

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

Sônia Maria Marchiori De Oliveira

**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E GESTÃO PEDAGÓGICA DA
ESCOLA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: UM ESTUDO NA REDE
MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul- SP
2023**

SÔNIA MARIA MARCHIORI DE OLIVEIRA

**DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E GESTÃO PEDAGÓGICA DA
ESCOLA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: UM ESTUDO NA REDE
MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**

**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 obtenção do título de
Mestre em Educação.**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa

**São Caetano do Sul- SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Sônia Maria Marchiori de

Desigualdades educacionais e gestão pedagógica da escola no contexto pós-pandêmico: um estudo na rede municipal de Santo André / Sônia Maria Marchiori de Oliveira. – São Caetano do Sul: USCS, 2023.

132 p.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Desigualdades. 2. Aprendizagem. 3. Pós-pandemia. 4. Assistentes pedagógicos. 5. Políticas públicas educacionais. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

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
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/08/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa (Orientadora - USCS)

Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS)

Profa. Dra. Cristiane Machado (UNICAMP)

``Dedico esse trabalho ao meu pai (in memoriam), que sempre acreditou em mim``

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, contribuindo para o meu processo de aprendizado.

À Prefeitura Municipal de Santo André, da qual tenho orgulho de ser funcionária, pelo apoio financeiro que contribuiu para que eu tivesse condições de participar desse programa de mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa, por sua paciência e empenho para me inserir nesse universo de pesquisa.

E, principalmente, a meu marido, filhos, noras e netas que, de forma incondicional, me apoiaram durante todas as etapas que resultaram nesse trabalho.

RESUMO

As desigualdades da população brasileira foram expostas de forma inequívoca e se aprofundaram durante a pandemia de Covid-19. O afastamento das crianças das escolas, em decorrência do prolongado período de isolamento social, ampliou ainda mais as desigualdades educacionais, sobretudo, nos sistemas públicos de ensino, acarretando grandes e novos desafios aos profissionais de educação durante e após o período pandêmico. Esta pesquisa teve o propósito de problematizar essas questões na rede municipal do município de Santo André, localizado na região do ABC Paulista na perspectiva dos atores que atuam na gestão pedagógica das escolas. Como aportes teóricos, o estudo fundamentou-se em contribuições do campo das políticas públicas e da gestão educacional, explorando, particularmente, os conceitos de direito à educação, gestão democrática e as atribuições do coordenador pedagógico. Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, que articulou dados obtidos em fontes documentais e empíricas, com o objetivo de analisar as estratégias propostas pela Secretaria de Educação do município de Santo André e as ações efetivamente implementadas nas escolas com vistas ao enfrentamento das desigualdades educacionais no contexto pós-pandêmico. Para tanto, realizou-se uma roda de conversa com quatro assistentes pedagógicas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas localizadas em regiões de grandes contrastes socioeconômicos. Os dados obtidos permitiram identificar a existência de tensões e contradições entre as iniciativas e orientações dos órgãos centrais do sistema de ensino e as condições objetivas dos atores escolares e das famílias de atenderem as reais necessidades dos alunos no que diz respeito ao acolhimento, ao direito de aprender e de ter acesso a uma educação de qualidade. Ademais, os resultados indicam que os efeitos do período pandêmico tendem a perdurar por muito tempo ainda, o que exigirá dos gestores pedagógicos uma grande capacidade de administrar as demandas externas à escola e as prioridades identificadas pelas equipes escolares no retorno às atividades presenciais. Como produto desta pesquisa, e por demanda dos próprios atores participantes do estudo, propõe-se a construção de um acervo documental, registrado em formato de *podcast*, com depoimentos e análises sobre os efeitos e desafios do período pandêmico e pós-pandêmico na educação brasileira e, particularmente, na rede municipal estudada.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; desigualdades educacionais gestão pedagógica; contexto pós-pandemia; Santo André/SP.

ABSTRACT

The inequalities of the Brazilian population were unequivocally exposed and deepened during the Covid-19 pandemic. The prolonged period of social isolation, which kept children away from schools, further exacerbated educational disparities, especially in public education systems, posing significant and new challenges to education professionals during and after the pandemic. This research aimed to problematize these issues in the municipal education system of Santo André, located in the ABC region of São Paulo, from the perspective of the actors involved in the pedagogical management of schools. As a foundation, the study considered the contributions from the fields of public policies and educational management, particularly exploring the concepts of the right to education, democratic management, and the role of the pedagogical coordinator. Methodologically, it is an exploratory study with a qualitative approach, which integrated documentary data and empirical sources. The objective was to analyze the strategies proposed by the Education Department of Santo André and the actual actions implemented by schools to address educational inequalities in the post-pandemic context. A roundtable discussion was conducted with four pedagogical assistants working in the early years of elementary education in schools located in areas of significant socioeconomic contrasts. The data obtained allowed the identification of tensions and contradictions between the initiatives and guidelines of the central educational authorities and the actual conditions of school actors and families to meet the real needs of students regarding support, the right to learn, and access to quality education. Furthermore, the results indicate that the effects of the pandemic period are likely to persist for a long time, requiring pedagogical managers to have a great capacity to manage external demands on schools and the priorities identified by school teams upon the resumption of face-to-face activities. As a product of this research, and in response to the demands of the study participants themselves, the proposal is to create a documentary archive, recorded in podcast format, with testimonies and analyses on the effects and challenges of the pandemic and post-pandemic period in Brazilian education as a whole and, particularly, in the municipal education system that has been the object of present investigation.

