário que a pandemia chegou ao município.

### 3.3 O ensino remoto emergencial em Santo André

Decisões para o enfrentamento da pandemia dentro do município ocorreram a partir de leis, decretos, portarias, resoluções e orientações normativas, de instâncias federais, estaduais e municipais. Isso porque, durante a crise sanitária, sob orientações de instâncias superiores, o município gestava sua atuação.

A partir do Decreto 17.317 de 16 de março de 2020, que dispôs sobre medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, no município de Santo André, o prefeito da cidade, Paulo Serra, começou a atuar. Por meio deste decreto, foram estabelecidas as primeiras ações: paralisações de alguns setores públicos, atividades culturais, esportivas, de lazer, educacionais ou quaisquer outras que envolvessem aglomeração. Entre 16 e 20 de março de 2020, as famílias tiveram um tempo para se ajustar e se organizar em relação a quem ficaria com seus filhos enquanto escolas e creches permanecessem fechadas.

A preservação da vida passou a ser o foco. A classe de professores e toda a comunidade escolar, assustada, considerou a suspensão das aulas prudente.

Durante todo o ano de 2020, o município de Santo André manteve a suspensão de aulas. A suspensão foi sendo renovada de acordo com o estágio da circulação do vírus, já que, ao longo do ano, houve oscilação em relação ao pico da doença. Em momentos de baixa contaminação e/ou menos concentração de internados, havia a intenção da retomada das aulas, porém sem efetivação.

Sem precedentes na história recente, um período tão longo sem aulas presenciais causou perplexidade. As escolas levaram quase um ano e meio para retornar suas atividades e ainda de forma gradativa. A semana de 16 a 20 de março de 2020 foi emblemática, a sociedade adentrava ao total desconhecido. Como todos sairiam disso tudo? Quem sairia? Um misto enorme de sentimentos duvidosos, de medo, descrença, incredulidade, ansiedade, surpresa. O lema era preservar a vida. Mas como?

Há uma diferença entre querer ficar em casa e precisar ficar nela por um tempo que não se sabe qual e quando o que está em risco é a própria vida. O imperativo da permanência, da não-mobilidade em um contexto de pandemia é lido como privilégio aos que podem 'se dar ao luxo' de não sair e, ao mesmo tempo, é reconhecidamente exaustivo em termos emocionais quando não parece haver outra forma de evitar a propagação do vírus (OLIVEIRA, 2020, p. 155-156).

Nesse contexto, refletindo acerca da preservação da vida, pode-se imaginar os múltiplos desafios em um cenário pandêmico: desde manter-se a salvo do vírus como manter-se psicologicamente saudável diante de todo o desconhecido, da mudança de rotina, do isolamento, dentre tantas outras transformações.

A pandemia exigiu reorganização da rotina escolar em todo o Brasil. Em Santo André, essa mudança ocorreu por meio de decretos, normativas, dentre outros documentos. Em 30 de abril de 2020, o município expôs uma orientação normativa com o seguinte texto

O Departamento de Educação Infantil e Fundamental, vem dispor sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados e permitidos em situações emergenciais de saúde, neste caso, como a pandemia que ora enfrentamos, a saber, a oferta de Ensino Remoto na Educação Básica. Com fulcro na LDBEN nº 9394/1996; na MP nº 934/2020; na Lei Federal nº 13.979/2020; na Deliberação CEE nº 177/2020; na Indicação CEE nº 193/2020; na Proposta de Parecer CNE de 17 de abril de 2020, no Decreto

Municipal nº 17.317, no Decreto Estadual nº 4.881 e no Decreto Federal nº 9.057/2017 (SANTO ANDRÉ, 2020b, *on-line*).

Com o intuito de desenvolver caminhos para que a aprendizagem dos alunos fosse garantida e respeitado o conceito sócio-histórico-cultural apregoado pela rede, assim como minimizar perdas em termos de aprendizagem, diante da necessidade de distanciamento social, o documento pautou as primeiras ações para a gestão escolar e professores, tais como:

- Formalização do ensino remoto a partir do dia 4 de maio de 2020;
- Periodicidade semanal com cuidados sanitários e sem aglomeração;
- Cômputo de horas para validação do ano letivo;
- Planejamento docente (criança no centro das propostas);
- Trabalho coletivo e engajado de professores que trabalham com mesmo ciclo/ano;
- Trabalho com crianças com deficiências com apoio da equipe da Educação Inclusiva;
- Disponibilização de materiais escolares (cadernos, lápis, livros etc.);
- Contemplação dos direitos de aprendizagem para a Educação Infantil e componentes curriculares para o Ensino Fundamental;
- Oferta de atividades impressas de acordo com modelo encaminhado pela SE com organização de cronograma para entrega de atividades impressas para evitar aglomeração;
- Registro das propostas pedagógicas;
- Estratégia pedagógica de acordo com as necessidades da comunidade escolar;
- Especial atenção para que todas as crianças fossem atendidas pelas atividades remotas;
- Acompanhamento das atividades propostas pela gestão escolar;
- Equiparação de estratégias digitais e impressas;
- Uso de estratégias que respeitem o consenso do grupo de docentes envolvido na etapa/ciclo/ano;
- Atendimento integral digital contemplando todos os alunos;
- Sem obrigatoriedade do cumprimento da carga horária mínima para a faixa de 0 a 3 anos;

- Produção dos alunos enviadas por meio de fotos, arquivos impressos, por meio de diversos canais, como *WhatsApp*, *Facebook*, dentre outros.

No relato das famílias brasileiras, a queixa de maior dificuldade no atendimento dos estudantes a distância foi o acesso à internet e, em Santo André, não foi diferente.

Houve distribuição de *chip* de celular/*tablet* para todos os alunos para auxiliar no acesso, uma vez que o município de Santo André, diante do levantamento que fez ao longo do ano de 2020 por meio de pesquisas com as famílias, constatou algumas dificuldades de acesso dos estudantes para realização das atividades remotas.

Entretanto, essa ação não foi suficiente para que os estudantes conseguissem acessar as atividades, pois não era só o *chip* que faltava. Ficou claro que a falta de aparelho para acessar a internet (mesmo com o *chip*) mantém um grupo significativo de alunos ilhados, com imensas dificuldades para transpor. As famílias com mais dificuldades socioeconômicas dispunham, na maioria das vezes, de um único aparelho eletrônico.

A disparidade entre crianças com acesso e crianças sem acesso vislumbraria um futuro pouco promissor quanto à diminuição das desigualdades sociais, visto que elas se aprofundariam na crise sanitária. “Os números são alarmantes e trazem um alerta urgente. O país corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação” (UNICEF, 2021, p. 5).

As aulas no município de Santo André ficaram remotas de 23 de março de 2020 até 21 de maio de 2021. O retorno híbrido (presencial e remoto) iniciou-se em 24 de maio de 2021 com o Ensino Fundamental, depois em 31 de maio de 2021 com a Educação Infantil, com retorno gradual, escalonado e reduzido. O ensino híbrido quebrou o ritmo do ensino remoto, que estava começando a ser fortalecido; com a retomada fragmentada, o professor que estava se empenhando no remoto não conseguia manter as duas condições de trabalho simultaneamente com qualidade. Docentes que trabalharam com o Ensino Fundamental pontuaram essa quebra na assistência e contato com os alunos, além da constante atmosfera de adaptação dos estudantes à rotina escolar, que perdurou até o final do ano (novembro/dezembro). Isso porque o ensino presencial não era obrigatório e ficava, portanto, a cargo da

família aderir ou não ao retorno. Desse modo, o processo de adaptação que normalmente dura o mês de fevereiro, estendeu-se para o ano todo.

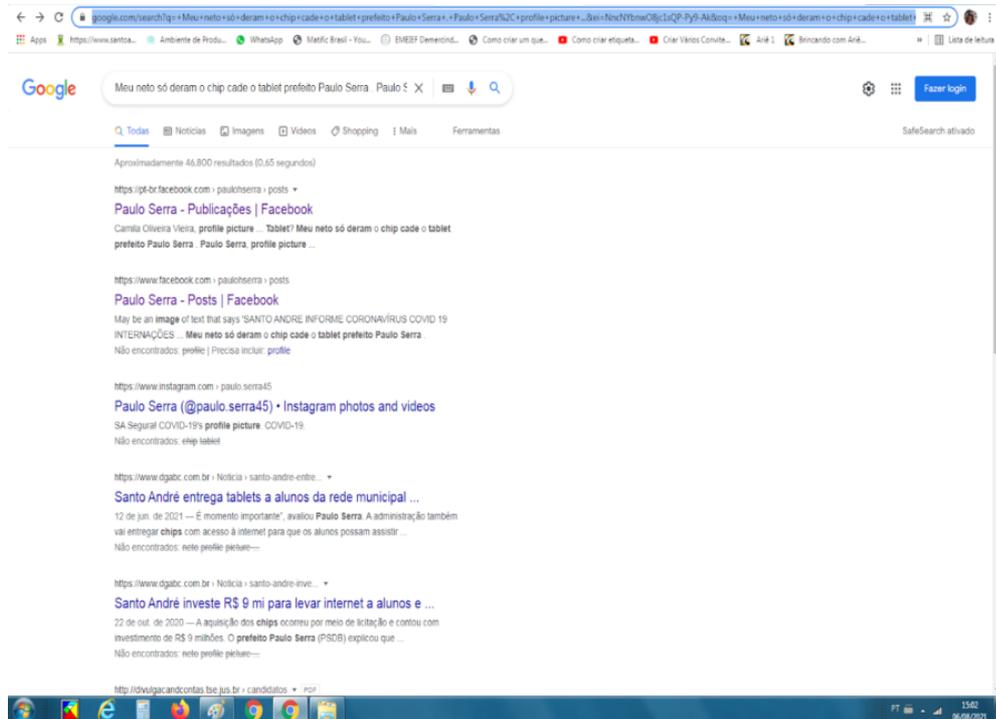
O prefeito de Santo André, que foi reeleito no pleito de 2020, em diversas *lives* (2020) e mesmo em entrevista ao Bom dia SP, telejornal exibido pela Rede Globo, sinalizou que distribuiria *tablets* aos alunos, a fim de corrigir essa disparidade e precariedade, no entanto, eles só começaram a chegar em 2021. A primeira entrega ocorreu em 30 de junho de 2021 para turmas de 4º e 5º anos, ou seja, apenas uma parcela dos estudantes foi atendida.

*“Tem dois focos importantes. Que é a educação, o reforço da educação. Por conta da pandemia, a gente sabe que houve prejuízo pedagógico e a gente já está distribuindo internet, tablets para todos os 32 mil alunos da rede” (SERRA, 2020, on-line).*

Os *tablets* chegaram quando as aulas já haviam retornado presencialmente (escalonada de segunda a quarta-feira para grupos-bolha). Durante o regime remoto, professor, turma e aluno, cada um se adaptou à sua maneira.

Quando se faz uma busca por informações dos históricos das *lives* realizadas pelo prefeito, ao digitar: “Paulo Serra, *live*, *tablets*”, surge uma cobrança: “*Tablet? Meu neto só deram o chip cade o tablet prefeito Paulo Serra. Paulo Serra, profile picture*”. Porém, ao clicar na informação, o usuário segue para uma postagem sobre reciclagem e a queixa não fica visível. Difícil saber ao certo o porquê, mas é o que ocorre. Como relatado acima, a divulgação da entrega de *tablets* foi feita em 2020, porém os alunos só começaram a receber em junho de 2021.

**Figura 6 - Tela do resultado de pesquisa do Google que explicita cobrança**



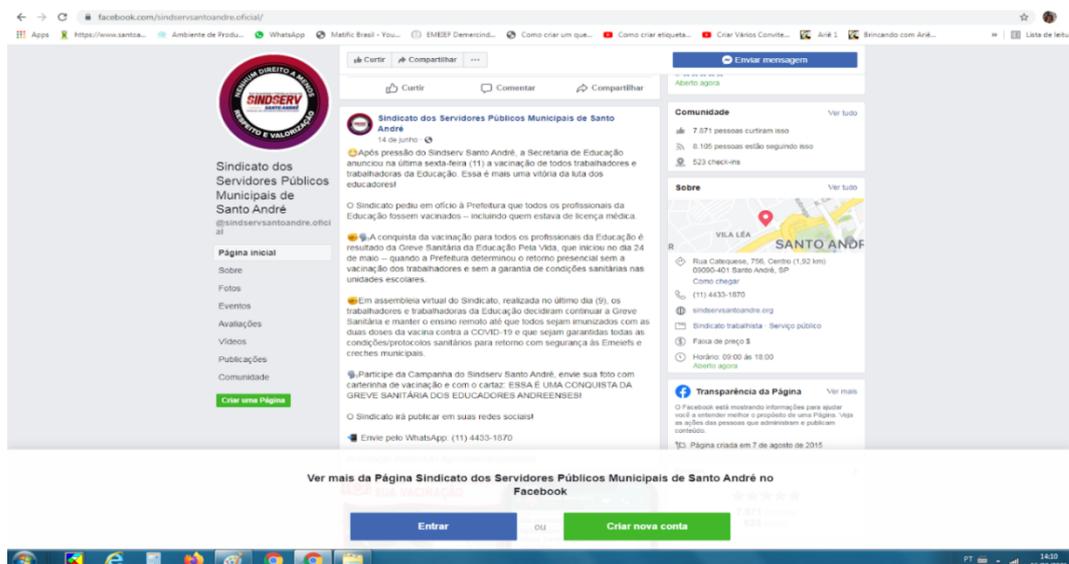
Fonte: *Print* da página do Google (2021).

O retorno ao ensino presencial não foi tranquilo. Gerou instabilidade na equipe e insegurança. Todo o cenário pandêmico gerou ansiedade.

[...] é importante não superestimar o papel de críticos de políticas, como representantes e ativistas sindicais, mas eles contribuem para o trabalho em política e interpretação da política e podem tornar-se significativos no processo de política em certos momentos; ou seja, momentos em que as políticas ou as traduções das políticas ameaçam os interesses dos membros [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 90).

Houve incerteza para o retorno presencial e desconforto por parte dos professores. Alguns aderiram à greve para pressionar o prefeito e para demonstrar a insatisfação com o retorno, temendo colocar-se em risco. A pauta principal para o não retorno era a falta de vacinas para a classe.

**Figura 7 - Página do Sindicato Sindserv no Facebook - Acessada em 14 de junho de 2021**



Fonte: *Print* da página do SINDSERV no Facebook (2021).

Em 14 de junho de 2021, na página do Sindicato Sindserv no *Facebook*, foi noticiada a conquista da vacinação para a equipe da educação, após a greve sanitária.

Após pressão do Sindserv Santo André, a Secretaria de Educação anunciou, no dia 11 de junho, a vacinação de todos os trabalhadores e trabalhadoras da Educação. Essa é mais uma vitória da luta dos Educadores!

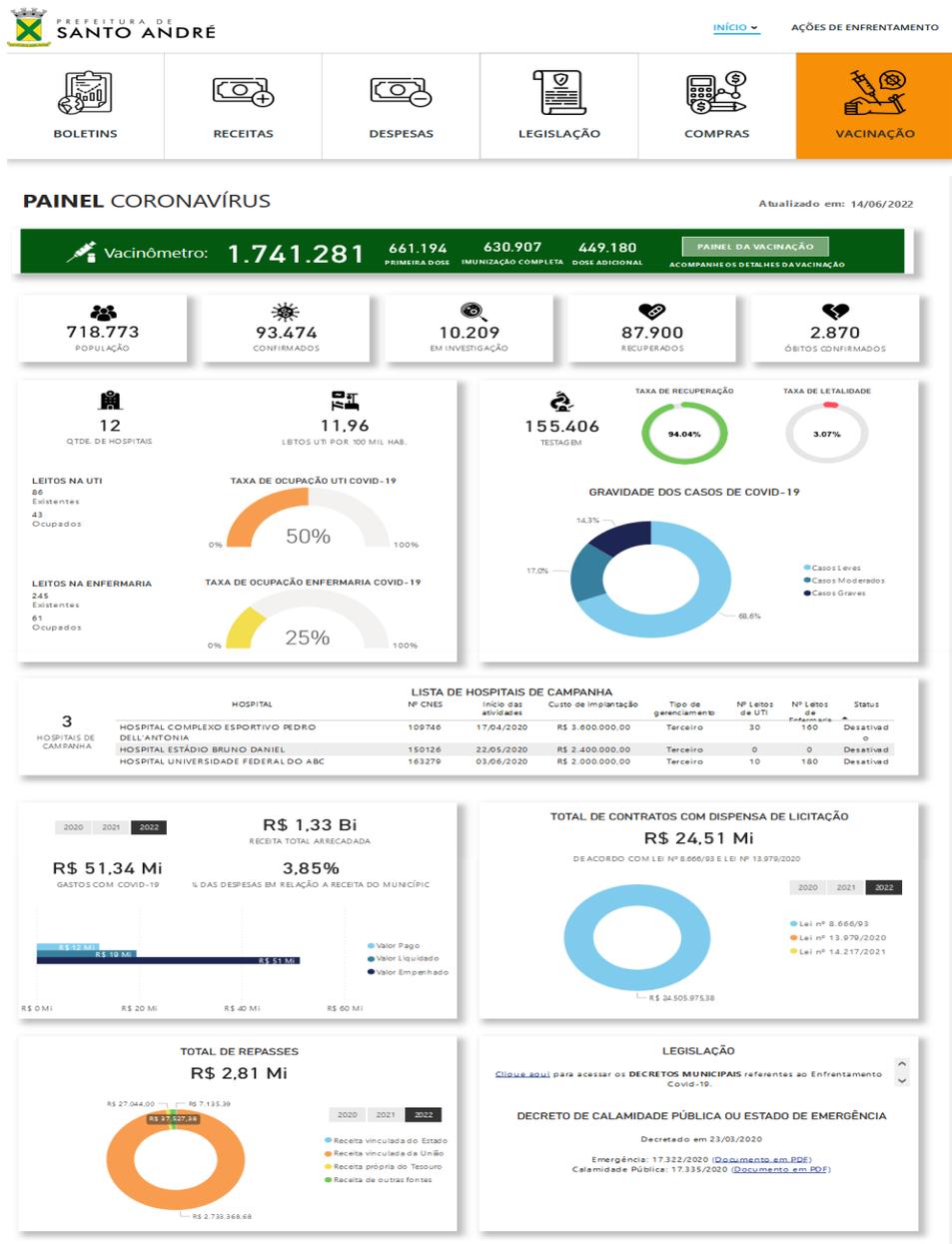
O Sindicato pediu em ofício à Prefeitura que todos fossem vacinados-- incluindo quem estava de licença médica -- que antes estavam impedidos de se vacinarem pelo sistema da Prefeitura.