Keywords: educational public policies; educational inequalities; pedagogical management; post-pandemic context; Santo André/SP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distorção idade/série no Brasil.....	41
Quadro 2 - Reprovação no Brasil	42
Quadro 3 - Caracterização das participantes/ UE/Bairro.....	98
Quadro 4 - Unidades de contexto e categorias de análise	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Estratégias educacionais / organização do tempo	46
Figura 2 Mapa político da região metropolitana e suas sub-regiões	53
Figura 3 Mapa das regiões da cidade de Santo André	71
Figura 4 População de baixa renda ocupada, segundo posição ocupacional – Santo André, 2013.....	72
Figura 5 Atendimento da Educação Infantil nas redes (de 0 a 3 anos)	74
Figura 6 Atendimento da Educação Infantil nas redes (de 4 a 5 anos)	74
Figura 7 Atendimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (de 6 a 10 anos)	75
Figura 8 Distribuição da população de baixa renda segundo nível de instrução - Santo André, 2013.....	81
Figura 9 Vila Sacadura Cabral antes e depois da reurbanização (1999/2011)	94
Figura 10 CESA (Centro Educacional de Santo André) Parque Erasmo Assunção.	95
Figura 11 CESA (Centro Educacional de Santo André Cata Preta) Bairro	96
Figura 12 SESC, NANASA e Parque Celso Daniel	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Metas para a Educação Infantil de 0 a 5 anos	73
Tabela 2	Ensino Fundamental I - Município, Estado e Rede Particular	76
Tabela 3	Ensino Fundamental II - Município, Estado e Rede Particular	77
Tabela 4	Universalização do Ensino Fundamental de 9 anos (de 6 a 14 anos).....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AP	Assistente Pedagógica
CESA	Centro Educacional de Santo André
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	Constituição Federal
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
CP	Coordenadora Pedagógica
CSE	Coordenadora de Serviços Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEASA	Federação das Entidades Assistenciais de Santo André
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Professor
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Iclipe	Investigação de Conhecimentos Latentes para Intervenções Pedagógicas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Projeto de Alfabetização na Idade Certa
PIIS	Programa Integrado de Inclusão Social
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PME	Plano Municipal de Educação

PMSA	Prefeitura Municipal de Santo André
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPM	Reunião Pedagógica Mensal
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
RC	Roda de Conversa
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SP	São Paulo
SE	Secretaria de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEMA	Tempo de Mais Aprender
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UE	Unidade Escolar
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL	25
1 INTRODUÇÃO	29
2 DIREITO À EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES NA PANDEMIA	35
2.1 O direito à educação básica no Brasil: uma luta histórica.....	35
2.2 O cenário da educação na pandemia: o que dizem as pesquisas	40
2.2.1 A pesquisa CENPEC/UNICEF	40
2.2.2 A Pesquisa Fundação Carlos Chagas/SP	45
2.2.3 Pesquisa GESTRADO.....	46
2.3 O cenário da pandemia em Santo André	53
2.4 Iniciativas da Secretaria de Educação no contexto pandêmico.....	59
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA	65
3.1 O direito de acesso à escola	66
3.2 O direito à permanência na escola.....	67
3.3 O direito a uma educação de qualidade.....	68
4 CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	70
4.1 A rede municipal de Santo André.....	70
4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	81
4.3 Assistentes Pedagógicos (APs)	84
4.4 Os bairros selecionados para a pesquisa.....	93
4.5 As participantes da pesquisa.....	97
4.5.1 Desafios da pandemia na perspectiva das APs	100
4.6 Unidades de contexto e categorias de análise	101
4.6.1 Ações da SE durante a pandemia na percepção das AP	102
4.6.2 Desigualdades Educacionais e as necessidades das escolas	107
4.6.3 Iniciativas da SE e das escolas na volta às aulas	115
5 PRODUTO	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A	128
APÊNDICE B	129

MEMORIAL

O presente memorial tem por objetivo apresentar as atividades que desenvolvi durante minha vida profissional. Entrelaçadas com momentos vivenciados no campo pessoal, considero-as determinantes para a minha formação humana, bem como decisivas para que eu pudesse chegar a esta etapa de minha vida.

Meu nome é Sonia Maria Marchiori de Oliveira, nascida em 25 de maio 1964, portanto, tenho 59 anos. Sou casada há 40 anos com meu grande incentivador, que nunca colocou limites ou obstáculos para que eu fosse em busca de meus objetivos. Tenho dois filhos, atualmente responsáveis pela construção de uma família e, concomitantemente, com trajetórias profissionais ascendentes.

Nasci e passei toda a minha vida, até o presente momento, no município de Santo André, estado de São Paulo. Sou a filha caçula de um casal descendente de imigrantes e com tradições muito conservadoras, dentre as quais, a educação da mulher ser voltada ao casamento, criação dos filhos e afazeres domésticos.

Desde muito jovem, já demonstrava interesse pelos estudos, porém, sem alimentar muitas expectativas em relação ao apoio familiar. Quando estava com doze anos, minha irmã mais velha se tornou mãe. Minha sobrinha nasceu com Síndrome de Down. Tal fato foi muito impactante para toda a família, pois, naquela época, não tínhamos conhecimento acerca dessa síndrome e tampouco recebemos quaisquer orientações ou esclarecimentos por parte da equipe médica.

Tal situação foi realmente determinante para que eu direcionasse o interesse de meus estudos, a fim de entender a condição e, assim, poder colaborar para a criação de minha sobrinha. Passei, então, a pesquisar em livros de Medicina disponíveis nas bibliotecas de minha cidade; contudo, diante da complexidade da literatura médica, não consegui informações que pudessem nos ajudar a entender a síndrome, nem mesmo orientações pertinentes aos cuidados e terapias necessários.

Resolvi, então, ingressar no curso de Magistério, haja vista que, além de ser o único curso para o qual recebi apoio de meus pais, também acreditava que eu teria formações específicas de aprendizagem infantil que pudessem me auxiliar no contexto em que minha sobrinha estava inserida. Não tenho como negar que essa formação me trouxe informações e reflexões importantes, apesar de não ser direcionada a crianças com deficiência.

Finalizada essa etapa, eu me encontrava muito motivada para ingressar na faculdade de Medicina, porém, venho de uma família de assalariados, meu pai trabalhou a vida toda como mecânico de automóveis, e minha mãe sempre foi dona de casa. Por conseguinte, era inviável ingressar em Medicina, mesmo que eu conseguisse passar no vestibular, já que o curso era em período integral e eu não poderia ajudar financeiramente meus pais.

Prestei vários vestibulares e concorri a várias bolsas de estudo, tendo sido aprovada em alguns deles. No entanto, foi apenas em 1998 que ingressei no curso de Ciências Físicas e Biológicas e, mesmo antes de me formar, comecei a lecionar para a rede estadual de ensino. Foi um período bastante desafiador, já que eu não havia me identificado com a ideologia da rede.

Diante disso, optei por prestar concurso para as redes municipais de algumas cidades do Grande ABC. Fui aprovada, assumi o cargo em dois municípios e, posteriormente, exonerei em um deles, a fim de me dedicar apenas à rede do município de Santo André. Ao ingressar nesta, iniciei minha trajetória trabalhando com a Educação Infantil — crianças de 4 e 5 anos — e, mais tarde, com alfabetização de crianças de 6 e 7 anos.

No intuito de buscar aprimoramento profissional, ingressei na faculdade de Pedagogia e, na sequência, cursei uma pós-graduação em deficiências e em direito educacional. Ademais, participei de vários cursos de extensão em alfabetização e em temas relacionados.

A partir do momento em que me apropriei da dinâmica escolar, passei a me envolver em projetos não apenas voltados ao ano/ciclo ao qual eu estava lecionando, mas também naqueles que envolvessem todos os alunos e, muitas vezes, todos os segmentos da escola. Por essa razão, fui convidada pela Secretaria Municipal da Educação a participar de um processo seletivo em que, por meio de um projeto, eu poderia trabalhar na condição de função gratificada e, desse modo, passaria a compor a equipe gestora de uma Unidade Escolar do Município de Santo André.

Assim, desde 2009, estou sob essa condição: atuo, há cerca de 6 anos, como vice-diretora e, vale destacar, encontro-me neste cargo por opção. Embora todas as funções de uma equipe escolar sejam em prol de promover um ambiente acolhedor, tranquilo e que proporcione a aprendizagem da criança, considero a função de diretor predominantemente burocrática, já que grande parte do tempo acaba sendo consumido por questões administrativas e financeiras, ao passo que a função do

assistente pedagógico é dedicada a documentações pedagógicas e a acompanhamentos da prática do professor. Isso posto, a função de vice-diretor, apesar do grande peso burocrático que possui, possibilita-me participar de todas as etapas, o que me permite ter uma visão global acerca de todo o processo educativo e da dinâmica escolar.

Diante desta oportunidade de acompanhar todo o processo, algumas situações acabaram por me chamar a atenção, principalmente no período atípico provocado pela pandemia de covid-19 e em razão de todo o panorama que se estabeleceu durante a crise mundial deflagrada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Nesse cenário, tive a intenção de ingressar no mestrado, com o objetivo de pesquisar determinados aspectos que, a cada dia, vêm sendo mais desafiadores. Vale destacar que alguns deles já eram observados até mesmo antes da pandemia, tendo sido apenas evidenciados nesse período.

Fui aprovada no processo seletivo par o mestrado em julho de 2021 e, na ocasião, tive a oportunidade de conhecer não apenas o programa de pós-graduação, como também a minha orientadora, que me acompanhou nesse percurso e demonstrou toda a sua dedicação e o seu pleno domínio dos conteúdos abordados. Passei a frequentar as aulas no mês de agosto do mesmo ano, ainda no modo remoto, tendo cursado as disciplinas “Políticas de formação docente para a educação”, “Metodologia de pesquisa” e “Laboratório de práticas de gestão”.

Nesse mesmo semestre, tive a oportunidade de participar de um seminário, no qual apresentei um relato expandido, sob o título “Alfabetização de crianças com deficiência durante o ensino remoto: um relato de experiência”.

No primeiro semestre de 2022, cursei as disciplinas “Avaliação”, “Educação Inclusiva” e “Gestão da educação e da escola”, agora já de modo presencial. Isso me proporcionou conviver por um breve período – porém, de forma intensa e muito produtiva – não apenas com acadêmicos que têm total domínio dos conteúdos e cuja didática promove a inserção dos temas no contexto da pesquisa e da reflexão, mas também com colegas de turma, cujas trocas de vivências e relatos de práticas enriqueceram os momentos de discussão.

Tenho a expectativa de que minha pesquisa possa qualificar as práticas docentes. Dessa maneira, pretendo contribuir para o aprimoramento das ações voltadas às análises das avaliações institucionais e dos programas de recuperação implementados na rede pública da cidade de Santo André.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 impôs muitos desafios à educação brasileira ao longo dos anos de 2020 e 2021. Decerto que, mesmo antes da pandemia, os sistemas públicos de ensino já enfrentavam dificuldades, dentre as quais, destacam-se: acolher e fazer com que as crianças permanecessem nos bancos escolares; adequar currículos e estratégias didáticas às especificidades dos estudantes; superar resultados frágeis nas avaliações; aprimorar a inclusão; ampliar investimentos na valorização da carreira docente e na formação continuada, dentre tantas outras políticas públicas. O que se verificou foi que a pandemia aprofundou ainda mais as adversidades já existentes, tendo escancarado as desigualdades de oportunidades educacionais.

Os problemas começaram a ser evidenciados diante do afastamento das crianças da escola. Logo, foi comum ouvir casos de violência doméstica, de crianças que ficavam sozinhas enquanto os familiares enfrentavam trens e ônibus lotados para poder ir trabalhar, já que não tinham o privilégio do trabalho remoto. Essas crianças não tiveram as mesmas oportunidades que aquelas que dispunham de recursos materiais e humanos para realizar as atividades escolares em casa.