A conquista da vacinação para todos os profissionais da Educação é resultado da Greve Sanitária da Educação Pela Vida, que iniciou no dia 24 de maio -- quando a Prefeitura determinou o retorno presencial sem a vacinação dos trabalhadores e sem a garantia de condições sanitárias nas unidades escolares. Em assembleia virtual do Sindicato, realizada no dia 9 de junho, os trabalhadores da Educação decidiram continuar a Greve Sanitária e manter o ensino remoto até que todos sejam imunizados com as duas doses da vacina contra a COVID-19. Também aprovaram que sejam garantidas todas as condições sanitárias para o retorno com segurança à sala de aula (SINDSERV, 2021, *on-line*).

É inegável que a vacinação foi um ganho em todas as circunstâncias. Foi uma esperança de que tudo voltaria ao normal. Difícil não se emocionar ao rever as primeiras pessoas sendo vacinadas, as inúmeras declarações de agradecimento à ciência e até mesmo o desabafo e protesto para governantes com visões negacionistas, que, de alguma forma, trabalharam contra o acesso e o avanço da vacinação.

A vacinação trouxe alento e contribuiu para o retorno, mesmo gradativo, como já mencionado. Até junho de 2022, o município havia avançado na vacinação em sua escala populacional. As unidades escolares têm cobrado sistematicamente que as famílias enviem o comprovante de vacinação de seus filhos. A prefeitura mantém também um *site* com informações atualizadas do enfrentamento ao coronavírus.

**Figura 8 - Painel Coronavírus - Prefeitura de Santo André**



Fonte: Painel Coronavírus - Prefeitura de Santo André - 2022

De fato, toda essa instabilidade acerca de como se deu o ensino ao longo de 2020 e 2021 requer muitos estudos e muitos olhares. A problemática entre manter o

ensino remoto, com toda a precariedade, ou motivar o retorno, mesmo diante da dificuldade em relação à manutenção da segurança sanitária, é bastante divergente.

Isso significa que o direito à vida é o direito fundante para todos os outros direitos, inclusive o direito à educação. Se esse direito fundamental está em risco, ele deve ser o prioritário e pressuposto dos outros. É desse fundamento o direito à educação e o direito à saúde, especialmente à saúde pública. (CURY, 2020, p. 12).

Vários docentes afirmaram que demoraram para se organizar e manter o ritmo com as turmas no ensino remoto e, de um momento para outro, tiveram que reorganizar tudo o que foi conquistado para dar aula presencial para um, dois ou três alunos. Ainda de acordo com os relatos, isso era angustiante, pois, no ensino remoto, no mesmo horário, era possível atender muito mais estudantes.

Muitos foram os desafios elencados pelos profissionais da educação, tanto para a manutenção do ensino remoto, que exigiu adaptação e aprendizagem para lidar com uma nova rotina e linguagem de comunicação, quanto para o retorno em moldes híbridos, que extrapolam fronteiras e horário de trabalho, adentrando a rotina pessoal e modificando-a.

Em paralelo a isso tudo, era realizada a busca ativa dos educandos, pois, apesar de ser uma decisão da família o retorno presencial, alguns alunos sumiram do cenário. Em 2020, especulava-se em conversas de corredores pelas escolas que praticamente todas as unidades escolares estavam vivendo situações de evasão escolar. Dados que não ficaram disponíveis à época.

A coleta desses dados começou a ganhar forma com a parceria entre a Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (FEASA) e a Secretaria de Educação. Os dados começaram a ser planilhados e o trabalho junto às unidades escolares passou a ser de suporte e cooperação.

O primeiro levantamento de estudantes fora da escola saiu entre outubro e novembro de 2021, sendo 199 casos de evasão por diversos motivos. Todos os casos foram tratados e os discentes retornaram para a escola.

A exclusão escolar, como registrado, tem como origem os contextos socioeconômicos e culturais, e as desigualdades sociais se reproduzem nas escolas. Limitações e demandas do cotidiano e também as vivências escolares são obstáculos ou motivos para que crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória deixem de estudar (UNICEF, 2021, p. 52).

A segunda listagem saiu em março de 2022, com 315 casos de alunos evadidos, que até a finalização desse estudo estavam sendo administrados.

Os assistentes sociais que estavam à frente para solução desses casos que a escola não conseguiu sozinha resolver fizeram contatos, visitas domiciliares para intervenção da infrequência dos educandos, a fim de saber o que causava a violação de direitos e como tratar. Casos mais difíceis necessitaram da intervenção do Conselho Tutelar.

Os motivos para a evasão são diversos e passíveis de investigação apropriada e aprofundada, mas os assistentes sociais verbalizaram suspeita de negligência, suspeitas de violência sexual, física, psicológica, abandono e violência doméstica. Os dados com essas informações começaram a ser planilhados, mas ainda são preliminares até o momento deste estudo, visto ser um trabalho/levantamento relativamente recente. Para melhor compreensão, é inevitável a arguição. Entram nesse cômputo também os alunos haitianos e angolanos que frequentemente param de ir à escola porque mudam para outros lugares, inclusive para fora do país. Há uma escola da rede em que os estudantes eram chamados de ciganos, justamente por mudanças frequentes. Os assistentes sociais tentavam fazer a visita domiciliar e não encontravam ninguém. Vizinhos ouvidos não dizer nada a respeito, diziam apenas que não viam mais as famílias. Há uma suspeita por parte dos profissionais que fizeram essa busca de que essas famílias tinham medo de que o Conselho Tutelar fosse acionado e as crianças fossem recolhidas das famílias. Alguns poderiam estar irregularmente no país, de acordo com o relato dos profissionais.

Importante lembrar que são levantamentos recentes, que ainda estão sendo tratados e que não há o registro de todo levantamento em um documento até este momento junho/22. Essas informações foram obtidas em conversas com essas equipes de profissionais, visto estarem frequentemente nas unidades escolares. A infrequência é um problema sério com o retorno presencial.

Este trabalho buscou entender como foi que o município com todas essas características trouxe para o centro de enfrentamento o trabalho com a educação, como foram ofertadas as oportunidades principalmente para os alunos com maior vulnerabilidade social, quais foram as diretrizes encaminhadas e como as equipes trabalharam. Esses dados começam a ser revelados com os depoimentos das gestoras na seção de análise de dados.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, será apresentada a metodologia adotada para realização desta pesquisa, destacando-se suas etapas e o desfecho para a análise de dados.

### 4.1 Escolhas metodológicas

O percurso metodológico da pesquisa foi definido a partir da problematização e dos objetivos propostos, conforme já mencionado na introdução deste trabalho. A questão problema foi colocada nos seguintes termos: considerando as normativas exaradas pela Secretaria de Educação do município de Santo André, que estratégias e ações foram adotadas pelas equipes gestoras com vistas a mitigar as desigualdades educacionais dos alunos das escolas de ensino fundamental em meio à pandemia de COVID-19?

O objetivo geral da pesquisa foi compreender e descrever as diretrizes e normativas exaradas pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André, no contexto da pandemia de COVID-19, e os processos de interpretação e tradução das orientações oficiais pelas equipes de gestão das escolas.

Para atingir esse objetivo mais amplo, foram estabelecidos os seguintes objetivos que orientaram os passos da pesquisa:

- Descrever as diretrizes e documentos normativos do município de Santo André e das unidades escolares das redes municipais de ensino para orientar o ensino remoto e o processo de retomada das atividades escolares presenciais;
- Descrever os processos de interpretação e tradução das diretrizes oficiais em ações efetivas no âmbito das unidades escolares (documentos + campo);
- Conhecer as ações e estratégias da equipe gestora das escolas de ensino fundamental, com vistas a mitigar as desigualdades educacionais em decorrência do prolongado período de distanciamento social.

Tendo em vista os objetivos propostos, optou-se pela realização de uma abordagem qualitativa de pesquisa que, para André (2006, p. 30), “é a que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Metodologicamente, portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizada por meio de dois procedimentos técnicos complementares: a) análise documental; b) roda de conversa compreensiva com gestoras escolares, em interlocução com estudos da área.

Segundo Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta vantagens, pois é “fonte rica e estável de dados”, visto que não implica em custos, contato com sujeitos da pesquisa, além de possibilitar leitura aprofundada da fonte.

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (PÁDUA, 1997, p. 62).

Na etapa de campo, o procedimento adotado para a coleta de dados foi o da roda de conversa. De acordo com Afonso e Abade (2008), as rodas de conversa constituem uma técnica usualmente empregada em estudos dos campos da Psicologia Social e também da Educação. Trata-se de uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos, tais como escolas, unidades de saúde, associações comunitárias e outros, possibilitando um trabalho de reflexão no qual o conteúdo é estruturado a partir das questões propostas ao grupo e conforme o este consiga processá-lo.

Em primeiro lugar, é preciso saber que as Rodas de Conversa constituem uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos, tais como escolas, postos de saúde, associações comunitárias, e outros. No nosso caso, aplicamos esta metodologia à discussão dos Direitos Humanos e Cidadania. Então, os seus objetivos podem ser definidos como:

- 1) Difundir a discussão sobre Direitos Humanos e Cidadania, trabalhando de forma vinculada (ou adaptada) à demanda e à realidade das pessoas com quem vamos desenvolver a Roda;
- 2) Criar um contexto de diálogo sobre Direitos Humanos e Cidadania, potencializando a participação a partir da redução dos fatores que entravam a comunicação no grupo;
- 3) Promover a reflexão sobre os temas abordados, relacionando-a ao contexto de vida dos participantes e incentivando a sua ressignificação desses temas em prol de uma cultura de promoção e defesa dos Direitos Humanos (AFONSO; ABADE, 2008, p. 21).

Esse processo contribuiu para a reflexão e o entendimento da ligação entre o material documental e o obtido na pesquisa de campo sobre as estratégias e ações adotadas pelas equipes gestoras, com vistas a mitigar as desigualdades educacionais dos alunos das escolas de ensino fundamental em meio à pandemia

de COVID-19. É importante mencionar que todo esse percurso metodológico foi acompanhado da busca e análise de pesquisas correlatas, bem como da literatura teórica que conversasse com a problemática em questão.

Assim, o primeiro passo desta pesquisa foi o agrupamento de documentos relacionados às decisões dos diferentes entes federados, mas, principalmente do município de Santo André, que ofereceram os direcionamentos para o trabalho das escolas. Para tanto, foi feita uma planilha em Excel, com o objetivo de organizar os documentos coletados e favorecer a análise dos conteúdos.

O segundo passo foi a realização da roda de conversa com duas gestoras de escolas do município de Santo André, que foi gravada em áudio e vídeo e, em seguida, feita a transcrição. A partir desse ponto, iniciou-se o trabalho de análise comparativa dos relatos e apontamentos das gestoras com os documentos legais.

Como já mencionado anteriormente, buscou-se entender aqui como foi que o município de Santo André, com todas essas características, trouxe para o centro de enfrentamento o trabalho com a educação; como foram ofertadas as oportunidades de aprendizagem, principalmente para os alunos com mais vulnerabilidade social; quais foram as diretrizes encaminhadas; como as equipes trabalharam no contexto pandêmico.

É importante reforçar que se trata de um estudo exploratório, já que tem como pretensão conhecer os problemas vivenciados pela equipe gestora diante dos desafios que a pandemia lançou para a articulação da aprendizagem e o afastamento social, com as escolas fechadas. Dialogar com as gestoras, por meio da roda de conversa, contribuiu para conhecer com mais detalhes o que as pessoas que estiveram à frente das tomadas de decisões – nem sempre por iniciativa própria, mas como ponte no auxílio da aplicação da política pública – presenciaram e enfrentaram.

## **4.2 As técnicas de coleta de dados**

A seguir, serão apresentadas as técnicas empregadas para a coleta de informações, dados para construção do cenário e compreensão do contexto.

#### 4.2.1 Pesquisa documental

O primeiro passo para começar a estruturar esta pesquisa foi o agrupamento de documentos referentes às decisões do município com relação ao direcionamento de trabalho na educação.

Os documentos foram listados em tabela Excel cronologicamente. Esses primeiros aspectos foram analisados para compreensão da linha do tempo, relacionada aos estágios que o município enfrentava da pandemia.

Por ser um trabalho que compõe um projeto maior, foi possível compartilhar os dados com outras pesquisadoras que estavam investigando temática semelhante, acerca de outros municípios que compõem a região do grande ABC Paulista. Essa troca entre pesquisadoras auxiliou no entendimento do trabalho, no que se refere às decisões quanto aos procedimentos metodológicos e técnicos da pesquisa, o que possibilitou uma visão abrangente sobre aspectos comuns entre as investigações.

#### 4.2.2 Pesquisa de campo: a roda de conversa

Como já mencionado, a pesquisa de campo foi realizada por meio de uma roda de conversa com duas gestoras escolares da rede pública do município de Santo André.

De acordo com Moura e Lima (2014, p. 99),

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Sampaio *et al.* (2014, p. 1301) complementam, afirmando que

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e resignificação de sentido — saberes — sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade.

Como espaço dialógico, as rodas de conversa propiciam que os sujeitos falem sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, expressando-se livremente sobre práticas do cotidiano que, muitas vezes, se apresentam de forma não-linear sobre os temas em debate. Para que isso ocorra, o coordenador da roda de conversa (responsável pela pesquisa) deve proporcionar um ambiente acolhedor para que as pessoas se sintam à vontade para manifestar, da forma mais autêntica e descontraída possível, suas opiniões, sentimentos e elaborações sobre os assuntos colocados em pauta.

No caso desta pesquisa, o instrumento de coleta de dados - um roteiro de discussão<sup>5</sup> – previu a abordagem de temáticas relacionadas às ações e formas de enfrentamento dos desafios colocados à organização da escola, as formas de contato com as famílias e alunos no contexto da pandemia e no retorno paulatino às atividades presenciais.

A roda de conversa foi realizada de maneira virtual (*on-line*), por meio da plataforma *Google Meet*, e favoreceu o encontro seguro das participantes, tendo em vista que a pandemia havia diminuído de intensidade, mas ainda não estava encerrada. Além disso, o formato remoto auxiliou na logística de deslocamento (visto a participação ocorrer do local preferencial da gestora) e facilitou a organização da agenda de tarefas. O período pandêmico oscilou com mais ou menos incidência de casos e internações durante o ano de 2022. Devido à vacinação, mesmo quando em maior número, os casos demonstravam menor gravidade. Até o presente momento (junho/22), não há necessidade de retomada do ensino remoto/híbrido, as aulas continuam presenciais.

O material gravado em vídeo e áudio foi transcrito, com prévia autorização das participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE<sup>6</sup>, conforme as exigências da Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul<sup>7</sup>.

Para uma mais fiel e fidedigna recolha de informações, a entrevista deve ser áudio-gravada, processo que facilita a concentração do entrevistador no discurso do seu interlocutor, impedindo a sua dispersão com a tomada de notas escritas (SILVESTRE; FIALHO; SARAGOÇA, 2014, p. 323).

---

<sup>5</sup> Vide apêndice.

<sup>6</sup> Vide anexo.

<sup>7</sup> Número do Parecer: 5.407.055

O passo seguinte foi a transcrição da entrevista e a validação junto às gestoras entrevistadas.

Na etapa de transcrição da entrevista, revela-se de extrema importância o papel do investigador, uma vez que a sua sensibilidade para produzir conhecimento a partir de indícios diversos (linguísticos e paralinguísticos, como as entonações e as pausas, as posturas corporais ou as expressões faciais, a velocidade discursiva, entre outros) pode constituir um fator a não desconsiderar. Após a transcrição, deverá proceder-se à validação do conteúdo das entrevistas, por parte do entrevistado. Trata-se não só de garantir a validação do(s) discurso(s) por parte do(s) sujeito(s) da enunciação, mas também no assegurar da dialogicidade processual que a técnica da entrevista pressupõe e impõe (SILVESTRE; FIALHO; SARAGOÇA, 2014, p. 323).

Por fim, como sugerem Silvestre, Fialho e Saragoça (2014), foi feita a análise do conteúdo da entrevista, de acordo com os depoimentos e com as percepções obtidas, uma vez que, na análise de conteúdo e na produção de sentido, o investigador não pode deixar de examinar os dados usando também a sua própria perspectiva.

#### **4.2.3 Sujeitos da pesquisa**

Tendo em vista que a pesquisa pretendia conhecer as estratégias adotadas pelas equipes gestoras com vistas a mitigar as desigualdades educacionais em decorrência do prolongado período de fechamento das escolas, o critério de seleção da amostra pautou-se, prioritariamente, nas características das comunidades atendidas pelas escolas da rede.

Para a indicação das escolas de interesse aos objetivos do estudo, utilizou-se como referência as informações reunidas no documento "Panorama da Pobreza em Santo André", que traz um diagnóstico pormenorizado sobre a população de baixa renda residente no município com base nas informações dos beneficiários do Programa Bolsa Família, reunidas no Cadastro Único (CadÚnico) do então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SANTO ANDRÉ, 2015).

O CadÚnico traz informações que permitem conhecer a realidade socioeconômica das famílias, inclusive sobre as características do domicílio. Além disso, foram considerados os critérios de espacialização utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a realização do censo populacional,

subdivididos em dois níveis: as áreas de ponderação e as áreas censitárias. As áreas de ponderação são identificadas como

(a) unidade geográfica, formada por um agrupamento mutuamente exclusivo de setores censitários contíguos, para a aplicação dos procedimentos de calibração dos pesos de forma a produzir estimativas compatíveis com algumas das informações conhecidas para a população como um todo. O tamanho dessas áreas, em termos de número de domicílios e de população, não pode ser muito reduzido, sob pena de perda de precisão de suas estimativas. Assim este tamanho mínimo foi definido em 400 domicílios ocupados na amostra, exceto para os municípios que não atingem este total onde, neste caso, o próprio município é considerado uma Área de Ponderação (IBGE, 2010, *apud* SANTO ANDRÉ, 2015, p. 34).

Seguindo esses parâmetros metodológicos utilizados na produção das estatísticas oficiais, tanto pelo IBGE, como pelo próprio município de Santo André, selecionou-se uma escola localizada em uma das áreas de ponderação com maior vulnerabilidade social e outra localizada entre as que concentram um percentual menor de vulnerabilidade. Para contemplar esses aspectos, foram listadas algumas unidades escolares que atendiam aos critérios acima expostos, considerando o bairro onde estão localizadas e as comunidades assistidas.

De acordo com esse critério e com a anuência da Prefeitura Municipal de Santo André, representada pelo Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF) da Secretaria de Educação, foram indicadas duas escolas: uma localizada no bairro Sacadura Cabral (que concentrava, em 2013, de 18% a 25% da população socioeconomicamente vulnerável); e outra localizada no bairro Vila Valparaíso (que, segundo o mesmo estudo, concentrava entre 4% e 11% da população vulnerável residente no município).

As duas unidades selecionadas foram Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Uma localizada no bairro Vila Valparaíso, cercada por uma vizinhança composta por casas de alvenaria, condomínio de prédios e creche ao lado. A outra EMEIEF localizada no bairro Sacadura Cabral, ao lado de uma UBS e creche, rodeada por uma comunidade com um grupo significativo de crianças cujas famílias apresentam dificuldades financeiras, o que gera maior vulnerabilidade de acesso.

Sendo assim, a roda de conversa foi feita com gestoras escolares que atuaram ao longo desse processo pandêmico, não sendo necessário estabelecer nenhum outro critério de exclusão.

#### 4.2.4 Metodologia da análise de dados

O material obtido na etapa da pesquisa de campo, por meio da roda de conversa, foi tratado por meio da metodologia denominada por André (1983) como 'Análise de prosa'. Essa proposta metodológica se aproxima, do ponto de vista técnico, da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que consiste em um conjunto de técnicas de codificação do material, a partir de leituras e releituras sistemáticas, com o propósito de criar categorias de análise.

No caso da análise de prosa, as unidades de registro, que se referem a assuntos específicos, são chamadas de tópicos que, aglutinados em unidades mais gerais e abstratas (temas), constituem as categorias de análise.

De acordo com a autora,

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Desta forma, o material obtido é interpretado pelo pesquisador não apenas a partir de seu conteúdo explícito ou manifesto, mas também pelo sentido inferido do seu conteúdo latente ou implícito. O processo de organização do material obtido em campo, bem como a interpretação dos dados, leva em conta, igualmente, os objetivos da pesquisa, bem como o referencial teórico adotado no estudo. Sendo assim, esse material foi analisado levando-se em consideração a literatura que abordou como as políticas públicas foram implementadas a partir do entendimento dos sujeitos que estiveram à frente desse processo e como esses atores entenderam as diretrizes oficiais e as aplicaram no contexto em que atuaram.

## 5 A PANDEMIA PELO OLHAR DAS GESTORAS ESCOLARES

Nesta seção, serão apresentados os dados colhidos a partir da pesquisa documental em relação às diretrizes que nortearam as ações da equipe gestora e a pesquisa de campo em relação ao longo do percurso da pesquisa. A análise dos documentos faz parte do processo da pesquisa empírica, bem como a pesquisa de campo realizada por meio da roda de conversa.

O trabalho inicial foi o de coleta de dados através de documentos exarados pela Secretaria de Educação, os quais foram alimentando os primeiros estudos e acondicionados em planilha *Excel* para consultas. Os principais documentos, em ordem cronológica, com orientações que movimentaram a dinâmica escolar municipal ao longo de 2020 e em parte de 2021 (precisamente até o mês de março) elaborados pela autora estão ao final deste trabalho como apêndice. Essa lista foi transformada em um quadro<sup>8</sup> e apresenta os documentos que serviram de molde para este trabalho e para o entendimento do cenário de enfrentamento da pandemia. O quadro é composto por quatorze documentos, dentre eles decretos, normativas, resoluções no âmbito municipal e estadual. Dos quatorze documentos selecionados apenas cinco têm caráter pedagógico, como alteração de calendário escolar, por exemplo.

Em meados de maio de 2022, ficou mais fácil encontrar os documentos relacionados às orientações fornecidas por parte da prefeitura de Santo André. Um portal<sup>9</sup> com toda a legislação municipal relacionada ao enfrentamento do coronavírus ficou disponível para pesquisa. Até então, a coleta dos documentos era via secretaria escolar. Com todos os documentos disponibilizados em um portal, facilita a busca e o entendimento cronológico de todas as ações e fases. Até junho de 2022, constavam 201 decretos.

A seguir, uma imagem do visual do portal onde estão acondicionados os documentos.

---

<sup>8</sup> Vide apêndice

<sup>9</sup> Disponível em: [https://www3.santoandre.sp.gov.br/coronavirus/?page\\_id=90](https://www3.santoandre.sp.gov.br/coronavirus/?page_id=90).

## Figura 9 - Legislação municipal - Decretos


[INÍCIO](#)
[AÇÕES DE ENFRENTAMENTO](#)

### Legislação Municipal

10 resultados por página Pesquisar

TIPO	Nº	DATA DA PUBLICAÇÃO	ASSUNTO
Decreto Municipal	17.316	14/03/2020	Institui o Comitê Municipal de Contingenciamento do Coronavírus.
Decreto Municipal	17.317	17/03/2020	Dispõe sobre medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André.
Decreto Municipal	17.319	18/03/2020	Altera o Decreto nº 17.317, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André.
Decreto Municipal	17.321	19/03/2020	Dispõe sobre a suspensão temporária da exploração direta ou indireta do estacionamento rotativo pago nas vias e logradouros públicos do Município, realizada nos termos do Decreto nº 14.276, de 03 de março de 1999, que regulamenta o estacionamento rotativo em vias e logradouros públicos no Município.
Decreto Municipal	17.322	20/03/2020	Declara situação de emergência no Município de Santo André para fins de prevenção e enfrentamento do Coronavírus e estabelece outras providências.
Decreto Municipal	17.323	20/03/2020	Dispõe sobre o fechamento temporário dos parques públicos do Município de Santo André.
Decreto Municipal	17.324	20/03/2020	Altera o Decreto nº 17.317, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André.
Decreto Municipal	17.325	21/03/2020	Dispõe sobre o fechamento temporário dos restaurantes administrados pela Companhia Regional de Abastecimento Integrado de Santo André - CRAISA, no Município de Santo André.
Decreto Municipal	17.326	21/03/2020	Dispõe sobre a suspensão temporária da utilização do Cartão Estudante do transporte coletivo urbano no Município de Santo André.
Decreto Municipal	17.327	21/03/2020	Proíbe aglomerações no Município de Santo André para fins de prevenção e enfrentamento da pandemia decorrente do Coronavírus.

Mostrando de 1 até 10 de 201 registros ◀ Anterior [Próximo](#) ▶

#### ATENÇÃO:

Precisa consultar a versão completa de algum documento? Acesse o site da Câmara Municipal de Santo André clicando ao lado e pesquise o decreto pelo número e data de publicação.

[VERSÃO INTEGRAL DE DECRETOS](#)

Fonte: *Print* da página da Prefeitura de Santo André (2021).

Esse portal com o depósito de documentos é importante, pois descreve o andamento do cenário e as medidas de enfrentamento tomadas, além de contribuir para pesquisas e estudos futuros. Logo no início desta pesquisa, foi difícil encontrar os documentos, pois eram enviados pela SEDUC e recebidos por *e-mail* endereçados à equipe gestora que, muitas vezes, não repassava para os docentes, o que dificultou muito a coleta de dados. Com a necessidade de coletar os documentos diretamente na escola, surgiram alguns complicadores: a grande quantidade de demandas das equipes escolares impossibilitou a organização do material; algumas equipes não tiveram organização para separar e listar os

documentos, então foi necessário buscar e analisar os documentos um a um, o que levava tempo e dependência de que um funcionário se disponibilizasse e auxiliasse nessa busca, cedesse o material para pesquisa, enfim, uma tarefa muito manual e que contou com a parceria de colaboradores. Com os todos documentos em um único banco de dados, a pesquisa avançou de maneira significativa.

A ideia de se incluir o estudo de documentos enquanto possibilidade da pesquisa qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha, uma vez que este tipo de investigação não se reveste de todos os aspectos básicos que identificam os trabalhos dessa natureza. Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

A aglutinação de todos os decretos em um único portal facilitou muito a busca, o estudo e o entendimento. Entretanto, não há esse tipo de acesso com relação a outras temáticas, como a evasão escolar, que ainda necessita de um banco de dados coeso. Até maio de 2022, em conversas com os profissionais que estão na linha de frente desse processo, os BNR, foi possível inferir que há intenção de que o acesso e a consulta aos dados possam ser realizados de forma prática, como emana o objetivo do Programa Nenhum a Menos<sup>10</sup>.

Com a análise dos documentos, chega-se à conclusão de que havia uma intencionalidade em relação à organização e direcionamento das práticas educacionais com a visão de rede. E é possível afirmar que, até março de 2022, as diretrizes auxiliaram as escolas a orientar e executar o trabalho dos gestores e professores, tanto do ponto de vista administrativo como pedagógico. O distrator dessa questão apareceu em momentos em que a unidade escolar tinha pressa para resolver alguma situação e precisava aguardar as diretrizes e orientações vindas da SEDUC. O processo de atuação já estava desenhado pela unidade escolar enquanto esperava a diretriz. Conforme já apresentado pelo pensamento de Ball (2016), não implementavam as orientações dos textos políticos (neste caso, os atos

---

<sup>10</sup> Será comentado na Análise de dados.

normativos) de forma literal, mas os interpretavam e os traduziam a partir de uma série de necessidades, elementos subjetivos e objetivos.

O conceito de atuação em políticas (*policy enactment*) dialoga, como também foi frisado, em certa medida, com o de discricionariedade do Burocrata de Nível de Rua (BNR), utilizado pela autora brasileira Gabriela Lotta *et al.* (2021).

A noção de discricionariedade refere-se, portanto, a essa margem de liberdade dos gestores nos processos de tomada de decisão, o que, muitas vezes, coloca os BNR na delicada situação de terem que assumir a responsabilidade pelas ações efetivamente colocadas em prática. No contexto da pandemia, grande parte das decisões discricionárias demandaram iniciativas que levassem em conta os recursos disponíveis em cada unidade escolar e as condições concretas das famílias e dos alunos.

A pandemia de Covid-19 que teve início em março de 2020 e só fez crescer, vem avançando, recentemente, sobre as populações mais jovens, e não se tem previsão de vacinação para essa parcela da população. O cenário registrado em 2020 pode conter informações sobre a dimensão da tragédia brasileira e indícios sobre quais iniciativas podem ser determinantes para o enfrentamento da exclusão escolar. Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (UNICEF, 2021, p. 44).

A representação de 13,9% de crianças e adolescentes brasileiros que ficaram de fora de todo o movimento escolar disponível no período pandêmico foi alta.

Sob essa ótica, o intuito deste trabalho foi colocar uma lupa sobre o município de Santo André e compreender como a equipe gestora agiu entre coordenar as orientações recebidas da Secretaria da Educação, atender os desafios da sua comunidade, conduzir o grupo docente, enfrentar o contexto pandêmico no processo pedagógico, fazer uso das políticas públicas disponíveis e das que foram surgindo de acordo com as circunstâncias. Uma vez que

“À gestão da escola cabe a responsabilidade da organização da gestão da escola por meio do conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 313).

O primeiro passo foi refletir sobre documentos, normativas e decretos para compreender a linha do tempo em que as estratégias foram sendo pensadas e como

os atores (profissionais) foram se adaptando e se encontrando diante da realidade transfigurada. Descobrir, também, o percurso em relação às condutas adotadas para atender os alunos, levando-se em consideração que cada um tem uma realidade específica, com acesso ou não aos recursos e equipamentos tecnológicos, acompanhamento ou não de um adulto e/ou responsável para a execução das tarefas e manuseio dos equipamentos eletrônicos, dentre outras necessidades para a manutenção do ensino a distância.

Encontrar cada um dos mais de 5 milhões de crianças e adolescentes que estão fora da escola, ou não conseguiram se manter aprendendo na pandemia, não é uma tarefa simples. É fundamental que haja um esforço conjunto, unindo profissionais da educação, saúde, assistência social, com apoio de organizações da sociedade civil, empresas, instituições religiosas e toda a sociedade. Uma vez identificadas as crianças e adolescentes que estão fora da escola, é preciso entrar em contato com elas(es) e com suas famílias, entender as motivações, e atuar, de forma intersetorial, para sanar desafios e possibilitar o início ou o retorno à escolarização [...] (UNICEF, 2021, p. 52).

A seguir, são apresentadas as informações acerca das gestoras escolares durante a roda de conversa. Os nomes das escolas e das gestoras foram omitidos devido ao sigilo inerente ao processo de pesquisa, sendo substituídos por nomes fictícios.

Os resultados são apresentados de acordo com os estudos dos documentos analisados e a partir dos dados colhidos na roda de conversa. Foram elencadas as seguintes categorias de análise:

1. Caracterização dos sujeitos e escolas;
2. Organização da rede de ensino;
3. Organização e ações das escolas;
4. Desigualdades sociais e direito à educação.

### **5.1 Caracterização dos sujeitos e escolas**

Para manter o sigilo, os nomes das escolas foram alterados para nomes fictícios, denominados: Escola Aparecida e Escola João, assim como os nomes das gestoras. Ambas unidades escolares estão localizadas na Zona Oeste.

Logo no início da roda de conversa, ainda durante a apresentação das participantes houve o seguinte comentário da gestora da Escola Aparecida,

intitulada como Julia – “*Sacadura Cabral, geograficamente ela é muito perto da minha escola*”.

No quadro 5, é possível observar as áreas de ponderação a que as escolas pertencem.

**Quadro 4 - Área de ponderação das escolas selecionadas - Santo André**

<b>Escola</b>	<b>Gestoras</b>	<b>Localização da Escola</b>	<b>Área de Ponderação</b>	<b>Grupo de área de Ponderação</b>
João	Maria	Sacadura Cabral	Vila Palmares	Vila Palmares, Vila Príncipe de Gales, Vila Sacadura Cabral
Aparecida	Julia	Vila Valparaíso	Jardim Bom Pastor	Jardim Bom Pastor, Vila Floresta, Vila Scarpelli, Vila Valparaíso

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o documento “Panorama da Pobreza em Santo André”, a área de ponderação Jardim Bom Pastor, a qual pertence à Escola Aparecida, está enquadrada no grupo com porcentagem de vulnerabilidade mais baixa, que fica entre 4 e 11%. Já a Escola João, que está localizada na área de ponderação Vila Palmares, está na faixa entre 18 e 25% de vulnerabilidade socioeconômica dentro do município de Santo André. São escolas quase vizinhas, mas com discrepância em suas realidades margeadas.

Cabe salientar que o Programa Bolsa Família foi substituído pelo Programa Auxílio Brasil, cheio de controvérsias e por questões meramente políticas. Do ponto de vista político, a intenção era criar uma isca para atrair os votos das classes mais pobres do país. Tal mudança impacta a vida de muitas pessoas que sobrevivem enfrentando situações de grande vulnerabilidade.

As altas taxas de rejeição e desaprovação comprovam que a implementação do Auxílio Brasil como estratégia eleitoral fracassou. Ao instituir o programa social com prazo de validade até o final de 2022, o governo pretendia criar uma espécie de ‘dependência’ com a parcela de eleitores que participa do programa. Por essa lógica, aqueles que precisam

do Auxílio Brasil, votariam em Bolsonaro para garantir a continuidade do programa.

O problema é que esse perfil de eleitores não confia no atual presidente. Segundo a pesquisa Genial/Quaest de fevereiro, a rejeição de Bolsonaro é maior no Nordeste (61%), entre as mulheres (54%) e aqueles que recebem até dois salários-mínimos (57%), principais beneficiários do Auxílio Brasil. Segundo o governo, 17 milhões de famílias estão inseridas no programa.

A chantagem eleitoral que Bolsonaro tentou implementar não funcionou. Pior: expôs as intenções do pré-candidato à reeleição que, em vez de elaborar uma política de Estado, perene e duradoura como era o Bolsa Família, transformou a fome e a miséria em moeda de troca e estratégia eleitoral (TREVISAN, 2022, p. 2).

Do ponto de vista da controvérsia, como diz o ditado popular “não se mexe em time que está ganhando”. O programa Auxílio Brasil mostra-se frágil e sem garantias de continuidade a partir de 2023.

O Auxílio Brasil, segundo especialistas, está sendo feito de maneira atabalhoada, sem garantias de que será mantido a partir de 2023. ‘O grande problema do Auxílio Brasil é que ele, na prática, acaba com o Bolsa Família, que é um programa bem desenhado e já tem uma tradição enorme no país, com uma previsão e uma estabilidade para os mais vulneráveis. Agora, eles podem ter uma renda com o Auxílio Brasil, mas ele acaba em 2022 e não tem nenhuma previsibilidade depois disso’, afirmou a matemática Tatiana Roque, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (HESSEL, 2021, p. 2).

Na Escola Aparecida, 21 estudantes recebiam o Auxílio Brasil, sendo 7% do total de 300 alunos. Já na Escola João, eram 62 famílias, correspondendo a 12,4% do total de 500 alunos, quase o dobro dos valores observados na Escola Aparecida.

Cada unidade escolar tem o seu retrato. É importante reforçar que o levantamento a respeito dos aspectos sociais foram feitos a partir dos dados do Programa Bolsa Família, que foi extinto.

A contrapartida tanto de manter a criança na escola como exigir a carteira de vacinação atualizada para que a família participasse do Programa Bolsa Família era interessante do ponto de vista da oportunidade que se criava em um leque de abrangência em segmentos da população nos quais a criança e a família eram acolhidas para melhoria de suas condições socioeconômicas, educacionais e de saúde.

Programa Bolsa Família - A condicionalidade toca diretamente ao recurso do Programa Bolsa Família. Dessa maneira, ao entrar no Programa, a família assume o compromisso de que crianças e jovens devem frequentar a escola. De acordo com o Relatório do Programa Brasil sem Miséria referente ao município de Santo André, 97,44% das crianças e jovens de 6 a 17 anos beneficiárias do Programa tem acompanhamento de frequência

escolar. De acordo com o mesmo Relatório a média nacional é de 92,03%. [...] (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 77).

Foi um programa premiado em 2013 por combater a pobreza e por promover direitos sociais.

O governo brasileiro recebeu prêmio internacional por causa do programa Bolsa Família. A Associação Internacional de Seguridade Social (ISSA) anunciou hoje, 15 de outubro, na Suíça, o país como vencedor do I Prêmio Award for Outstanding Achievement in Social Security em reconhecimento ao sucesso do Bolsa Família no combate à pobreza e na promoção dos direitos sociais da população mais vulnerável do Brasil (IPEA, 2013, p. 1).