No município de Santo André, onde foi desenvolvida a presente pesquisa, a Secretaria da Educação iniciou, no fim de outubro de 2020, a entrega de *chips* de acesso à internet móvel, com 20GB mensais disponíveis. Esses dispositivos foram fornecidos a todos os professores e alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, a iniciativa do município pareceu não ter sido suficiente, pois, em muitos casos, o celular disponível era o do pai, o da mãe ou o de algum familiar que não ficava em casa durante o dia, o que acabava por dificultar o acesso dos estudantes às tarefas escolares enviadas por meios digitais.

Segundo pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Ceti.br), que monitora a adoção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), realizada entre agosto e dezembro de 2019 e publicada pelo portal G1 em 09 de junho de 2020 (OLIVEIRA, 2020), 39% dos alunos de escolas públicas não tinham computador ou *tablet* em casa. Considerando o curto período entre essa pesquisa e o período de ensino remoto, conclui-se que os alunos

não dispunham de acesso à internet. Por conseguinte, as atividades que os educadores se esforçaram para criar e divulgar via meios eletrônicos acabaram por não chegar a uma parte significativa dos discentes brasileiros.

Assim, na tentativa de minimizar os prejuízos de aprendizagem acumulados, unidades escolares da rede municipal de Santo André tomaram a iniciativa de preparar atividades impressas, as quais as famílias retiravam de tempos em tempos diretamente na escola. Entretanto, com essa ação, estimulava-se a circulação de pessoas nos períodos em que a recomendação oficial era a de ficar em casa, em isolamento social. Além disso, algumas famílias não tinham disponibilidade para irem buscar as atividades, justamente por questões de trabalho.

Outro problema que ficou evidente para os profissionais das escolas foi a dificuldade, por parte das famílias, em auxiliar os estudantes nas tarefas escolares realizadas em casa. Muitas não conseguiam “ensinar” seus filhos porque nem todos sabiam ler; logo, não sabiam interpretar as comandas das atividades para poder repassá-las aos filhos. Em resumo, a pandemia sobrepôs problemas previamente existentes e, neste sentido, o ensino remoto emergencial acabou por prejudicar ainda mais os estudantes menos favorecidos.

Em contrapartida, esse cenário exigiu muito da figura do professor, tanto no período de fechamento das escolas como na retomada paulatina das atividades presenciais sob o modelo que se convencionou chamar de “híbrido”. No município de Santo André, isso ocorreu em 21 de julho de 2021, de acordo com o Decreto nº 17.727 (P.M.S.A, 2021) do portal da Prefeitura de Santo André. Somado às limitações das famílias, às precárias condições materiais e ao excesso de trabalho a que os docentes foram submetidos, o currículo ficou deveras comprometido e, conseqüentemente, também a aprendizagem dos alunos. Essa situação gerou um grande descompasso entre o planejado e o efetivamente realizado em termos de aprendizagem.

Ademais, foi possível observar que, ao passo que a carga de trabalho docente aumentou, o tempo destinado à qualificação profissional, à atualização e à formação diminuiu. Assim, os profissionais da educação tiveram que se responsabilizar também pela própria formação, principalmente no que diz respeito ao conhecimento acerca das ferramentas tecnológicas, as quais se tornaram imprescindíveis no contexto pandêmico.

A atuação e o papel dos gestores escolares foram fundamentais a fim de minimizar os prejuízos educacionais durante a pandemia. Embora muitos trabalhos e

relatos de experiência tenham sido publicados durante o período, poucos de referem especificamente à atuação dos gestores escolares. A partir de um levantamento prévio acerca das publicações sobre essa temática específica, foi possível destacar alguns estudos, os quais são apresentados na sequência.

A pesquisa empreendida por Rosa e Martins (2020), intitulada “Ensino a distância nas redes municipais de ensino no Brasil: percepções de dois gestores escolares”, apresenta e discute resultados de um estudo realizado entre maio e junho de 2020. Nesse trabalho, verifica-se a percepção de gestores escolares de dois municípios da região do Grande ABC Paulista em relação às políticas e estratégias adotadas para a implementação da educação a distância, em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Os resultados da pesquisa mostram as diferentes iniciativas entre as Secretarias de Educação, bem como a ausência de orientação e diretrizes claras, além do fato de que os profissionais envolvidos diretamente com a Educação não foram ouvidos ou consultados pelas entidades governamentais. Evidenciam-se, portanto, as consequências advindas desse momento, que serão sentidas a curto, médio e longo prazos.

Já o estudo de Rosa e Martins (2021), cujo título é “Ensino remoto: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares”, permite observar dados da primeira etapa da pesquisa realizada em parceria com pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC), da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). O foco do trabalho foram os desafios impostos pelo cenário pandêmico ao trabalho dos diretores escolares; e o objetivo da pesquisa consiste em compreender as percepções diante do ensino remoto e do retorno das aulas presenciais, com vistas ao cumprimento das orientações dadas pela Secretaria da Educação frente a um cenário de incertezas, decorrente de ausência de simetria político-institucional. Diante disso, verifica-se que houve a tentativa de implementar ações para o enfrentamento dos problemas; uma delas foi a adoção do princípio da colaboração, envolvendo Secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, mas tal ato acabou sobrepondo diretrizes e provocando conflito de ações não apenas em escolas municipais e estaduais, mas também em estabelecimentos privados.

O artigo de Giordano (2021), sob o título “Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia”, tem como propósito contextualizar o trabalho dos gestores escolares a partir da perspectiva de gestão democrática e sob

o contexto da pandemia. Com base nessa premissa, o trabalho desenvolve-se em três partes, quais sejam: o trabalho dos gestores escolares e os desafios da gestão democrática; a pandemia e as consequências no setor educacional; e o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia. O estudo, com embasamento em vários teóricos, verifica que as dificuldades de se implementar uma gestão democrática ganha grande destaque diante de situações de crise, tal como a enfrentada em razão da covid-19. Ademais, a autora conclui que as consequências dessas situações tendem a continuar ao longo do tempo.