De acordo com o “Panorama da Pobreza em Santo André” (SANTO ANDRÉ, 2015), existiam muitas pessoas em extrema pobreza cadastradas no CadÚnico, sendo: 113 pessoas na área de ponderação em que a Escola Aparecida está localizada e 198 na área de ponderação em que se situa a Escola João.

Nesse sentido, o relatório trazia uma simulação com custo mensal e anual para erradicação da extrema pobreza, com maior recurso para a área de ponderação da Escola João, cujas necessidades eram mais latentes. Assim, para a área de ponderação do Jardim Bom Pastor (Escola Aparecida), a projeção era de R\$ 3.437,00 mensal e de R\$ 41.244,00 anual. Já para a área de ponderação da Vila Palmares, em que está localizada a Escola João, a projeção era de R\$ 5.286,00 mensal e de R\$ 63.432,00 anual.

A Escola João é uma EMEIEF e está localizada no bairro Sacadura Cabral, ao lado de uma UPA e creche, rodeada por uma comunidade.

*Maria - Nossa escola lá, nós costumamos dizer também que as crianças são filhos das drogas... muitos professores usam essa fala na escola e então ninguém tava preocupado em fazer atividade e sim com a cesta básica, o que eles iam comer, com o desemprego.*

A escola atende em grande número essa comunidade, o que representa um grupo significativo de crianças cujas famílias apresentam dificuldades financeiras e maior vulnerabilidade de acesso. De acordo com o documento “Panorama da Pobreza em Santo André” (SANTO ANDRÉ, 2015), a região onde está localizada essa escola apresentava 198 pessoas cadastradas no CadÚnico e não beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (PBF). “A escola [...] fica ali no bairro do Sacadura

*Cabral. É uma comunidade carente, tá! A escola, é uma escola que atende cerca de quinhentos alunos e também atende EJA, à noite”. Maria*

No ano 2022, a unidade escolar tinha por volta de 500 alunos e era composta por dez turmas de Educação Infantil entre 4 e 5 anos e onze turmas de Ensino Fundamental, o que inclui uma sala de Educação de Jovens e Adultos. Desse total, 12,4% eram integrantes do extinto Bolsa Família, agora chamado Auxílio Brasil.

Nesse ano, a unidade escolar funcionava de segunda a sexta das 7h às 22h. À noite, além do atendimento aos alunos da EJA, havia também atividades esportivas. Às terças e quintas, havia ginástica feminina para o público adulto das 18h15 às 21h15 e, no mesmo horário, às quartas e sextas, aulas de futsal para crianças. Os interessados deviam comparecer nos dias e horários estabelecidos para as aulas e verificar a disponibilidade de vaga. A inscrição era feita diretamente junto dos professores.

Pelo menos sete professores estavam em cargo de função, ou seja, ocupavam cargo de gestão nas unidades escolares ou em outros espaços como formadores, em atendimento à sala de recursos ou em atendimento às demandas relacionadas aos alunos com algum tipo de deficiência. As salas de recursos eram destinadas exclusivamente aos estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem. *“Também temos muitas salas de função, cerca de mais ou menos sete professores que são... estão em função. Então, recebemos também professores novos e... e é isso”. Maria*

É comum nas unidades escolares de Santo André haver professores lotados em escolas, porém afastados das suas turmas para assumirem cargos de confiança. Não há no município concurso para cargos de gestão.

A Escola Aparecida também é uma EMEIEF e está localizada no bairro Vila Valparaíso, cercada por uma vizinhança composta por casas de alvenaria, condomínio de prédios e creche, posto de saúde ao lado, além de uma escola estadual de Ensino Fundamental das séries finais. Também em 2022, funcionava de segunda a sexta-feira das 7h às 18h. Sem nenhuma atividade extra.

Nesse ano, a unidade escolar tinha por volta de 300 alunos e era composta por nove turmas de Educação Infantil entre 4 e 5 anos e sete turmas de Ensino Fundamental. Dos 300 alunos atendidos, 7% são contemplados pelo programa do governo federal Auxílio Brasil.

*Julia - É... ele é um bairro, ele não é assim... que a gente entende por bairros mais de classe alta assim né, mas... não é o dos maiores, mas eu entendo a comunidade ali do entorno é uma comunidade privilegiada, enfim, as ruas todas asfaltadas, todo saneamento, enfim...*

Ao longo do processo epidêmico, algumas famílias transferiram suas crianças das escolas particulares para as escolas da rede municipal, conforme o seguinte depoimento.

*Julia - Então tinha, tinha que segurar e quem pagava escola particular lá no entorno porque lá tem muitas escolas pequenas, escolas grandes, então eu tive de tudo desde escolas bem grandes mesmo... de Liceu Jardim, né que é uma escola bem grande e num padrão bem alto até outras bem pequenininhas ali de bairro mesmo de virem pra lá. E eu tenho um número interessante de crianças que ficaram, até hoje mesmo tem uma criança que era do particular e a mãe falou assim pra mim, nossa, se eu soubesse que era tão bacana eu tinha trazido meu filho antes.*

É uma unidade escolar, conforme relatado acima, que está localizada em um ambiente com infraestrutura. Isso reflete também no acesso que a comunidade tem a facilidades de serviços públicos, assim como comércios padaria, mercado, farmácia, dentre outros.

*Julia – Olha, agora os dados em mãos eu não tenho, mas grande parte tem ensino superior, tenho bastante pais com ensino superior, grande maioria com ensino médio completo, então eu tenho desde empresário, né, pequenos empresários, é corretores de imóveis, donos de pequenas lojas, donos de pequenos restaurantes, coisas simples.*

Em 2020, a unidade recebeu 36 crianças vindas da rede privada e, em 2021, houve transferência de 36 crianças para a rede privada. A escola contou com quatro casos de evasão, dos quais dois irmãos, cuja mãe optou pelo *homescholling* (termo inglês que significa ensino em casa), e os outros dois estudantes, também irmãos, que, no início da pandemia, estavam no Egito e não conseguiram retornar.

Mesmo antes do início da pandemia, a equipe escolar já tinha realizado a caracterização da clientela e constatou que grande parte tinha acesso à internet e equipamentos eletrônicos para realizar as aulas remotamente.

A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política. Mesmo em escolas superficialmente ‘semelhantes’, como em nossa amostra, as [...] nuances do contexto local (podem) cumulativamente fazer uma diferença considerável para os processos escolares e realização do aluno (THRUPP; LUPTON, 2006 apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

Os dados preliminares das duas unidades apresentaram disparidades. Quando Ball (2016) apresenta estudos de escolas semelhantes, explica que não significa que os resultados são também semelhantes. Isso já prepara o leitor para compreender que as duas unidades vizinhas de Santo André também passaram por experiências díspares.

A seguir, são descritas as características de cada gestora escolar. Para manter o sigilo, os nomes das gestoras foram alterados para nomes fictícios, denominados Maria e Julia.

Entre 2021 e 2022, Maria é era a gestora da Escola João e atuava na área da educação havia 16 anos, dos quais 6 anos em Santo André, na rede municipal. Isso porque havia trabalhado em escolas particulares, o que, segundo seu relato, lhe havia concedido uma boa experiência. *“Em Santo André há seis anos e na Educação há dezesseis anos. Vivência em escolas privadas, escolas particulares e nesta função de Assistente Pedagógica”.*

Ingressou na rede municipal em 2015, no último ano da gestão do Partido dos Trabalhadores (PT). Iniciou como AP nesta unidade em 2020, em plena pandemia, tendo de encarar o desafio da nova função no contexto da pandemia. *“Caí de gaiato’ aí na pandemia. Então, além do desafio da função, o desafio maior de estar na pandemia”.*

Por sua vez, Julia era a gestora da Escola Aparecida e tinha mais tempo no magistério, 22 anos. Na prefeitura de Santo André estava desde 2006. Esses 22 anos atuando no município não foram contínuos, houve um período de afastamento por licença não remunerada.

*Então eu estou na Rede de Santo André há 22 anos. Lá em 2006 eu entrei como assistente pedagógica, trabalhei por 3 anos ali como assistente pedagógica. Depois aí tive filho né, aí sai um pouquinho, depois retornei como assistente pedagógica novamente. Voltei pra sala por um ano numa mudança de gestão né de governo municipal.*

A gestora em questão afastou-se do cargo duas vezes por motivo particular e uma vez da gestão escolar para a sala de aula por motivo de mudança de prefeito. Isso é algo que ocorre com certa frequência na rede municipal de Santo André. Não há um documento que formalize a ‘dança das cadeiras’, mas é algo sabido por toda a comunidade escolar.

*Julia - Depois fiquei quatro anos praticamente com licença sem vencimento porque ai eu já estava grávida do outro filho, e ai fiquei afastada né, fiquei em licença sem vencimentos e quando retornei, retornei como assistente pedagógica novamente, e em 2015 ai eu tive o convite pra trabalhar na direção, então desde 2015... No percurso como assistente pedagógica eu fui formadora também no programa que era conhecido como 'Ação Escrita' em Santo André.*

A gestora com menos experiência na rede de Santo André, porém com experiência também em escolas privadas, estava na gestão da Escola João, que, até março 2022, já demonstrava atender uma clientela mais vulnerável e que, nessa ocasião, tinha um número maior de famílias integrantes do Programa Auxílio Brasil. Já a gestora Julia, que tinha mais tempo na rede de Santo André, estava em uma unidade com menos famílias inseridas no Programa Auxílio Brasil, com uma quantidade menor de alunos na unidade e com uma clientela com poder aquisitivo melhor.

## **5.2 Organização da rede de ensino**

Nesta seção, serão apontadas algumas estratégias tanto da rede como das escolas para dar andamento às atividades pedagógicas.

Logo no início da roda de conversa, as participantes apresentaram-se e comentaram brevemente sobre algumas das ações desenvolvidas, tais como: tirar cópias de atividades em uma demanda altíssima para repassar para as famílias; aumento de trabalho profissional e doméstico; tratativas com as famílias; uso de redes sociais para informativos e divulgação de tarefas escolares; medo diante do desconhecido; mediação das relações entre os professores e as famílias; acolhimento e auxílio ao professor; formação dos docentes; administração de entrega de materiais, atividades, e alimentos; uso de recursos pessoais para o desenvolvimento do trabalho, como equipamentos eletrônicos, internet, carro, além de outros recursos.

No momento de se posicionar, Maria sinalizou: *“Bom, pra não ser repetitiva aqui, compartilho dos... de todos os depoimentos aqui ditos. Compartilho de todas essas vivências, além, né? Pra não se repetitiva”.*

Logo no início, foi possível compreender o nível de desgaste de Maria, ao reviver mentalmente todo o processo do ensino retomo emergencial logo no início da

implantação. Ao assistir seu depoimento, ficou a impressão de que lhe faltavam forças, motivação para relatar, tamanho o desgaste que seu semblante emitia.

De acordo com Ball (2016), a implementação de políticas perpassa os aspectos psicossociais e o contexto histórico pode interferir nas ações e, em sua resposta, Maria demonstrou o quanto ficou impactada. “Atuações são sempre mais do apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividade que são políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103).

Claro que há de se considerar que esse período foi instável e, em cada etapa, um cenário ou situação teve de ser enfrentada.

### **5.3 Organização e ações das escolas**

As unidades escolares precisaram ser organizadas em algumas frentes de trabalho, que serão aqui expostas. Assim, são apresentadas ações de busca ativa dos alunos – que aos poucos foram se afastando da escola –, também de como ocorreu a interlocução e apoio com os órgãos centrais para as tratativas necessárias ao período e, por fim, como transcorreu o trabalho com a equipe de profissionais da escola, como a rede de apoio se estendeu para que fosse possível a junção de esforços e realização dos trabalhos.

#### **5.3.1 Busca ativa dos alunos**

Uma grande preocupação das equipes escolares foi o fato de que alguns alunos se afastaram tanto da unidade escolar, que o contato ficou rompido. Isso ocorreu por várias questões.

Desse modo, iniciou-se a busca ativa, tentativas de contato de várias maneiras com o intento de estabelecer alguma comunicação com a família, assim como estruturar alguma alternativa pedagógica para auxiliar a criança em seu processo formativo. A busca ativa aconteceu de várias formas: por telefone, *e-mail*, carta, telegrama, carta registrada, *WhatsApp*. “*Maria - As famílias não se preocupavam com as atividades e sim, com a cesta básica. Então, teve essa... essa dificuldade, busca ativa, enfim, passamos por todo... por tudo isso*”.

Maria trouxe um desabafo, ao considerar que seu esforço para manter o processo pedagógico se esvaía pela completa falta de interesse, ou melhor, interesse em algo que estava para ela em segundo plano (cesta), mas era vital para as famílias. Ball (2016) diria a respeito da complexidade dos processos de atuação: “[...] como já evidenciado anteriormente, apesar da complexidade dos processos de atuação, eles ‘juntaram’ salas de aula a prioridades políticas abstratas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103).

No caso de Maria, a fome não era abstrata, mas também não deveria ser a primeira preocupação de uma gestora educacional. A mistura de assuntos e a necessidade de lidar com demandas complementares, trazia esse sentimento de esgotamento e desmotivação. Havia uma desimportância de seu papel fundamental por parte de sua clientela, o que gerou frustração e, porque não dizer, raiva.

*Julia - Então logo que começou e começou aquele... o que é que nós vamos fazer? e... o que? Como é que vai ser? Se vai falar pelo WhatsApp, se não vai...? É, eu já tinha uma informação de que cem por cento praticamente, acho que dava em torno de 98, acho que alguma coisa assim tinham acesso à internet.*

No caso de Julia, com a representação de uma clientela mais conectada, sua preocupação primária não foi abastecê-los com comida e, sim, criar estratégias assertivas de comunicação. Pôde permanecer no campo pedagógico sem precisar ampliar para o atendimento de outras necessidades. “As escolas são sistemas clássicos, complexos e simples, compostos de várias partes que interagem, as quais Law chama de práticas confusas de relacionalidade e materialidade do mundo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 102).

De acordo com a citação de Ball, Maguire e Braun (2016), a escola pode ser tudo, inclusive simples. Para Julia, esse primeiro momento foi simples, pois tinha dados que atestavam condições favoráveis no início do processo.

A complexidade da educação brasileira esbarra nos fatores socioeconômicos para mais ou menos possibilidades e oportunidades. Pelos trechos destacados acima foi possível ter uma pequena ideia da disparidade de condições entre as duas comunidades escolares. A Escola Aparecida já tinha os dados dos estudantes e sabia que as famílias tinham acesso aos meios de comunicação mais modernos, rápidos e atuais (redes sociais, inclusive), o que agilizou muito a comunicação. Algumas famílias, inclusive, preferiram receber as atividades eletronicamente para

que fizessem por conta própria a impressão, não havendo a necessidade de comparecer à unidade escolar para retirar e posteriormente devolver as tarefas. Assim, havia um ganho de tempo tanto para a família quanto para a escola, o que não foi observado na Escola João.

É relevante destacar que, durante sua explanação, a gestora da Escola João emocionou-se e chegou a chorar ao lembrar o que foi vivido, fato que ocorreu diversas vezes em sua participação. A partir de seu relato, ficou evidente a dificuldade que foi assumir a responsabilidade pelas ações da comunidade escolar nesse contexto.

Uma grande parte do que se passa nas escolas em termos de atuação da política é a 'configuração' e a 'reconfiguração' do trabalho. Este visa manter a durabilidade da instituição em face dos efeitos desestabilizadores do contexto, da mudança e da política. Existe o perigo de que, como pesquisadores, tentamos analisar essa incoerência como uma complexidade eficaz e representar a 'escola' como mais estável e coerente do que ela realmente é (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 102).

A rede municipal de educação de Santo André lançou um programa complementar em novembro de 2021, o programa "Nenhum a menos", orientação que chegou às unidades escolares em abril de 2022. Programa pautado em orientações do UNICEF, que luta para que todas as crianças sejam envolvidas no processo pedagógico, e tem como bandeira a busca ativa dos estudantes para o retorno aos bancos escolares.

A ação foi estruturada para que houvesse parceria entre áreas: educação, saúde, cidadania e assistência social, principalmente entre a equipe escolar e os assistentes sociais. O funcionamento se deu por meio do levantamento sistemático das ausências dos educandos e aqueles que apresentavam mais de cinco faltas consecutivas sem motivo aparente entravam no programa e nos vários estágios. Os primeiros estágios foram de competência da responsabilidade da equipe gestora para averiguação e contato; sem sucesso, outros parceiros foram inseridos.

Desse modo, o programa visou desafogar as demandas da escola e, ao mesmo tempo, recuperar as crianças que estavam fora do ambiente escolar.

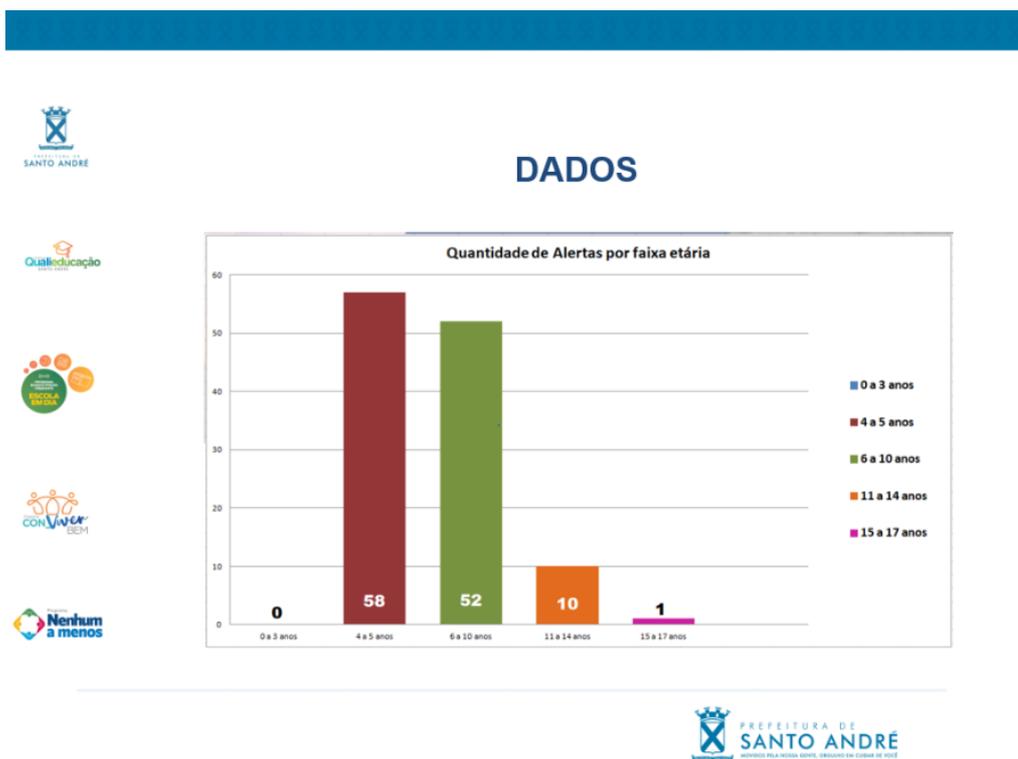
Outro aspecto apontado pelos estudos sobre diretores de escola diz respeito à percepção de que esses burocratas realizam tarefas múltiplas, envolvendo administração pedagógica, prestação de contas, supervisão de professores, gestão da ordem interna, gestão de recursos e gestão de relações externas. (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014, p. 485).

Quando o contato não se estabelecia com a escola, a equipe de assistentes sociais entrava em ação com visitas e buscas. Esse trabalho gerou relatórios para a base de dados da plataforma, tornando-os mais fáceis de serem manuseados e, então, foram estabelecidas as ações de enfrentamento. Os assistentes sociais que fizeram visitas puderam repassar informações para as famílias, por intermédio da equipe escolar.

As informações foram para a plataforma da busca ativa escolar, um grande banco de dados para facilitar tanto o armazenamento de informações como para organizar a comunicação, estratégias, ações e dar agilidade. No entanto, até o mês de maio de 2022 a plataforma ainda não estava disponível para consultas.

De acordo com os informativos que chegaram para as unidades escolares, de novembro de 2021 a abril de 2022, cem alertas foram registrados. Houve também retorno e matrícula, mas não foram encontrados os quantitativos nos documentos pesquisados. Contudo, os assistentes sociais que acompanharam a Unidade Escolar João, para realização de estudos e afins, afirmaram que, em 2021, entre os meses de outubro e novembro, 199 alertas foram emitidos. Entende-se por alertas as notificações de alunos que não compareceram e que a escola não conseguiu acessar a família. De acordo com os relatos, esses 199 alertas foram sanados e as crianças retornaram para as escolas.

Os profissionais relataram também que, em março de 2022, receberam 315 alertas. Com relação às instituições escolares aqui pesquisadas, a Escola João teve, em 2021, 14 casos relatados e, em 2022, 22 casos. Já a Escola Aparecida apresentou 4 casos, em 2021, e nenhum caso em 2022.

**Gráfico 14 - Dados - Quantidade de alertas por faixa etária**

Fonte: (SANTO ANDRÉ, 2022, s/n).

Esta pesquisa visa compreender o andamento ao longo do primeiro ciclo da pandemia, no decorrer de doze meses – março de 2020 a março de 2021 –, todavia, apontar alguns desdobramentos de trabalhos que estão sendo desenvolvidos passa a ser pertinente para conhecimento das primeiras ações já em prática.

### 5.3.2 Interlocução e apoio dos órgãos centrais

A interlocução com os órgãos centrais desenvolveu-se aos poucos. Logo no início do fechamento das unidades não havia um plano. Ninguém saiu da escola sabendo como daria andamento às suas atividades profissionais.

Uma semana de afastamento sem demandas, depois um período de recesso escolar de quinze dias. Nesse intervalo, foi estruturada a primeira ação, uma cartilha para ser distribuída aos alunos, que tinha atividades muito simples, com cara de passatempo.

Nesse retorno do recesso, a equipe recebeu as indicações por parte da Secretaria de Educação. A escola também poderia se organizar da forma que

considerava mais oportuna para atingir seu público. Nesse sentido, os segmentos puderam aglutinar-se, preparar atividades e repassar para as famílias. Por exemplo, na Escola João, em 2020, oito professoras da Educação Infantil (4 e 5 anos) uniram-se para elaborar e construir um projeto de ensino remoto para seus estudantes, considerando os direitos de aprendizagem, por meio de atividades sequenciadas.

As reuniões pedagógicas contribuíram para repassar para a equipe algumas decisões e estabelecer o andamento, de acordo com as necessidades da unidade.

A autonomia de decisão da equipe foi algo oscilante. Em alguns momentos, havia a sensação de que ela existia e em outros não.

*Julia - Secretaria tinha que se posicionar sim e às vezes deixou um pouco aberto e aí também não tinha autonomia, eu acho que isso faltou nesse sentido de algumas coisas mais macros dizer assim olha, vocês têm autonomia até aqui, vocês podem seguir tal caminho, então, já se não queria que fosse tal caminho desse outro...*

Ser assertivo em meio ao caos e arcar com as consequências das decisões tomadas foi um verdadeiro desafio para equipe gestora.

A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas. [...] elas envolvem a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, é muito importante, a identificação e atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

Quando questionadas sobre qual foi o lugar que a Secretaria de Educação ocupou nesse processo, Maria pontuou

*Foi aos poucos né? É... tentando contornar a situação, [...] os recursos eles chegaram muito, muito tempo depois, não foi logo de início esses recursos... então o que foi utilizado... os professores mesmo, os seus celulares, então os tablets, né? Os nossos alunos receberam tablets, mas há pouco tempo, então esses tablets chegaram somente para alunos de terceiro e quinto e quartos anos da nossa escola. Então, assim, chegaram, mas assim, teve assim, um período, demorou pra chegar.*

O BNR, de acordo com LOTTA *et al.* (2021), refere-se aos profissionais da linha de frente, que agiram de acordo com a possibilidade, com a criatividade que possuíam. Por mais que a política pública previsse distribuição de *tablets* para

auxiliar a aprendizagem dos alunos, eles não chegaram em tempo hábil. Coube à equipe gestora reorganizar a dinâmica, mesmo após o anúncio de distribuição e a sua falta.

Em momentos de crise, essas condições tendem a ficar ainda mais críticas. Entendemos crises como longos períodos de ameaça e incertezas extremas que perturbam sistemas e processos sociais, políticos e organizacionais (BOIN; T HART, 2003) preparedness, response, and reconstruction. Assim, as condições ficam mais extremas porque, em primeiro lugar, a crise exacerba problemas de falta de recursos, excesso de demanda, imprevisibilidade e rapidez na decisão (DUNLOP et al., 2020). Em segundo, porque as crises potencializam as ambiguidades e explicitam os limites da regulamentação existente e de experiências prévias para lidar com novos cenários, aumentando as incertezas e, portanto, a margem de discricionariedade da BNR (ALCADIPANI et al., 2020; HENDERSON, 2014; MATLAND, 1995). Por fim, a vivência da crise aumenta o sofrimento – pela necessidade de lidar com a morte, para parte da BNR – e a sensação de risco ao qual estão expostos pelas próprias doenças e condições de trabalho (LOTTA *et al.*, 2021, p. 02).

A pandemia virou uma crise, comprometeu o trabalho, potencializou as ambiguidades, pois chegou sem avisar e interferiu totalmente na “preparedness, response, and reconstruction” (preparação, resposta e reconstrução).

A Secretaria de Educação não estava preparada, a gestão escolar também não, as respostas começaram a chegar a partir das necessidades que foram aparecendo. A reconstrução começava no presente, ou seja, no instante imediatamente seguinte ao do surgimento da crise.

Além dos assistentes sociais que começaram a contribuir com a busca ativa dos alunos a partir de 2021, outro movimento também começou nas escolas. Psicólogos foram disponibilizados (2022) para a equipe gestora e para professores. A psicóloga iniciou conversas individuais com os profissionais que se abriram para essa dinâmica, tendo em vista todo o estresse vivido. Também participou de reuniões pedagógicas, com abordagens dinâmicas e reflexivas voltadas para a saúde mental e física, a partir de exercícios de respiração e planejamento de rotina que visavam controlar a ansiedade para melhor organização do processo de separação trabalho/casa.

Esse apoio psicológico ainda estava em vigor em 2022, mas restrito aos profissionais da escola.

### 5.3.3 Trabalho escolar (gestores/professores)

Como mostraram pesquisas correlatas, o trabalho docente aumentou exponencialmente durante o período pandêmico. A equipe escolar precisou alinhar seus discursos à atuação para conseguir dar conta de toda a demanda pedagógica que surgiu. Foi complicado separar a vida profissional da vida privada, já que, em vários momentos a tarefa foi executada em casa e as demandas da vida privada também se ampliaram.

Houve relatos de sucesso na parceria entre equipe gestora e professores. Houve também relatos da dificuldade do alinhamento deste trabalho, contudo, não se pode negar que, em todas essas falas, houve destaque para a quantidade excessiva de demandas. Por este motivo, “Transformar a política em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações é uma ‘recodificação’ (BUCKLES, 2010 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70). Esta recodificação está correlacionada aos contextos específicos, às questões culturais, aos destinatários e sujeitos (SPILLANE ET AL, 2002 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70), todos estes elementos em ocorrência dentro da sala de aula (HARDY; LIGARD, 2008 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 70).

Destaca-se aqui essas trocas do trabalho e o envolvimento de cada profissional.

*Maria - Professores, né? Todo mundo trabalhando com o seu recurso próprio, é... nós, equipe gestora, sempre ah... claro, tinha equipe gestora com comorbidade, então era eu e a diretora na escola doze horas por dia, tirando xerox, entregando atividade, cesta básica, toda essa vivência.*

Maria, em seu relato durante a roda de conversa, emocionou-se muitas vezes e mostrava-se “à flor da pele” ao lembrar sua rotina, principalmente nos primeiros meses da pandemia. Retratou a exaustão que a equipe gestora viveu para dar conta do trabalho, ao respeitar membros da equipe que tinham comorbidade e naquele momento tinham direito ao teletrabalho. Ficou claro em seu apontamento que houve consideração a isso, a essa questão especial relacionada à saúde da sua colega de trabalho, mas também pontuou o quanto isso impactou no aumento da carga de trabalho para quem permaneceu cuidando para que a escola continuasse suas atividades.

*Maria - O ensino híbrido em geral, é... eu costumava falar pros professores, né? Precisou de uma desgraça mundial pra a tecnologia cair no nosso colo, de fato. E vamos utilizá-la, mas ainda há muita resistência por parte de educadores também.*

Outro ponto que impactou a interlocução da gestão e professores foram as requisições de orientação e auxílio para operar as ferramentas tecnológicas (internet, plataformas, programas etc.). Muitos professores não tinham domínio desses equipamentos e viram-se obrigados a seguir seu ofício por meio deles. Alguns não tinham o equipamento em si.

*Julia - Ainda dentro da escola eu tive desde o professor que não sabia nem lidar com a tecnologia, professor que me ligava chorando dizendo 'eu não sei fazer isso' – e vamos ajudar, então só entender como é que chega isso na família né, então a gente começou ajudando os professores pra fazer com que isso chegasse pra poder ter um acompanhamento, então aí algumas professoras começaram... não vou gravar um vídeo explicando o que é que eu quero que ele faça.*

*Maria - Então, além de tudo isso, ensinar, acolher o professor nesse sentido, professores que não iam pra escola mesmo, né? Foi um tempo depois que eles começaram a ir pra escola. Então, éramos assim, sozinhos, [...] sentíamos, assim, sozinhas na escola, lidando com esse todo. Claro, com muita parceria de todos envolvidos, mas acho que foi isso, né?*

Coube à equipe gestora abarcar esse trabalho, tanto ao ouvir e acolher as dúvidas dos professores, como criar estratégias para direcionar e ensinar o docente a distância. Para Lotta *et al.* (2021), tudo aconteceu em um espaço curto de tempo, dando ao BNR, no caso os gestores escolares, a responsabilidade de fazer acontecer.

Por fim, entre os grupos de BNR que passaram a atuar remotamente, o seu alijamento dos processos decisórios e os maiores níveis de conflito e ambiguidade dificultaram o processo de transição e reorganização dos serviços para o formato remoto, ocorrido em curto período de tempo, sem o devido suporte (LOTTA *et al.*, 2021, p. 29).

As primeiras reuniões de equipe começaram pela plataforma *Google Meet* e, a partir do final do segundo semestre de 2020, começaram a migrar para a plataforma *Teams*. A prefeitura fez uma parceria com a *Microsoft*, gerando um domínio de *e-mail* institucional para os profissionais e utilizando a plataforma *Teams*.

*Julia - Não, na minha foram todos, eu consegui sentar, eu fiz formação geral nas RPSs e fiz abrir tela, compartilhei tela, expliquei, abri e voltei, é lógico*

*eu não sabia tudo mas o básico de abrir, de formar turma e de abrir uma reunião a gente conseguiu, então isso, foi um ganho e ai aos poucos as famílias foram entrando, então aquelas que eram mais engajadas entraram, então tinha a aula on-line, ela era disponibilizada mas não era todos que entravam ainda, era em média 50 ou 60 por cento.*

Nem todas as escolas passaram a usar a nova plataforma, no início não era obrigatório. No decorrer de 2021, as formações oferecidas pela Secretaria de Educação começaram a ser pelo *Teams*.

#### **5.4 Desigualdades sociais e o direito à educação**

Neste tópico acerca das desigualdades sociais e o direito à educação destacam-se três subcategorias. A primeira em relação com as estratégias de comunicação com as famílias e alunos, que foram um grande desafio. As escolas utilizaram de criatividade e persistência para gerar comunicação.

A segunda em relação às atividades domiciliares, que para algumas famílias/alunos foram o grande desafio, visto a falta de equipamento eletrônico ou falta de tempo para retirar atividades na unidade escolar.

E, por fim, os procedimentos de enfrentamento das desigualdades (sociais e educacionais), que foram o grande estrangulamento de todas as ações pensadas e propostas, pois não bastava apenas planejar, mas colocar em prática as ideias de maneira promissora.

##### **5.4.1 Estratégias de comunicação com as famílias e alunos**

A estratégia de comunicação com as famílias foi algo desafiador, haja vista o distanciamento e a inevitabilidade de circular informações. Não foi uma tarefa simples de ser executada, já que, diante do afastamento obrigatório, algumas famílias ficaram incomunicáveis, por vários motivos. É fácil pontuar que a falta de acesso a aparelhos eletrônicos e a internet de longe foi o que mais comprometeu a comunicação. A discrepância de acesso foi observada no Brasil todo.

Em Santo André, observou-se que, a depender da comunidade, às vezes a família até possuía um celular, mas ele não era garantia de comunicação. Muitas famílias têm chip com planos pré-pagos, que são limitados e, quando o pacote de

dados acaba, ele para de funcionar, mesmo para receber ligações, pois a operadora bloqueia o recebimento. Isso ocasiona também a mudança constante de número. Assim, ficava difícil contactar a família. No dia a dia da escola, antes da pandemia, já havia relatos nesse sentido, o quanto era difícil acessar a família, por exemplo, quando a criança estava passando mal. Com a pandemia, isso se acentuou.

Houve relatos na Escola João de que as famílias tinham mais interesse com a cesta básica do que com as tarefas escolares. Isso pode em algum grau ser entendido como falha na comunicação, pois sai da esfera primordial da escola e revela também as necessidades básicas da comunidade escolar, que eram o prato de comida e não a educação. Transparece também a hipossuficiência das famílias, que não dispunham, no primeiro momento, de equipamentos e internet para manter o laço escolar. Foi necessário o retorno presencial para que os estudantes começassem a frequentar as aulas. Foi necessário o “modelo antigo” para atraí-las.

*Maria - Bom, na nossa escola com o retorno, nós até costumamos falar que a... a educação, né? O ano escolar começou em agosto. Então, na nossa escola é como se o ano tivesse começado em agosto, é... poucas famílias não retornaram ao presencial.*

Pareado a tantas outras performances e possibilidades educativas, a Escola João revelou sua precariedade quando os alunos e as famílias não acessavam as aulas por desconhecimento no uso e ausência de equipamentos tecnológicos, no ensino remoto e/ou híbrido. O formato mais ligado ao tradicional ainda era o que atendia em cem por cento a comunidade, visto o relato de Maria, quando afirmou que os educandos retornaram cem por cento em agosto de 2021, assim que o ensino presencial foi autorizado.

Como citado anteriormente por Lotta (2021) o trabalho em um curto período de tempo, sem suporte apresentou dificuldades no processo de transição e reorganização.

Uma das unidades pesquisadas não apresentou dificuldades significativas em entrar em contato com as famílias, pois grande parte possuía equipamento eletrônico e sabia manusear.

*Julia - Antes de resolver o que ia fazer, então entrou-se em período de recesso e aí sim, algumas coisas começaram a chegar. Como eu disse lá no começo, nesse meio tempo a gente já iniciou com WhatsApp da escola então e isso foi uma iniciativa nossa da equipe aquela época, então*

*WhatsApp corporativo né, que é o 'business' e ai já formamos as turmas e enfim, então isso foi uma iniciativa que partiu da escola.*

Com o relato de Julia, se apresentou uma organização interna, sem interferência prévia das autoridades competentes. A partir dos recursos internos, os BNR se anteciparam às suas demandas de tal forma que, quando a iminência da pandemia chegou, já tinham em mãos um recurso valioso de comunicação. Foi ficando claro também que o cenário contribuiu para essa organização, visto grande parte das famílias possuir telefones celulares com acesso à internet.

#### **5.4.2 Atividades domiciliares**

A realização das atividades escolares tornou-se o grande desafio desse processo pandêmico, como já relatado em pesquisas correlatas e o objeto de investigação desta pesquisa. Resolver essa questão seria equiparar ao bordão “pergunta de um milhão de dólares”. O ponto mais sensível.

Diante do ensino remoto emergencial, os equipamentos tecnológicos tornaram-se extremamente necessários. Só que não foi assim para todo mundo. Outro dado apurado na roda de conversa demonstrou a disparidade de interesses entre as duas unidades em questão. Enquanto uma enfrentava a falta de equipamentos à disposição dos alunos e a negação por parte das famílias da importância da realização das atividades escolares (retirada, execução e devolução), a outra unidade tinha familiares engajando-se de outra maneira frente às propostas pedagógicas.

*Maria - Então, muita resistência das famílias, as atividades eram retiradas, protocoladas, tínhamos controle de tudo, tudo na mão, mas muita resistência das famílias em realizar essas atividades. Retiravam, mas não devolviam ou ora porque também não valorizavam, ah... eu não tenho tempo, não tenho como fazer essa atividade...ou quando faziam, né?*

A pandemia não aconteceu da mesma forma para todo mundo, nem para todas as crianças da mesma rede municipal de educação.