O impacto no aspecto sócio-emocional-afetivo também constituiu motivo de preocupação e problema de pesquisa, esta realizada em parceria entre pesquisadores do Instituto Dom José de Educação e Cultura/Universidade do Vale do Acaraú e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2021), intitulada: “Opinião de diretores quanto à influência da covid-19 no aspecto sócio-emocional-afetivo da comunidade escolar”. O estudo apresenta contribuições para as políticas públicas da educação e da saúde, com base nas percepções dos diretores de uma rede pública municipal e estadual de uma capital brasileira. Estatisticamente, os diretores apontam que a covid-19 exerceu grande influência nos aspectos sociais, emocionais e afetivos, tanto de alunos, quanto de professores, coordenadores e da comunidade escolar em geral.

Diante das incertezas e contradições entre as normativas oficiais e as reais intencionalidades, Cammarano e Rosa (2021) publicam o artigo denominado “O ensino remoto na rede municipal de Santo André entre intenções e a realidade”. A pesquisa aborda especificamente as estratégias adotadas no ano de 2020 pela rede municipal da cidade de Santo André diante da pandemia de covid-19. Discutem as contradições diante das normativas oficiais e as reais intencionalidades dos órgãos públicos com vistas aos resultados e, em contrapartida, o aumento exacerbado tanto do trabalho quanto das desigualdades educacionais.

Como já dito anteriormente, as aulas, que ficaram sob o sistema remoto no período de 23 de março de 2020 até 21 de maio de 2021, iniciaram o seu retorno presencial por revezamento, denominado de retorno híbrido. Assim, um grupo de alunos participava de aulas presenciais em dias alternados, ao passo que o outro grupo permanecia com o ensino de forma remota. Esse processo teve início em 24 de maio de 2021 para o Ensino Fundamental e, posteriormente, em 31 de maio de 2021, para a Educação Infantil.

A insegurança em relação ao retorno presencial e o fato de esse retorno não ser obrigatório levaram muitas famílias a optarem pela continuidade do ensino remoto, até o fim de 2021. Dessa forma, com o avanço da campanha de vacinação contra a covid-19, as aulas tiveram início presencialmente em 8 de fevereiro de 2022, porém ainda sem a obrigatoriedade.

Vale salientar que esse retorno não se deu de modo tranquilo pois ainda havia a insegurança em relação à pandemia que ainda não acabara. Com o retorno presencial, os docentes tiveram a oportunidade tanto de acolher seus alunos e familiares, como de avaliar o processo educativo que, de fato, ocorreu no ensino remoto. Iniciou-se, assim, um trabalho de retomada das atividades, com a grande preocupação de mitigar as perdas ocorridas naquele período.

Diante de tantos desafios, é preciso dar voz aos profissionais das escolas, a fim de identificar prioridades pedagógicas, bem como definir estratégias consistentes para a recomposição das aprendizagens dos alunos no período pós-pandêmico. Os coordenadores pedagógicos, por atuarem diretamente com os docentes, entende-se que sejam peças-chave nesse processo, uma vez que articulam as orientações oficiais da Secretaria de Educação (SE) com as ações desenvolvidas pelos professores em sala de aula na unidade escolar.

Na rede municipal de Santo André, esses profissionais recebem a denominação de “assistentes pedagógicos”. Partindo desse pressuposto, a questão norteadora desta pesquisa foi formulada do seguinte modo: Quais são as ações desenvolvidas pela SE e pelas unidades escolares frente as desigualdades educacionais, na percepção das assistentes pedagógicas da rede municipal de Santo André?

Isso posto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as estratégias propostas pela SE e as ações implementadas pela gestão pedagógica nas escolas municipais de Santo André com vistas a combater as desigualdades educacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto pós-pandêmico.

Para tanto, elegeram-se como objetivos específicos:

- 1) Realizar uma revisão de literatura no que se refere às desigualdades educacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, decorrentes da pandemia de covid-19;
- 2) Conhecer a percepção das assistentes pedagógicas da rede municipal de Santo André sobre as estratégias e ações propostas e desenvolvidas

nas escolas com vista ao acolhimento, ao diagnóstico e à recomposição das aprendizagens dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

3) Produção de um *Podcast* com os relatos dos APs acerca dos desafios encontrados e do planejamento e monitoramento das ações voltadas à redução das desigualdades educacionais no contexto pós-pandemia.

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa (MORESI, 2003), tendo em vista a natureza do problema. Ademais, desenvolveu-se em dois momentos, quais foram: no primeiro, realizou-se uma pesquisa documental; e, no segundo, uma roda de conversa com quatro assistentes pedagógicas da rede do município de Santo André.

A presente pesquisa estrutura-se da seguinte maneira: há, primeiramente, esta introdução, em que se faz uma contextualização do tema e são apresentados a questão norteadora, o objetivo geral e os objetivos específicos; a segunda seção, na qual se discorre sobre o contexto histórico da legislação educacional brasileira, as desigualdades na Educação Básica sob o contexto pandêmico, a gestão democrática e o direito à educação. Além de constar também nesta seção características físicas e geográficas do município de Santo André, bem como os desafios da educação durante a pandemia; a terceira seção, em que se descreve o procedimento metodológico do trabalho – que corresponde a uma pesquisa documental – e, posteriormente, da pesquisa de campo, por meio de uma roda de conversa com as assistentes pedagógicas. E, por fim, ainda nesta seção, apresenta-se a criação de um *Podcast*, no qual foi inserido o depoimento das assistentes pedagógicas em relação à desigualdade educacional e à retomada das ações pedagógicas no período pós-pandêmico.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES NA PANDEMIA

O objetivo deste capítulo é discutir historicamente os desafios do ensino público para poder fazer valer a legislação que garante o direito à Educação Básica a todas as crianças e jovens de 0 a 17 anos.