*Maria – [...] quando realizavam as atividades não coincidiam com a capacidade da criança, era nítido que a família interferiu, que a família é... principalmente na educação infantil, pouquíssimas participa... devoluções*

*de atividades, mas as que participavam, se preocupavam com a estética, então era a mãe que fazia atividade, entregava.*

A escola que tinha 98% de acesso à internet não demonstrou muita dificuldade para se familiarizar com a plataforma *Teams*. “Atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativa e literalmente estamos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 46).

Lógico que qualquer ação nova suscita tempo, até mesmo de divulgação para, então, ganhar corpo. O engajamento de 60% da comunidade escolar na participação das aulas síncronas foi algo vantajoso, visto também ser algo novo. Ao se considerar essa dinâmica, houve vantagens: *“Julia - aos poucos as famílias foram entrando, então aquelas que eram mais engajadas entraram, então tinha a aula on-line, ela era disponibilizada, mas não era todos que entravam ainda, era em média 50 ou 60 por cento”*.

A organização da equipe escolar é diferencial para o sucesso que se espera alcançar, mas não consegue fazer sozinha. Cada setor cumprindo sua parte contribui para a oferta de oportunidades. “A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Veja o caso da escola com mais assertividade no alcance de suas propostas pedagógicas. Antes mesmo do início da pandemia, essa unidade escolar já estava em posse de seus livros didáticos (já havia recebido da Secretaria), que foram distribuídos para os alunos logo após o recesso escolar, que aconteceu na primeira quinzena de abril. De acordo com relato da gestora dessa unidade, as professoras prepararam orientações para execução das atividades, o que contribuiu para dar agilidade.

*Julia - Então, em princípio a gente ficou esperando um pouquinho né, pra ver de que forma a lidar com isso, eu tinha também um outro facilitador que que tinha todos os livros do fundamental, eu já tinha todos os livros prontos pra serem entregues, eu já tava finalizando a organização pra entregar aqueles livros, então era, ia realmente entregar, na semana, já na semana que entrou a pandemia a gente já tava pra entregar, então a gente separou e fez essa entrega logo assim que voltou do recesso, então a gente começou a trabalhar logo com o livro, teve se eu não estou enganada, teve logo o começo das atividades da secretaria mesmo, que a equipe lá da secretaria, a equipe técnica lá pedagógica da CEPEC da época, começou preparar esse material, então a gente esperou vir o material, ai começou ter a entrega, então a gente foi concomitante, a entrega do material da*

*secretaria, e foi concomitante com a orientação principalmente pro fundamental dos livros.*

O sucesso passa pelo investimento. A escola que já tinha material conseguiu organizar-se para dar andamento e fluidez às ações.

Grande parte do gênero de interpretação da política tende a tomar todos os atores no processo de política como iguais, com exceção dos dirigentes escolares que recebem atenção especial, e vistos trabalharem com a política de maneiras similares - como receptores e agentes (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 74).

O trabalho do gestor escolar foi árduo e a organização foi a palavra de ordem tanto para escoar os materiais e informações, como para receber e repassar diretrizes, o que Ball (2016) atribui como interpretação e tradução, nesse processo, inserir os professores para a conquista de resultados.

Interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às prioridades (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

O engajamento dos professores e a conscientização das suas responsabilidades contribuíram com o processo. Ball (2016) aponta como interpretação das políticas as estratégias pensadas e o engajamento, e a tradução como tática usada para realizar o feito, conforme o relato abaixo.

*Julia – Porque eu não vou mandar só a página do livro, eu tenho que explicar, eu tenho que explicar...elas começaram a sentir essa necessidade, aí começaram a gravar, então mesmo que era a proposta do dia ou da semana elas faziam o vídeo, gravavam, ou às vezes o áudio, só com áudio explicando a proposta, e a gente postava lá nos grupos.*

Não à toa, a demanda de trabalho dos profissionais aumentou exponencialmente, pois, apartados da sala de aula, precisaram pensar em estratégias e fazê-las acontecer. Utilizar recursos a que não estavam habituados no dia a dia para alcançar e estimular a realização de atividades.

O retorno escolar também não foi simples. Aconteceu de forma escalonada. Algumas famílias foram mais resistentes ao retorno.

*Maria – [...] as defasagens muito gritantes, defasagens... crianças de terceiro ano pré-silábicos que não... não são leitores, que não conhecem*

*alfabeto, então assim, uma grande defasagem escolar que... esse... esse período do pré-conselho também foi feito no choro. Mas enfim, e... as famílias que... poucas famílias não retornaram a... a maioria retornou, mas vendo a escola que é o lugar que eu deixo o meu filho para trabalhar. É assim que eles veem a nossa escola.*

## **5.5 Ações de enfrentamento das desigualdades (sociais e educacionais)**

Para o enfrentamento das desigualdades, foram necessárias várias frentes de trabalho. As equipes escolares não ficaram responsáveis apenas em promover a continuidade do processo acadêmico de seus alunos, voltado à realização de tarefas. O desafio se mostraria muito maior, pois, como já dito antes, as mazelas se revelaram. Ficaram escancaradas as mais diferentes desigualdades.

Embora um grupo de alunos tenha conseguido manter seus estudos no conforto de seu lar, com apoio emocional e de orientação, outras crianças ficaram expostas a situações de vulnerabilidade. Muitas vezes sozinhas em suas casas, enquanto seus pais tinham que sair para o trabalho, sem o equipamento necessário para realizar tarefas ou mesmo sem uma pessoa para lhe oferecer algum auxílio, tanto de explicação como de organização para acessar o equipamento (ligar, logar etc.). *“Julia - Mas aí tinha a barreira das famílias que estava trabalhando né...que a mãe trabalhando, o pai trabalhando, aí ficava com a vó, mas a vó não dava conta de entrar”.*

O afastamento dos bancos escolares impactou a vida das crianças. Insegurança alimentar, violência doméstica, falta de equipamentos eletrônicos e pacote de internet. Fora as experiências particulares que cada um vivenciou ao longo dessa pandemia, alguns experienciaram também a perda de algum ente querido, tensão, comprometimento emocional na família. Crianças nas mais variadas idades sendo privadas da sua interação social com seus pares em ambiente educacional para ficarem trancadas em casa, vivendo um rol de experiências que certamente ficarão gravadas na memória.

Uma atividade frequente durante os anos de 2020 e 2021 foram as entregas de cestas básicas para as famílias. Uma atividade que movimentou a unidade escolar. Os profissionais - a título de colaboração, porque não era obrigatório - revezavam-se e cumpriam um período de tempo na unidade escolar para a distribuição.

Era uma cesta para cada família. Famílias com mais de um filho, recebiam apenas uma cesta básica. Nesse cenário caótico, como era possível estudar? Quem conseguia se motivar?

*Maria - Então, a educação nesse... até me arrepiou agora, a educação, a aprendizagem era consequência, não era o primordial pra eles, de tudo que que aconteceu, até eu me emociono assim, lembrar [...] é até emocionante lembrar de tudo isso. Como que a gente ia cobrar uma criança, né? Ou uma mãe fazer uma atividade se ela não tinha o que comer? Muitas famílias nesse sentido... Até desculpa a minha emoção aqui porque...*

Com esse relato, a gestora Maria emocionou-se e chorou brevemente, sensibilizando assim as outras participantes. É compreensível esse desabafo, esse choro. Muitos foram os enfrentamentos dessas pessoas.

Quando o medo da fome bate à porta, passa a ser central na preocupação das famílias. Em 2022, o Brasil vive um cenário de 33 milhões de pessoas no mapa da fome.

A escalada da fome no Brasil está expressa em pratos cada vez mais vazios, olhares cada vez mais preocupados, e números em permanente e rápida ascensão. Em 2022, 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer. É o que revela o 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, lançado nesta quarta-feira, 8 de junho. São 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome em pouco mais de um ano. A edição recente da pesquisa mostra que mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau – leve, moderado ou grave (fome). O país regrediu para um patamar equivalente ao da década de 1990 (REDE PENSSAN, 2022, p. 1).

Como dito logo no início, a pandemia não foi vivida da mesma forma por todos. Para alguns, o processo foi menos doloroso e menos penoso, como ocorreu com a Escola Aparecida. Nem todas as famílias contavam com a cesta. Algumas até disponibilizavam para outras pessoas.

*Julia - E aí também eventualmente quando tinha, se essa família já tinha pegado e ainda assim sobrava, porque, tem muitas famílias lá que tem esse acompanhamento, conhece os funcionários, fala aí eu quero doar pra fulano, então vinha lá, olha você tem que vim assinar, e aí doava pra fulano, entendeu.*

Ocorreu também na oportunidade da entrega do *tablet*, em que alguns optaram por não receber. “Mas eu tive família que não veio, eu tive que não quis, tive família que ‘não eu não, eu não vou precisar ele já tem’”.

Em artigo, Gillies *et al.* (2010) citado por Ball (p. 37, 2016) destacam

Suas descobertas salientam a observação de Thrupp e Lupton (2006) de que há ainda a tendência de haver muito mais foco em diferenças entre as escolas em termos de organização e prática (aspectos como liderança e pedagogia), do que em diversos contextos ‘externos’ e, de fato, o contexto é concebido como unicamente formado por fatores socioculturais (THRUPP; LUPTON, 2006 *apud* BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Os autores acima citados defendem que o contexto exige um olhar mais complexo em seus aspectos sociais, por isso, a gestão eficaz nem sempre é fator primordial para sanar as dificuldades impostas em determinados contextos. Desta forma, há uma dimensão maior de complexidade para realizar ações em cenários comprometidos e acentuados por questões externas às escolares (GILLIES *et al.*, 2010 *apud* BALL, 2016, p. 37).

Demonstra o quanto o fator socioeconômico interfere no sucesso da administração escolar, apesar dos esforços pessoais. “Fatores situados referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas. Localização e matrículas são, naturalmente, inter-relacionadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

A análise dos dados do presente estudo reforçou o que as pesquisas correlatas demonstraram, que as crianças em condições mais vulneráveis tiveram seus estudos, seus resultados, seus percursos, comprometidos. “A exclusão digital, no contexto de crise, também exacerbou ainda mais as desigualdades já existentes na implementação de políticas públicas” (LOTTA *et al.*, 2021, p. 29).

Urge o enfrentamento da pobreza. Como cita o verso da canção “Esmola”, do grupo Skank: “Se o país não for pra cada um, pode estar certo, não vai ser pra nenhum”.

A Humanidade vive um período turbulento na História recente, em que a pobreza extrema passa a ter palco e o país volta para o mapa da fome. Um cenário como esse não passa ileso, interfere diretamente no processo educacional.

## 6 PRODUTO

Para atender a Portaria Capes nº 389, de 23 de março de 2017, em relação ao planejamento e execução de um produto final de curso dos mestrados e doutorados profissionais, com fins de atender as demandas sociais, organizacionais, profissionais e/ou de mercado de trabalho, elaboramos a proposta descrita a seguir.

Considerando os resultados da pesquisa e a natureza da linha de pesquisa a que está vinculada – Política e Gestão da Educação – pretendemos elaborar um guia informativo e de recomendações que auxilie os gestores escolares no processo de replanejamento das ações da escola no contexto pós-pandêmico.

Esse guia, que está em fase de elaboração e, portanto, sujeito a alterações, visa colaborar com a gestão escolar no processo de identificação das prioridades elencadas pelos professores, funcionários, alunos e familiares com vistas a reduzir as desigualdades educacionais acumuladas durante o período pandêmico e reconstruir o projeto pedagógico da escola na perspectiva da gestão democrática e de uma educação com qualidade social.

A ideia de criação de um guia tomou como referência, dentre outros documentos, as notas técnicas produzidas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Guias Covid-19) no intuito de colaborar com os sistemas públicos de ensino nas discussões sobre as políticas e ações escolares no contexto da pandemia.

Além de divulgar os principais achados desta pesquisa no âmbito do município de Santo André, pretende-se reunir informações úteis e dados de pesquisas confiáveis sobre educação, saúde e assistência social no contexto da pandemia que possam subsidiar o trabalho dos gestores escolares no processo de reflexão e replanejamento das ações da escola na perspectiva da gestão democrática.

Pretende-se divulgar as ações assertivas conduzidas pelos atores políticos das escolas do município de Santo André (gestores, professores, familiares, funcionários) no decorrer da pandemia de COVID-19 para embasar o planejamento de futuras ações no âmbito dos espaços de autonomia das escolas.

A fim de contribuir para a consistência teórica desse trabalho, o documento trará contribuições para a compreensão do conceito de “atuação em políticas” e de

“discricionariedade” dos burocratas de nível de rua que fundamentaram esta pesquisa. Pretende-se, com isso, encorajar os gestores a buscar soluções criativas para os problemas identificados em discussões coletivas que envolvam a participação de todos os atores da comunidade escolar.

A seguir, será apresentado o desenho previamente pensado para a elaboração desse documento, que não pretende ser um guia de recomendações prescritivas, mas, pelo contrário, visa incentivar a produção coletiva de propostas que atendam às necessidades específicas de cada unidade de ensino e o protagonismo de seus atores no processo de replanejamento das ações escolares.

**Natureza do produto:** Guia para o replanejamento das ações escolares no contexto pós-pandêmico.

**Título do documento:** Lições da Pandemia no município de Santo André: elementos para repensar a escola na perspectiva da gestão democrática e da qualidade social da educação.

**Público-alvo:** O documento é dirigido diretamente aos gestores escolares (diretores e vice-diretores; coordenadores pedagógicos; orientadores educacionais); e, indiretamente, aos docentes, alunos, funcionários e demais integrantes da comunidade escolar.

### **Conteúdo das Seções:**

**I. Introdução:** Texto de apresentação do produto educacional (Guia), contendo: histórico da pesquisa que deu origem ao produto; justificativa e fundamentação teórica; público-alvo; objetivos; estrutura e conteúdo do documento; referências bibliográficas;

**II. O Cenário da Educação na pandemia de Covid-19:** Esta seção deverá conter informações e dados relevantes de pesquisas nacionais e regionais que subsidiem reflexões e discussões sobre os principais problemas sociais e educacionais evidenciados no contexto da pandemia. Conterá ainda os principais achados de pesquisas realizadas no município de Santo André, incluindo

depoimentos das gestoras pesquisadas neste estudo. Espera-se que essas informações possam suscitar reflexões e discussões a serem consideradas no processo de avaliação diagnóstica e levantamento das prioridades das escolas no contexto pós-pandêmico;

**III. Subsídios para repensar a escola no contexto pós-pandêmico:** Esta seção deverá conter subsídios teóricos e conceituais sobre gestão democrática da escola pública e qualidade social da educação para fundamentar as diretrizes a serem consideradas no processo de replanejamento escolar. Como subsídios para este trabalho prático, propõe-se que o documento traga informações e elementos para a problematização dos seguintes tópicos: a) **Proteção à vida e à dignidade humanas** (infraestrutura escolar; alimentação escolar; cuidados com a saúde física e psicológica de todos os atores escolares;); b) **Educação Inclusiva** (cuidados com os processos de acolhimento e aprendizagem de alunos com deficiências; diversidade étnico-racial e de gênero; alunos e famílias em situação de vulnerabilidade social; educação de jovens e adultos); c) **Currículo e Recuperação das aprendizagens** (avaliação diagnóstica; reorganização curricular; programas de reforço e recuperação de aprendizagens); d) **Gestão Democrática da Escola** (organização e atuação dos órgãos colegiados da escola: conselho escolar; grêmios estudantis; conselho mirim; associação de pais e mestres; conselho de classe; formação continuada de professores).

**Referências Bibliográficas:** Apresentação das obras citadas no documento, de acordo com a ABNT.

**Estrutura interna das seções:**

Com exceção da Introdução, a estrutura interna dos tópicos que compõem cada seção será subdividida da seguinte maneira: a) Informações úteis (dados de pesquisas; documentos oficiais; legislação; indicação de leituras, entre outros); b) Recomendações (diretrizes para a problematização dos tópicos sugeridos); Sugestões (dicas e sugestões práticas para a condução de sessões reflexivas e para a sistematização, registro e monitoramento das propostas deliberadas em reuniões

coletivas realizadas com cada segmento da comunidade escolar: professores, alunos, pais e funcionários).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema Desigualdades Sociais em meio à Pandemia de Covid-19: Ações estratégicas de gestoras escolares do município de Santo André/SP foi bastante desafiador e proporcionou um mergulho nas vísceras da educação no Brasil. O presente trabalho contribuiu para confirmar velhos paradigmas, ainda não superados. Escancarou o quanto as questões socioeconômicas estão interligadas para o sucesso ou fracasso da educação brasileira e como as populações periféricas e vulneráveis são as mais sofridas em suas dores. Como cita Ball *et al.* (2016), a localização geográfica pode, sim, interferir em oferecimento, oportunidades e vantagens. No caso deste estudo, observou-se duas unidades escolares geograficamente próximas, mas com clientela, resultados e desafios distintos.

Nem sempre pensar acerca de uma realidade faz com que ela mude, melhore. A pandemia mostrou a capacidade de regressão de um país a passos largos, tanto para índices educacionais como em questões socioeconômicas.

Ao primeiro vento da pandemia, os mais pobres foram os primeiros a serem impactados, com perda de emprego e estabilidade, com a fome rondando a porta, com menos possibilidades de estudar e assimilar o conteúdo, pela falta de ter alguém para auxiliar nas tarefas e tirar as dúvidas em casa, já que o laço com os docentes estava prejudicado.

Revelou-se, no dia a dia da escola, as dificuldades das famílias em explicar ou estar junto de suas crianças durante a realização de uma atividade escolar. Observou-se também que nem todas as famílias valorizam a educação e acreditam nela como potencial de mudança da condição social. Isso aparece quando muitos estudantes deixam de entregar as atividades realizadas, no discurso da gestora de que as famílias estavam mais preocupadas com a cesta básica – e a pergunta que fica é: quem não estaria mais preocupado com a cesta básica quando a necessidade básica é a sobrevivência e a urgência de matar a fome?

A educação transforma! Sim, ela transforma, mas para isso precisa fazer sentido, deve ser oferecida com qualidade. Esperar que uma geração que não obteve sucesso nem mudança de vida por meio da educação, acredite que ela é milagrosa e redentora é ter esperança de esperar e não esperança de “esperançar”,

como dizia Paulo Freire. Quando a fome bate à porta, todo o resto fica em segundo plano. Quando o adulto provedor da casa fica desamparado, quem cuida?

A Educação deveria ser um projeto de governo – por que não dizer política de Estado? -, que abraça com seriedade as potencialidades de mudança social, que reconhece que ideologias conservadoras, opressoras e arcaicas negam as mudanças do mundo moderno e sabe da importância de um povo forte e instruído para o florescimento de um país desenvolvido e livre. A ganância por poder e dinheiro aprisiona talentos não oportunizados. A pandemia revelou mais do mesmo. Pouco dinheiro para muitas bocas. Bocas famintas e bocas sedentas de conhecimento.

Os ensinos remoto e híbrido chegaram sem a plena capacidade de execução em todo o seu potencial. Foram salvos pelos BNR, que estavam na linha de frente, como observam Lotta *et al.* (2021). Os casos de sucesso foram pontuais, sem desmerecer jamais o trabalho de todos os envolvidos, de todas as iniciativas para manter o laço pedagógico. Mas essas iniciativas no chão da escola só demonstraram a vulnerabilidade na qual o administrador também estava inserido. O excesso de horas de trabalho, tanto em casa quanto na unidade escolar, revelou o tamanho do esforço para manter as atividades pedagógicas em funcionamento, traduzido por Ball *et al.* (2016) como implantação, interpretação e atuação em políticas públicas.

Os profissionais da Educação estão em força de decolagem, raramente usando a força de um voo cruzeiro, estabilizada e direcionada, o uso da potência máxima é para alcançar e abarcar o maior número de pessoas. Os profissionais da Educação empreendem imensos esforços para alcançar e abarcar o maior número de alunos – como em uma guerra, se sacrificam para não deixar ninguém para trás. Os gestores fizeram a conexão entre as autoridades e a comunidade escolar, apresentando, por assim dizer, as políticas e discutindo sua implantação a partir da aceitação e compreensão do grupo. Foi dessa maneira que as ações transcorreram nas duas escolas aqui pesquisadas. As gestoras sinalizaram as fragilidades e as potencialidades de seus grupos e as intervenções necessárias por meio do conceito de discricionariedade (LOTTA *et al.*, 2021) e da atuação, conforme descrevem Ball *et al.* (2016).

A pandemia revelou a distância entre realidades, escancarando, de forma nada romântica, que as crianças periféricas, oriundas de comunidades fragilizadas,

estão menos preparadas para a continuidade dos seus estudos no período pós-pandêmico.

Outro ponto latente é o esgotamento mental e físico das equipes gestoras, devido ao excesso de demandas ocasionadas pelo período pandêmico. Quais as consequências a longo prazo em relação às horas de trabalho contínuas intermináveis pós-pandemia?

Com relação aos recursos, considerados tão imprescindíveis pelas equipes escolares, observou-se que os veículos tecnológicos estavam nas mãos dos alunos, mas o trabalho manteve-se oscilante. A queixa foi a falta de tempo para equilibrar o ensino presencial e ainda manter e direcionar o ensino híbrido por meio do uso desses materiais recebidos pelos alunos, pelo menos em Santo André. Sob esse aspecto, vigorou o conceito de discricionariedade, pois, diante do excesso de demandas, congelou-se o uso e, por outro lado, esbarrou no que a gestora Maria relatou, de que foi necessária uma pandemia para que a escola passasse a utilizar os recursos tecnológicos existentes.

Na “ausência” da pandemia, o trabalho pedagógico voltou ser o mesmo realizado anteriormente, já que as mudanças apresentadas foram constituídas para o momento e não para mudança de paradigmas a longo prazo. Existe a impressão de que a implantação de políticas públicas e a atuação dos profissionais de educação permaneceram em si mesmas isoladas dentro do tempo do ensino remoto, sem continuidade com o período presencial, pois, com o retorno presencial, não ficou evidenciada a intencionalidade, por parte da Secretaria de Educação, do trabalho paralelo com as ferramentas tecnológicas, em que o professor possa ter tempo hábil para ministrar os dois formatos educacionais, visto que cada docente voltou a cumprir suas horas de trabalho dentro da escola apenas, com todos os alunos presentes.

Não foi apresentada, até o momento, nenhuma mudança na rotina e na carga horária dos docentes com o intuito de facilitar a manutenção de várias frentes de atuação, para resgatar o tempo perdido em termos educacionais.

Para a execução deste trabalho, ao pesquisar e conversar nos bastidores das escolas, inúmeras vezes o conceito de discricionariedade estava muito nítido nas falas e nas ações. Cada realidade tem a sua exigência e nem sempre o recomendado pelas autoridades correspondem às necessidades das unidades

escolares, assim, torna-se necessário um processo de adaptação, em que o gestor, por meio de sua “liberdade”, operacionaliza as normativas.

Apesar de dois anos transcorridos, ainda parece muito cedo para avaliar todas as consequências decorridas do período pandêmico. O retrato é preocupante e a perspectiva de reajuste é longa. Com o passar do tempo, haverá mais perspectivas ou mais trabalho?

Para concluir, observou-se que os objetivos gerais específicos foram contemplados ao longo desta pesquisa, pois partiu-se do levantamento de diretrizes e normativas exaradas pela Secretaria Municipal de Educação, observando o primeiro contorno da situação pandêmica e das tratativas. Foram tratados com atenção os documentos que orientaram o ensino remoto e o processo de retorno, como descrito no campo que retratou o município de Santo André e sua concepção educacional.

Ao analisar os autores que embasaram este estudo – Ball *et al.* (2016) e Lotta *et al.* (2021) –, foi possível considerar as convergências e as divergências entre eles, pois não trataram da mesma forma acerca das temáticas aqui estudadas. A ideia central desta pesquisa, desse modo, era criar um diálogo entre os conceitos de implementação, atuação em políticas públicas e o conceito de discricionariedade e observar como esse processo ocorreu ao longo das ações de enfrentamento. E, por fim, conhecer as estratégias utilizadas pela gestão escolar, a fim de mitigar as desigualdades educacionais que, como se viu, têm sido um trabalho árduo, com conquistas, mas também fracassos.

Sabendo que há muito mais a ser examinado a respeito dos impactos da pandemia de COVID-19 na Educação, este trabalho contribuiu para o adensamento dos estudos que têm se dedicado a desenhar o cenário que, sem dúvida, colocou novos desafios às políticas educacionais do país e para os atores que efetivamente as colocaram em cena.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. *et al.* Combate à Covid-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 663-677, jul./ago. 2020.

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9243390-Para-reinventar-as-rodas-maria-lucia-m-afonso-flavia-lemos-abade-rede-de-cidadania-mateus-afonso-medeiros-recimam.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ALCADIPANI, R. *et al.* Street-level bureaucrats under Covid-19: police officers' responses in constrained settings. **Administrative Theory and Praxis**, Armonk, v. 42, n. 3, p. 394-403, 2020.

ALVAREZ, R. **Municipalização de escolas gera dúvidas em Santo André**. Santo André, 2022. Disponível em: <https://www.ricardoalvarez.com.br/2021/10/13/municipalizacao-de-escolas-gera-duvidas-em-santo-andre/#:~:text=Segundo%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20feita%20pela%20prefeitura%20em%20junho%2C%20o,apresenta%20informa%C3%A7%C3%B5es%20b%C3%A1sicas%20que%20preocupam%20a%20comunidade%20escolar>. Acesso em: 06 jun. 2022.

AMARO, I. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contrarregulatória. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar... Como e para quê. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais..** Recife: ENDIPE, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, mai. 1983.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2008.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

BARBOSA, V. Greve Sanitária da Educação conquista vacinação, mas escolas continuam inseguras. **SINDSERV Santo André**. Santo André, 22 jun. 2021. Disponível em: <https://sindservsantoandre.org/noticia/2686/greve-sanitaria-da-educacao-conquista-vacinacao-mas-escolas-continuam-inseguras#.YQ1wfBRKi70>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, E. M.; CASTRO, M. C. P. S. Qualidade da Educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 39, p. 8-26, jan./abr. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL tem desemprego de 14,7% no trimestre até março, diz IBGE. **FORBES**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/05/brasil-tem-desemprego-de-147-no-trimestre-ate-marco-diz-ibge/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CADASTRO ÚNICO. **Cadastro Único para Programas Sociais**. Ministério da cidadania, 2021. Disponível em: <https://cadunico.dataprev.gov.br/#/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; CEDECA CEARÁ; GRUPO DE PESQUISA DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLA; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Recomendações para a disponibilização e a coleta de dados sobre as ações das redes de ensino relacionadas às atividades educacionais durante a pandemia da Covid-19**. (Nota Técnica). São Paulo / Fortaleza: CNDE / CEDECA-CE / DIEPEE-UFABC / REPU, 2020.

CASSANO, L. Um ano após mortes por falta de oxigênio em UTI de Covid em SP, Justiça determina indenização de R\$150 mil para famílias. **Globo - Portal G1**, São Paulo, 02 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/02/um-ano-apos-mortes-por-falta-de-oxigenio-em-uti-de-covid-na-grande-sp-justica-determina-indenizacao-de-r-150-mil-para-familia.ghtml>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Rev. Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

FRAGA, L. Sobrecarga atinge mulheres durante a quarentena deixando-as por um fio. **Correio Braziliense**. Brasília, 26 abr. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho-e-formacao/2020/04/26/interna-trabalhoeformacao-2019,848505/sobrecarga-atinge-mulheres-durante-a-quarentena-deixando-as-por-um-fio.shtml>. Acesso em: 09 ago. 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. Nota Técnica 01, 2020. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4\\_16-06\\_final.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf). Acesso em: 05 ago. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HESSEL, R. **Ajuda do novo Auxílio Brasil não freará aumento da pobreza**. Correio Braziliense. Brasília, 03 nov. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/11/4960124-auxilio-brasil-nao-freara-aumento-da-pobreza.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do Município de Santo André**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=Santo+Andr%C3%A9>. Acesso em: 01 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Resultados e Metas**. Brasília: 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7644885>. Acesso em: 08 jun. 2021.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada. IPEA. **Brasil recebe prêmio internacional por Bolsa Família**. Brasília, 14 out. 2013. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=20191&Itemid=2](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20191&Itemid=2). Acesso em: 15 jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**, edição expandida do 30º aniversário. © 2010 Russell Sage Foundation, 112 East 64th Street, Nova York, N.Y. 10065. Publicado em português com permissão.

LOTTA, G.; SANTIGO, A. **Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia**. BIB, São Paulo, n. 83, 1/2017 (publicada em fevereiro de 2018), pp. 21-42.

LOTTA, G. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019

LOTTA, G. S. *et al.* O impacto da pandemia de Covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.l.], n. 35, p. 1-38, 2021.

LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C.; OLIVEIRA, V. E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público Brasília**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 463-492, out./dez. 2014.

LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MAIA, K. Carta Capital. A COVID-19 não é igual para todos: desigualdade na pandemia. **YouTube**, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CtovbscTY\\_Q&ab\\_channel=CartaCapital](https://www.youtube.com/watch?v=CtovbscTY_Q&ab_channel=CartaCapital). Acesso em: 15 ago. 2021.

MESMER, M.; MATIAS, H. Criança agredida pelo pai após errar dever de casa em MG tem morte cerebral. **Globo - Portal G1**, Vales, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2021/06/28/crianca-agredida-pelo-pai-apos-errar-dever-de-casa-em-mg-tem-morte-cerebral.ghtml>. Acesso em: 05 jul. 21.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus#:~:text=O%20Brasil%20confirmou%2C%20nesta%20quarta,para%20It>

%C3%A1lia%2C%20regi%C3%A3o%20da%20Lombardia. Acesso em: 15 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Norma operacional CNS nº 001. de 2013.** Disponível em:

[http://www.conselho.saude.gov.br/Web\\_comissoes/conep/aquivos/CNS%20%20Norma%20Operacional%20001%20-%20conep%20finalizada%2030-09.pdf?msclkid=5243e334bb1a11ec962c4f8d8676d572](http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/CNS%20%20Norma%20Operacional%20001%20-%20conep%20finalizada%2030-09.pdf?msclkid=5243e334bb1a11ec962c4f8d8676d572). Acesso em: 15 mar. 2022.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NAÇÕES UNIDAS. **Unicef e OMS dizem que taxas de mortalidade materno-infantil nunca foram tão baixas.** 19 set. 2019. Disponível em:

<https://news.un.org/pt/story/2019/09/1687532>. Acesso em: 08 jun. 2022.

O PROBLEMA DO MEC. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/09/o-problema-do-mec.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2021.

OLIVEIRA, A. L. de. A espacialidade aberta e relacional do lar: a arte de conciliar maternidade, trabalho doméstico e remoto na pandemia de Covid-19. **Revista Tamoios.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 154-166, mai. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50448/33479>. Acesso em: 21 jul. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: [https://www.google.com/url?q=http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212&sa=D&source=editors&ust=1629060962025832&usg=AOvVaw0zYmH0Fn9QmG\\_kTtYG0Hhl](https://www.google.com/url?q=http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212&sa=D&source=editors&ust=1629060962025832&usg=AOvVaw0zYmH0Fn9QmG_kTtYG0Hhl). Acesso em: 15 jul. 2021.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2001.

PELLANDA, A. Vivemos uma crise dentro da crise. [Entrevista concedida a] Luis Felipe Stevanim. **Radis**. Rio de Janeiro, 03 ago. 2020. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/vivemos-uma-crise-dentro-da-crise>. Acesso em: 05 jul. 2021.

PIAGET, J. **A epistemologia genética / Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PLANALTO. Pronunciamento do presidente da República, Jair Bolsonaro (24/03/2020). **YouTube**, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zuBs0NVr-70>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ INAUGURA CRECHE TAMARUTACA. **JB 7 cidades**. [S.l.], 08 out. 2021. Disponível em: <https://www.jb7cidades.com.br/noticia/1231/prefeitura-de-santo-andre-inaugura-creche-tamarutaca>. Acesso em: 15 jun. 2022.

REDE PENSSAN. **2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

ROSA, S. S. da; MARTINS, A. **Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares**. Revista Iberoamericana de Educación 2021, vol. 86 núm. 2, pp. 77-93

ROSA, S. S. da; PEREIRA, R. (coord.); **Políticas e estratégias dos sistemas municipais de ensino do ABC paulista durante a pandemia de covid-19**. Relatórios I e II Universidade Municipal de São Caetano, 2020. Disponível em: [https://public.tableau.com/app/profile/trocoli/viz/PoliticaseEstratgiasdosSistemasMunicipaisdeEnsinodoABCPaulistaduranteapandemiaCovid-19\\_/Dashboard1](https://public.tableau.com/app/profile/trocoli/viz/PoliticaseEstratgiasdosSistemasMunicipaisdeEnsinodoABCPaulistaduranteapandemiaCovid-19_/Dashboard1)  
Acesso em: 02 jun. 2021

SAMPAIO, J. *et al.* Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface** – comunicação, saúde, educação, [S.l.], v. 18, p. 1299-1313, 2014.

SANTO ANDRÉ. **Decreto nº 17.317**, de 17 de março de 2020. 2020a. Dispõe sobre medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus, no Município de Santo André. Disponível em:

[http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivos/?tipoArquivo=norma&arquivo=DECRETETO\\_MUNICIPAL17317\\_420.pdf](http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivos/?tipoArquivo=norma&arquivo=DECRETETO_MUNICIPAL17317_420.pdf). Acesso em: 29 jun. 2021.

SANTO ANDRÉ. **Decreto nº 17.882**, de 02 de fevereiro de 2022. 2022a. Unidades Escolares Municipalizadas na Cidade de Santo André.

SANTO ANDRÉ. **Gestão de enfrentamento COVID-19** - Legislação Municipal. Santo André, 2022b. Disponível em: [https://www3.santoandre.sp.gov.br/coronavirus/?page\\_id=90](https://www3.santoandre.sp.gov.br/coronavirus/?page_id=90). Acesso em: 15 abr. 2022.

SANTO ANDRÉ, **Painel Coronavírus**. Boletins, receitas, despesas, legislação, compras, vacinação. Santo André 2022 <https://www3.santoandre.sp.gov.br/coronavirus/>. Acesso em 15 mai. 2022

SANTO ANDRÉ. **Panorama da pobreza em Santo André**. Santo André: SIAS / SOPP / DISE, 2015.

SANTO ANDRÉ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. **Orientação Normativa – DEIF/SE - Ensino Remoto**, de 30 de abril de 2020. 2020b. Dispõe sobre a complementação de normas referentes ao processo de ensino remoto a ser desenvolvido pelas Creches e EMEIEF da Rede Municipal de Santo André nas Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, durante o período de distanciamento social e pandemia do COVID-19.

SANTO ANDRÉ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa nenhum a menos** – orientação abril/2022. Santo André: Departamento de Educação Infantil e Fundamental, 2022, s/n.

SANTO ANDRÉ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **1º. Relatório de avaliação** - Plano Municipal de Educação 2015-2025. Lei Municipal nº 9.723/20.07.15. Santo André, ago. 2017/dez. 2018. Disponível em: [https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/Educa%C3%A7%C3%A3o/Relat%C3%B3rio\\_de\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_PME\\_-2018-compactado.pdf](https://www2.santoandre.sp.gov.br/images/Educa%C3%A7%C3%A3o/Relat%C3%B3rio_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_PME_-2018-compactado.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

SERRA, P. Live do dia 12/05. Santo André, 12 mai. 2021. **Facebook**: Paulo Serra. Disponível em: <https://www.facebook.com/paulohserra/videos/511253029909368/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SERRA, P. Paulo Serra, prefeito reeleito de Santo André, diz que vai investir em educação e geração de empregos. [Entrevista concedida a] César Tralli. **G1 SP / Bom dia SP**, São Paulo, 16 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/eleicoes/2020/noticia/2020/11/16/paulo-serra-prefeito-reeleito-de-santo-andre-diz-que-vai-investir-em-educacao-e-geracao-de-empregos.ghtml>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SILVESTRE, M. J.; FIALHO, I.; SARAGOÇA, J. Da palavra à construção de conhecimento: meta-avaliação de um guião de entrevista semi-estruturada. *In*: COSTA, A. P. *et al.* Congresso Ibero-Americano em Investigación Cualitativa, 3., Artículos de Ciencias Sociales, 2014, Badajoz (Portugal). **Anais...** Badajoz (Portugal): Ludomedia, 2014, p. 321-330. Disponível em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11277/1/Actas%20-%20CIAIQ2014\\_CienciasSociais%20%28Silvestre%2c%20Fialho%2c%20Sarago%2c%20a7a%2c%20321-330%29.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11277/1/Actas%20-%20CIAIQ2014_CienciasSociais%20%28Silvestre%2c%20Fialho%2c%20Sarago%2c%20a7a%2c%20321-330%29.pdf). Acesso em: 06 ago. 2021.