Ademais, pretende-se contextualizar o cenário das desigualdades educacionais no ensino público, as quais foram aprofundadas nos anos de 2020 e 2021 em decorrência da pandemia de covid-19.

2.1 O direito à educação básica no Brasil: uma luta histórica

A Organização das Nações Unidas (ONU), em um período pós-guerra na Europa, criou, em 11 de dezembro de 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O compromisso à época era defender e proteger os direitos de crianças e adolescentes, ajudando-as a atender às suas necessidades básicas, bem como criando oportunidades para que alcançassem seu pleno potencial.

Em 10 de dezembro de 1948, em assembleia da ONU, por meio da Resolução 217 A, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Na ocasião, os países-membros se comprometeram a “[...] promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades” (ONU, 1948), com o objetivo de chegar a todos os povos e a todas as nações.

No que tange ao direito à Educação, o Artigo 26 declara:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Na Constituição de 1891, a primeira do período republicano, pouco se tratou do tema, pois havia o entendimento de que tal discussão caberia aos estados, já que a federação se ocuparia apenas do ensino superior.

Foi, portanto, na Assembleia Constituinte de 1934, que, pela primeira vez, foi dedicado um capítulo inteiro à Educação. No artigo 5º, determinava-se que a União elaborasse e aprovasse um “Plano Nacional de Diretrizes da Educação”, abarcando todas as bases curriculares comuns e especializadas, a ser considerada em todo o território nacional, tendo a missão de coordenar e fiscalizar o cumprimento dessa lei. O Plano tornou obrigatório o ensino primário e tinha como meta passar a ser este também de responsabilidade das federações sem, com isso, tirar a autonomia dos estados. Um dos principais defensores da proposta de se estabelecer bases da educação nacional foi o educador Anísio Teixeira.

Contudo, após três anos — ou seja, em 1937 —, o Estado Novo promulgou uma nova Constituição com princípios opostos, rejeitando o Plano Nacional de Educação e atribuindo total controle das decisões voltadas à Educação ao poder central. Nove anos depois, com o fim do Estado Novo, na Constituição de 1946, foram devidamente retomadas as discussões relacionadas à legislação da educação, o que resultou no que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa Lei nº 4024/1961 só foi promulgada pelo Congresso Nacional em 1961 pelo então presidente João Goulart, quase 30 anos após ter sido prevista na Constituição de 1934.

No entanto, com o Regime Militar, instituído em 11 de agosto de 1971, o presidente Emilio Garrastazu Médici por aprovação do Congresso Nacional publicou a Lei nº 5692/1971, que alterava a LDB, tendo como principal característica a apropriação de verbas públicas pelo setor privado, por meio da legislação. Isso levou as classes médias a buscarem o ensino privado e, assim, sem que houvesse a pressão dessa classe e investimentos, houve grande declínio na qualidade do ensino público.

Na conferência que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, da qual participaram a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONG), foram estabelecidos compromissos mundiais visando garantir a promoção, a todas as pessoas, de uma vida digna, com condições justas e acesso a conhecimentos básicos. Do evento, resultou um documento intitulado “Declaração de Jomtien” ou “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”. Tal material trazia novas

abordagens em relação à aprendizagem, com metas a serem atingidas. Assim, o compromisso foi firmado com governos e entidades participantes, mediante um plano de dez anos para que fossem atingidos os objetivos traçados.

No Brasil, foi elaborado o “Plano Decenal de Educação para Todos”, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (de 1993 a 2003), o cumprimento das metas estabelecidas para o país, após a Declaração de Jomtien. Todavia, em decorrência do panorama brasileiro, esse intento não se cumpriu. Após a campanha das “Diretas Já” e o fim do militarismo, as discussões em relação à LDB de 1961 foram retomadas, porém, ela foi considerada obsoleta, de modo que novas discussões tiveram que acontecer.

Grosso modo, dois grupos disputaram em relação à base filosófica que regeria essa nova legislação, a saber: de um lado, estavam os estadistas (ligados a partidos políticos de esquerda), que defendiam que o Estado precede o indivíduo, sendo a finalidade de a Educação preparar o indivíduo para o bem da sociedade; do outro, encontravam-se os liberalistas (vinculados a partidos de centro e de direita), que defendiam que o indivíduo tem direitos e que é dever do Estado garanti-los. Essa disputa durou dezesseis anos, sendo que os ideais liberalistas sobressaíram na maior parte do texto aprovado em 1996, que é a atual LDB.

Segundo Saviani (2013, p. 755), a organização nacional de ensino foi adotada por vários países como direito à Educação. Em razão das recorrentes discussões acerca dos projetos educacionais – tais como a primeira e a segunda LDB – o Brasil foi ficando para trás neste quesito. De acordo com o autor, em um país de regime federativo, para se atingirem as necessidades educacionais, é preciso que a federação organize um plano em que se preservem as identidades. Para tanto, os estados devem se articular em um plano comum, com vistas a garantir o direito do cidadão ao acesso à educação de qualidade. Assim, tal articulação deve ser normatizada pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação, traduzida e especificada pelas medidas estabelecidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação. A este último cabe, a partir do diagnóstico, formular diretrizes e indicar meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano definido, no caso do Brasil, em dez anos.

Assim, se o plano for efetivamente seguido, o direito à Educação estará assegurado a todos. Entretanto, se as pessoas se detiverem em disputas localistas, perderá o objetivo maior, que é a construção de um sistema educacional sólido,

consistente e regido por um mesmo padrão de qualidade, o qual torne a educação pública acessível a toda a população do país, sem que haja exceções.