SINDSERV. Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Santo André. Greve Sanitária. Santo André, 14 jun. 2021. **Facebook**: Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Santo André, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/sindservsantoandre.oficial/>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SKANK. **Esmola**. [S.l.], 2022. Disponível em: <http://www.skank.com.br/musica/esmola/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TAVARES, A. B.; SILVEIRA, F.; PAES-SOUSA, R. Proteção social e Covid-19: a resposta do Brasil e das maiores economias da América Latina. **Revista NAU Social**, Salvador, v. 11, n. 20, p. 111-129, mai./out. 2020.

TREVISAN, M. C. Chantagem eleitoral de Bolsonaro com o Auxílio Brasil fracassou. **Uol - Notícias**. [S.l.], 17 fev. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/maria-carolina-trevisan/2022/02/17/pesquisa-mostra-que-auxilio-brasil-nao-salvou-rejeicao-de-bolsonaro.htm#:~:text=As%20altas%20taxas%20de%20rejei%C3%A7%C3%A3o%20e%20desaprova%C3%A7%C3%A3o%20comprovam,a%20parcela%20de%20eleitores%20que%20participa%20do%20programa>. Acesso em: 15 jun. 2022.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil** – um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. [S.l.]: UNICEF / CENPEC, abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

UOL EDUCAÇÃO. **‘Só o professor não quer trabalhar na pandemia’, diz Ricardo Barros**. São Paulo, 20 abr. 2021. Disponível em:

[https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.amp.htm?\\_\\_twitter\\_impression=true&s=08](https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.amp.htm?__twitter_impression=true&s=08). Acesso em: 06 jul. 2021.  
VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## APÊNDICE A

### Quadro 5 - Documentos

<p>Decreto Estadual nº 64.862 de 13 de março de 2020</p> <p>(Estadual)</p>	<p>Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado.</p> <p>Primeiro decreto com orientações para cumprimento dentro do Estado de São Paulo para medidas temporárias e emergenciais de prevenção do contágio pelo COVID-19.</p> <p>Foram expressas orientações de suspensão de atividades públicas para pessoas acima de 500 pessoas, suspensão das aulas de forma gradativa e suspensão de férias para servidores da área da Saúde.</p>
<p>Decreto Estadual nº 64.881 de 22 de março de 2020</p>	<p>Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares.</p> <p>Estabelece quarentena no Estado (40 dias) com validade de 24 de março a 07 de abril.</p> <p>Com proibição de atendimento presencial em comércios, práticas de eventos de lazer e prestadores de serviço. Salvo atividades essenciais (saúde, mercados, postos de combustíveis, <i>drive-thru</i> de bares e restaurantes, meios de comunicação).</p> <p>Houve recomendação expressa que a circulação de pessoas fosse somente para atividades essenciais.</p>
<p>Decreto Municipal nº 17.317 de março de 2020</p>	<p>Dispõe sobre medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do coronavírus, no município de Santo André.</p>
<p>Orientação Normativa de 30 de abril 2020 - Municipal</p>	<p>Dispõe sobre as normas e procedimentos necessários para o processo de retorno das aulas nas unidades escolares da rede municipal de Santo André, compreendendo as etapas e modalidades atendidas na referida rede.</p> <p>Documento organizado com o objetivo de minimizar lacunas de aprendizagem e a manutenção do ensino remoto.</p>

	<p>É pontuado a concepção da rede, ações que qualifiquem e fortaleçam a relação e vínculo entre escola e comunidade.</p> <p>Orientações como proceder com as famílias para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, assim como, para Jovens e Adultos (EJA).</p> <p>Modelo de máscara para preparação de atividades específicas para serem realizadas em casa.</p> <p>Orientações de como armazenar as atividades dos alunos.</p> <p>Fazer uso do Diário de Classe para anotações sobre o caminhar dos alunos.</p>
<p>DECRETO Nº 64.994, DE 28 DE MAIO DE 2020</p> <p>Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo e dá providências complementares</p>	<p>Determinou a vigência da quarentena até 15 de junho de 2020.</p> <p>Suspensão das atividades não essenciais da Administração Pública.</p> <p>Estabelece que serão seguidas orientações do Ministério da Saúde e diretrizes da Secretaria de Saúde do Estado.</p> <p>Fica estabelecido quatro fases (vermelha, laranja, amarela e verde) de acordo com a complexidade estabelecendo assim sinais para tomada de decisão sobre restrições.</p> <p>“Parágrafo único - O ato do Prefeito a que alude o “caput” deste artigo incluirá determinação para que os locais de acesso ao público, inclusive os estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, que funcionem em seu território:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. observem o disposto no Anexo III deste decreto;</li> <li>2. adotem medidas especiais visando à proteção de idosos, gestantes e pessoas com doenças crônicas ou imunodeprimidas, à luz das recomendações do Ministério da Saúde e da Secretaria de Estado da Saúde;</li> <li>3. impeçam aglomerações.”</li> </ol> <p>Entra em vigor em: 01/06/20</p>

<p>Resolução nº 03/2020-SE de 03 de junho de 2020 - Municipal</p>	<p>Estabelece disposições complementares sobre a reorganização do calendário escolar, em virtude das disposições do ensino remoto e medidas preventivas recomendadas pelo Ministério da Saúde, Governo do Estado de São Paulo e Prefeitura de Santo André para contenção da disseminação do COVID-19.</p> <p>Reorganização do calendário escolar, com antecipação de recesso escolar de julho para 01 a 15 de abril de 2020.</p> <p>Feriados e emendas com objetivo de diminuir deslocamentos.</p>
<p>Decreto nº 17.410 de 19 de junho de 2020 – Municipal</p>	<p>Dispõe sobre as medidas para atendimento presencial ao público e funcionamento do expediente dos órgãos da Prefeitura de Santo André, de forma excepcional, em razão do período da pandemia decorrente do coronavírus.</p> <p>Considera os Decretos</p> <p><b>Estadual</b></p> <p>nº 64.994 de 28 e maio de 2020</p> <p>Permite aos municípios retomar atividade presenciais de acordo com as condições epidemiológicas.</p> <p><b>Municipais</b></p> <p>nº 17.317 de 16 de março de 2020</p> <p>Enfrentamento da emergência internacional a partir de medidas temporárias – Coronavírus.</p> <p>nº 17.322 de 19 de março de 2020</p> <p>Situação de emergência no município de Santo André, enfrentamento e prevenção.</p> <p>nº 17.335 de 23 de março de 2020</p> <p>Calamidade pública dentro do município de Santo André, reconhecida pelo Estado pelo Decreto nº 2.495 de 31 de março de 2020</p>

	<p>nº 17.367 de 01 de maio de 2020</p> <p>Educação – Regime especial de aulas não presenciais para os alunos da rede.</p> <p>nº 17.370 de 01 de maio de 2020</p> <p>Uso de máscaras de proteção fácil para evitar a transmissão dentro do município de Santo André (comunitária).</p> <p>nº 17.400 de 12 de junho</p> <p>Retomada gradual da economia, ainda com ações estratégicas para o enfrentamento da pandemia. Respaldo no Decreto Estadual 64.994 de 28 de maio de 2020, no que expõe o Plano São Paulo.</p> <p>Com base em todos esses decretos Santo André passa a definir medidas de atendimento presencial, com horário reduzido, com agendamento prévio, menos para os Postos SIM (Sistema Integrado Municipal).</p> <p>Possibilidade de permanência de ‘home office’ diante da autorização da chefia imediata e concordância do Secretário ou Superintendente da pasta.</p> <p>Evitar aglomeração.</p> <p>Servidores do grupo de risco a permanência é pelo sistema de <i>home office</i>.</p> <p>Não se aplica para servidores da área da Saúde.</p> <p>Fica revogado o Decreto nº 17.329 de março de 2020.</p>
Decreto Municipal nº 17.540 de 03 dezembro 2020	<p>Calendário Escolar - Esse decreto estabelece as pontes, feriados, compensações para os servidores públicos, com olhar especial para as escolas.</p> <p>Art. 8o Para os servidores das unidades escolares, as datas relacionadas neste decreto serão adequadas ao calendário escolar estabelecido para o ano letivo de 2021, por ato próprio da Secretaria de Educação.</p> <p>Possível acompanhar que havia uma intenção da retomada de normalidade para as atividades.</p>

<p>Resolução Municipal nº 02/2021-SE de 29 de janeiro de 2021</p>	<p>Altera a Resolução no 01/2021 – SE de 29 de janeiro de 2021, que estabelece as diretrizes para a definição dos calendários das Unidades Escolares da rede municipal de ensino para o ano letivo de 2021.</p> <p>Alteração em data comemoração ao Dia dos Professores (15 para 11 de outubro) e Funcionários públicos (28 para 29 de outubro).</p>
<p>Decreto Municipal nº 17.581 de 04 de fevereiro 2021</p>	<p>Dispõe sobre o cancelamento do ponto facultativo, nos dias 15, 16 e 17 de fevereiro de 2021, referente ao carnaval e à quarta-feira de cinzas, em razão da pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências.</p> <p><b>Calendário Escolar</b> - Suspensão do Carnaval (15, 16 e 17) de acordo com pronunciamento do Governador de São Paulo como medida de contingência da COVID-19.</p>
<p>Orientação Normativa Municipal de 09 de fevereiro 2021</p>	<p>Dispõe sobre as normas e procedimentos necessários para o processo de retorno das aulas nas unidades escolares da rede municipal de Santo André, compreendendo as etapas e modalidades atendidas na referida rede.</p> <p>Reedição do documento divulgado em abril de 2020 que a partir organizado a partir de decretos municipais, protocolos sanitários tratava de dar continuidade às orientações e procedimentos pedagógicos com o objetivo de minimizar as lacunas de aprendizagem e a manutenção do ensino remoto.</p> <p>É pontuado a concepção da rede, ações que qualifiquem e fortaleça a relação e vínculo entre escola e comunidade.</p> <p>Orientações como proceder com as famílias para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, assim como, para Jovens e Adultos (EJA).</p> <p>Modelo de máscara para preparação de atividades específicas para serem realizadas em casa.</p> <p>Orientações de como armazenar as atividades dos alunos.</p> <p>Fazer uso do Diário de Classe para anotações sobre o caminhar dos alunos.</p>

<p>Decreto Estadual nº 65.529 de 19 de fevereiro de 2021</p>	<p>Altera o Anexo III do Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020, que dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, e institui o Plano São Paulo.</p> <p>Trata do consumo de bebidas alcoólicas com horário limite permitido de acordo com as fases estabelecidas no Plano São Paulo.</p> <p>Fases Vermelha e Laranja - consumo até às 20h.</p> <p>Fases Amarela e Verde - consumo dentro do horário de funcionamento do estabelecimento comercial.</p>
<p>Decreto Municipal nº 17.618 de 12 de março de 2021</p>	<p>Dispõe sobre as medidas emergenciais, de caráter temporário e excepcional, na cidade de Santo André, de acordo com o Plano São Paulo, e dá outras providências.</p> <p>Com base nos Decretos Estaduais: nº 64.994 de 28 de maio de 2020, nº 64.881 de 22 de março de 2020 (Plano São Paulo), nº 65.529 de 19 de fevereiro de 2021 (esse que estabelece regras para a Fase Vermelha) e o balanço apresentado em 11 de março de 2021 pelo governo do Estado.</p> <p>Voltam a vigorar medidas mais restritivas com suspensão de atendimento presencial em estabelecimentos comerciais de 15 a 30 de março de 2021.</p> <p>Sistema <i>delivery</i> liberado até às 00h00 e o <i>drive-thru</i> até 21h.</p> <p>Bebidas alcoólicas proibidas à venda após as 20h.</p> <p>Serviços essenciais liberados.</p> <p>Vale a partir de 15 de março de 2021.</p>
<p>Decreto Municipal nº 17.630 de 23 de março de 2021</p>	<p>Antecipa, excepcionalmente, os feriados de aniversário da cidade de Santo André, do Dia de Tiradentes, de Corpus Christi e da Revolução Constitucionalista de 1932, para fins de prevenção e enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus, no município de Santo André.</p> <p>Como medida para barrar a transmissão do coronavírus, pautado em outros decretos restritivos, de orientação ou medidas emergenciais, foi determinada a antecipação de feriados na cidade de Santo André.</p> <p>29, 30 e 31 de março e 01 de abril. Antecipação de 08 de abril - Aniversário da</p>

	<p>Cidade, 21 de abril - Tiradentes, 03 de junho - Corpus Christi, por fim, 09 de julho - Revolução Constitucionalista.</p>
<p>Protocolo Sanitário Municipal 2021 61</p>	<p>Compilado de informações sobre a higienização das mãos, utilização de máscara, reutilização e higienização de máscaras artesanais, descarte de máscara.</p> <p>Uso de protetor facial (<i>face shield</i>).</p> <p>Orientações com entrada e saída, princípios, procedimentos, transporte escolar, alimentação, hábitos sanitários, troca e uso do banheiro, objetos pessoais, brinquedos na área interna e externa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

## APÊNDICE B

### RODA DE CONVERSA – ROTEIRO DE DISCUSSÃO

#### 1) APRESENTAÇÕES:

- a) trajetória de formação/profissional;
- b) caracterização da unidade escolar e da comunidade (etapas da educação básica; número de alunos; localização da escola).

2) ENSINO REMOTO (2020): orientações e apoio recebidos da Seduc (normativas); estratégias e ações da escola (equipe gestora/docentes) para dar continuidade às atividades escolares (dificuldades/desafios/pontos positivos).

3) ENSINO HÍBRIDO (2020/2021): apoio recebido da Seduc (normativas); estratégias e ações da escola (equipe gestora/docentes) para a reorganização da escola e das atividades escolares (espaço físico; materiais de higiene e protocolos sanitários; recursos tecnológicos e materiais).

4) RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS (2021): orientações recebidas da Seduc e percepções da equipe escolar quanto a:

- a) avaliação diagnóstica das aprendizagens;
- b) reorganização curricular.

5) DESIGUALDADES EDUCACIONAIS: estratégias propostas pela Seduc e ações efetivamente tomadas pela unidade escolar para minimizar/recuperar os prejuízos de aprendizagem e oferecer apoio/acolhimento aos alunos (insegurança alimentar; violência doméstica; ressocialização das crianças; apoio emocional).

6) GESTÃO DEMOCRÁTICA: tensões entre as demandas/orientações recebidas da Seduc (normativas) e a realidade da escola; autonomia das equipes gestoras/participação da comunidade escolar nos processos de decisão.

## ANEXO

### TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), de acordo com as exigências da Resolução no. 510/16.2 do Conselho Nacional de Saúde.

Antes de você responder às perguntas relacionadas ao estudo, apresentaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para sua leitura e anuência.

Seja bem-vindo(a)!



Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "Desigualdades Educacionais em meio à Pandemia de Covid-19: ações, estratégias dos Gestores Escolares da Rede Municipal de Santo André". O objetivo do estudo é analisar as estratégias e ações adotadas pelos gestores escolares da rede municipal de educação de Santo André com vistas a mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas no contexto da pandemia de Covid-19. O(A) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é Luciana dos Reis Martins, mestranda da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Convidamos você para responder a participar de uma roda de conversa com duração de aproximadamente 2 horas, sobre Ensino Remoto, Ensino Híbrido, Retorno às aulas presenciais (2021), Desigualdades educacionais, Gestão democrática. O acesso à roda de conversa somente ocorrerá depois de você ter dado o seu consentimento para participar deste estudo. Você poderá contribuir para esta pesquisa ao responder às questões. Contudo, você não deve participar contra a sua vontade. Os dados serão removidos da "nuvem" após o encerramento da coleta de dados e arquivados por 2 anos no computador pessoal do(a) pesquisador(a) responsável. A participação na Roda de Conversa não implica nenhum risco de ordem física, psíquica, moral, intelectual, cultural ou espiritual ao ser humano, uma vez que essa técnica de coleta de dados pressupõe a livre disposição e vontade do participante para discorrer sobre os temas abordados no roteiro de discussão proposto. Além do sigilo quanto à identidade e da instituição em que atua. Outro cuidado de natureza ética, previamente acordado diz respeito ao uso das informações fornecidas pelos mesmos, que serão estritamente para fins acadêmicos. Como apontado a pesquisa não envolve risco e caso ocorra algum desconforto, você tem a liberdade para não responder, interromper a pesquisa, fazer pausas, ou cancelar a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos, você não será prejudicado(a), penalizado(a) ou responsabilizado(a) de nenhuma forma. Como benefício a participação neste estudo contribui para compreender e entender os desafios vividos durante esse período ímpar na história da educação brasileira, em geral, e da rede municipal de Santo André. Em particular, pode contribuir para o planejamento de ações futuras dos gestores no sentido de minimizar consequências negativas do contexto da pandemia ao direito dos alunos à aprendizagem. Os resultados do estudo poderão ser apresentados ou publicados

em eventos, congressos e revistas científicas. Garantimos que a sua privacidade será respeitada, assim como, você também poderá procurar o anonimato e o sigilo de suas informações pessoais. Você não receberá pagamento por ter respondido ao questionário. Os custos diretos e indiretos da pesquisa serão arcados pelo(a) pesquisador(a) responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do(a) pesquisador(a) responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo(a) participante. Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo, Mestranda Luciana dos Reis Martins, que poderá ser encontrado(a) por meio do *e-mail*: luciana.martins@uscsonline.com.br ou pelo telefone (11) 981684285. Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito(a) com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), situado na Rua Santo Antonio, 50 – 2º. andar, Bairro Centro, São Caetano do Sul (SP), telefone (11) 4239-3282, *e-mail*: cep@online.uscs.edu.br. O atendimento ao público ocorre de segunda a sexta-feira, das 14h às 16h. Caso clique no ícone sobre “aceitar participar da pesquisa”, você responderá ao questionário do estudo em questão e permitirá que estes dados sejam divulgados para fins científicos ou acadêmicos, sendo mantida em sigilo a sua identidade. Também declara que está ciente dos propósitos e procedimentos do estudo e que teve oportunidade de avaliar as condições informadas sobre a pesquisa para chegar à sua decisão em participar deste estudo. Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa. Caso queira, basta solicitar através do *e-mail*: luciana.martins@uscsonline.com.br. Você poderá baixar cópia deste Termo de Consentimento ou solicitá-lo em caso de interesse pelo *e-mail*: luciana.martins@uscsonline.com.br. Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. Acesse este *link* para o seu *download*. <https://docs.google.com/forms/d/1RrJwwjib3mn41nTLJ3rVa9h5bUeZr0NrADCAq4tIeE/pr efill>

Desde já, agradecemos!

Aceita participar desta pesquisa?

Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

Eu não desejo participar do estudo.