Para Cury (2008, p. 293), a expressão “educação básica”, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é um conceito novo, um direito e uma forma de organização da educação nacional. Deste modo, na qualidade de conceito, esclarece e administra novas realidades do espaço público; já como princípio, é genérico e abstrato, visando a ajudar, organizar e administrar as novas bases com ação política consequente. Nas palavras de Rego (2002):

A capacidade de mobilização de uma ideia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás, a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada. (REGO, 2002, p. 184):

Ainda na visão de Cury (2008), a educação básica constitui o pilar da cidadania. Trata-se, pois, de um conceito inovador para um país que, por séculos, foi elitista e seletivo. O autor afirma também que a Educação Infantil é a raiz da educação básica, sendo o Ensino Fundamental o seu tronco e, o Ensino Médio, o seu acabamento. Logo, a educação básica torna-se, consoante o artigo 4º da LDB, um direito do cidadão e um dever do Estado, que deve disponibilizá-lo mediante oferta qualificada.

O fato de a educação ter sido declarada como um direito do cidadão não significa que isso se concretize na prática. Inclusive, desde 1934, a educação foi declarada “[...] 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” (BRASIL, 1988).

Portanto, esse direito, por implicar cidadania, ser gratuito e obrigatório, é juridicamente protegido e deve, portanto, ser cumprido de acordo com a lei. Ainda na visão de Cury (2008), tal conceito deve-se à longa e disputada disputa do velho contra o novo, denunciada por muitos autores – dentre eles, Caio Prado Jr. e Sérgio Buarque de Holanda – bem como por meio de filmes, como, por exemplo, “Cidade de Deus”, que relatam os números da desigualdade educacional já demonstrados por meio das estatísticas do IBGE e do IPEA, além de órgãos internacionais, segundo os quais a igualdade social e a educação básica, previstas nas leis, são tratadas de forma autocrática e conservadora, permitindo, assim, apenas o avanço econômico.

Este autor também declara que, mesmo antes da Constituição Federal de 1988, essa luta já era traçada pela sociedade civil contra o poder antidemocrático, o qual proporcionava privilégios a poucos. Sob esse contexto, surgem novos sujeitos políticos, que conduziram uma onda de contestação jurídica em busca de uma cidadania como direito de todos os cidadãos.

No momento em que ocorre tal ruptura, a Constituição Federal declara a Educação como um direito, uma expressão estrutural de transmissão, de modo organizado e sistemático, de conhecimentos necessários à vida. O texto aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente da República José Sarney preconiza que a educação básica deve partir de um conteúdo comum mínimo, com sentidos bem definidos. Vale lembrar que o termo “comum” se reporta a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos (TEIXEIRA, 1994). Além disso, remete à igualdade, além de transpassar a equidade e formalizar o atendimento a determinados grupos sociais (pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com distorção idade/série e afrodescendentes). Em suma, as diferenças devem, com efeito, serem reconhecidas e respeitadas.

No dia 06 de fevereiro de 2006, foi aprovada a Lei nº 11.274/06 (planalto.gov.br), por intermédio da qual o Ensino Fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Neste mesmo ano, a Emenda Constitucional nº 53/06 referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi aprovada e seguida da Lei nº 11.494/07 (planalto.gov.br), que tratava de sua regulamentação. Segundo Cury (2008), isso pode representar uma nova definição de educação básica, uma vez que se trata de uma mudança na composição e na distribuição dos recursos em educação.

Em uma sociedade democrática, a escola tem como função social oferecer igualdade de oportunidades, de forma a minimizar as diferenças de origem. O direito à educação, tal como já relatado na subseção 2.1, é um direito fundamental garantido por dispositivos legais, tal como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996. Trata-se, portanto, de um dos pilares para que haja o desenvolvimento social, cultural, político e econômico de uma nação. Neste sentido, todos deveriam ter acesso à instituição escolar na idade certa, dispondo de um ensino de qualidade, a fim de que possuam condições de exercerem plenamente

sua cidadania.

2.2 O cenário da educação na pandemia: o que dizem as pesquisas

2.2.1 A pesquisa CENPEC/UNICEF

No Brasil são muitos os desafios a serem superados em busca da garantia da Educação. De acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), as desigualdades educacionais, assim como as demais, têm marcadores socioeconômicos de cor/raça, de gênero e de território. Assim, aqueles que conseguem vencer a barreira do acesso sofrem com a reprovação, a distorção idade/série e com o fato de não terem garantido o direito de aprenderem e se desenvolverem, o que leva à evasão e ao abandono.

No tocante ao acesso, notam-se grandes avanços a partir dos anos 1990. No entanto, o país ainda tinha fora da escola quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2019; nessa mesma pesquisa, constatou-se, à época, que 70% dessas crianças e jovens eram pretas, pardas e indígenas.

Os avanços no acesso à educação trouxeram à tona questões que sempre estiveram presentes, tais como a reprovação, a distorção idade/série e a alfabetização na idade certa. Do mesmo modo, essas questões estão vinculadas ao fator socioeconômico, raça/cor, gênero e origem geográfica.

Neste sentido, por não haver normativa que determine seus critérios de forma clara, a reprovação é, muitas vezes, entendida de forma equivocada, como uma repressão ou um modo de oportunizar ao aluno mais oportunidades de aprendizagem. A ineficiência da reprovação já foi tema de vários estudos; em 2019, havia mais de 2 milhões de estudantes reprovados, o que corresponde a quase 8% do total de matriculadas(os). E, novamente, os residentes em áreas de assentamentos, quilombos ou terras indígenas tiveram reprovação acima da média nacional, conforme apontou o estudo intitulado “Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar”, realizado pelo CENPEC/ UNICEF em 2021.

Embora em 2020 tenha sido registrada uma queda no número de reprovações, é preciso ponderar a recomendação do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2020) de se evitar as reprovações (Parecer CNE nº 11, de 07 de julho de 2020), em razão

do ensino remoto imposto pelo período pandêmico. Vale ressaltar que as reprovações acabam por promover um outro fator bastante significativo, qual seja: a distorção idade/série. Ainda em 2020, havia quase 6 milhões de estudantes que estavam cerca de dois anos acima da idade ideal.

Segundo estudo do CENPEC, essa barreira educacional também está associada às desigualdades de cor/raça, de gênero e de deficiência, acompanhando os indicadores de reprovação e abandono. Assim, são os estudantes indígenas aqueles que mais sofrem com a distorção idade/série, seguidos por pretos e pardos. Por conseguinte, há grande incidência de abandono escolar e evasão.

Nos Quadros 1 e 2 a seguir, são apresentados dados das porcentagens, números de distorção idade/série e reprovações em relação à cor/raça.

Quadro 1 - Distorção idade/série no Brasil

ANO/ RAÇA-COR	2018	2019	2020
Indígena	41,4% 97.884	40,2% 97.044	38,4% 92.441
Preta	31,3% 332.668	29,6% 309.508	29,5% 300.144
Parda	25,2% 2.928,913	23,9% 2.746,666	23,3% 2.656,332
Branca	15,3% 1.346,716	14,4% 1.239,429	14,1% 1.215,734

Fonte: CENPEC, 2020.

Quadro 2 - Reprovação no Brasil

ANO/ RAÇA-COR	2018	2019	2020
Indígena	11,3%	10,7%	1,7%
	26.840	25.738	4.197
Preta	12,5%	10,5%	1,4%
	132.715	110.042	15.575
Parda	9,3%	8%	1,0%
	1.088,774	918.074	129.034
Branca	6,9%	5,8%	1,0%
	603.926	496.515	113.628

Fonte: CENPEC, 2020.

Diante dos dados supramencionados, observa-se que, em relação à distorção idade/série, nenhum dado significativo foi apresentado. Isso mostra a necessidade de haver medidas emergenciais e pontuais no que concerne a esse aspecto. No que tange às reprovações, apesar da existência do já mencionado Parecer do Conselho Nacional de Educação, a fim de evitar as reprovações em decorrência do ensino remoto na pandemia, mesmo assim, 350.043 estudantes tiveram mais essa barreira imposta.

Tal como dito anteriormente, considerando-se a função da escola em uma sociedade democrática, é notório que características pessoais e regionais são, de fato, determinantes para uma cultura de fracasso, que, no Brasil, é naturalizada. Na pesquisa de título “Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar”, é afirmado:

o enfrentamento da cultura do fracasso escolar, pela eliminação das reprovações, da distorção idade-série e do abandono, é responsabilidade de gestoras(es) em todas as instâncias do sistema educacional e de docentes nas escolas. Essa eliminação, no entanto, não pode ser um ato burocrático, mas resultado de debates e convencimento, pela compreensão de que o fracasso escolar é um mecanismo contra a educação, contra o sistema educacional, contra os profissionais da educação, contra os estudantes e, por fim, contra a sociedade (CENPEC/UNICEF, 2021, p. 11).

Assim como mencionado anteriormente, as desigualdades existentes na educação brasileira já constituíam desafios a serem superados muito antes da pandemia. Oliveira (2020), por exemplo, já considerava que o pleno direito à educação – para a maioria da população – é uma dívida a ser paga. Em decorrência do isolamento social imposto, muitas crianças e jovens não foram privados apenas da Educação, mas também de outros direitos básicos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ou seja, a Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), em que se lê, em seu Capítulo II – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990, p. 20).

Além do referido estatuto, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) também estabelece parâmetros que norteiam os princípios da educação. Em seu artigo 205, é possível ler:

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).

Um outro desafio ainda a ser vencido é em relação à aprendizagem, uma vez que o sistema oferece acesso, mas não garante oportunidades de aprendizagem a

todos, levando a reprovações, evasões e distorção idade/série.

Vários fatores contribuem para esse cenário, pois, muitas vezes, o que é ensinado não vai ao encontro das necessidades e/ou realidade do aluno. Questões relacionadas a fatores socioeconômicos, em muitos casos, são responsáveis pelo abandono da escola, já que a criança ou adolescente precisa trabalhar para ajudar a família. Outro aspecto bastante significativo concerne à raça/cor e ao gênero, igualmente fatores de discriminação. Estes são apenas alguns entre outros fatores que afastam alunos da escola, perpetuando o cenário de exclusão e vulnerabilidade.

Uma das iniciativas da UNICEF é a chamada “Busca Ativa Escola”. Por meio de uma plataforma tecnológica, identificam-se as crianças e adolescentes que estão fora da escola e, assim, estados e municípios tomam as medidas necessárias para matricular e garantir a permanência desse alunado nas instituições escolares.

Outra iniciativa do órgão é a estratégia denominada “Trajetórias de Sucesso Escolar”, que busca contribuir com boas práticas para as escolas públicas, a fim de serem desenvolvidas junto a estudantes que apresentam defasagem ou distorção idade/série. O intuito dessa estratégia é mitigar e superar tal desafio, alcançando o sucesso escolar.

Algumas outras parcerias e projetos também fazem parte das ações da UNICEF, dentre elas, há a proposta, junto à Rede Globo e à Fundação Roberto Marinho, de anunciar desafios e conquistas em telejornais e em programas de entretenimento. Também é válido destacar o Itaú Social, que criou, em 2020, o prêmio Itaú-Unicef, oferecido a organizações que atuam no país com ações diretas com crianças e adolescentes, na perspectiva de uma educação integral e inclusiva. Por meio do programa “Portas abertas”, a UNICEF, desde 2012, forma educadores em todo o Brasil para a inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física e em práticas esportivas.

Desde 2003, em uma ação educativa com apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a UNICEF criou um conjunto de dimensões e indicadores visando avaliar o ensino e construir propostas para a melhoria na educação. Esse documento foi reunido e é parte integrante da coleção intitulada “Indicadores da Qualidade na Educação (Indique)”, composta por quatro volumes, que podem ser acessados no *site* oficial da UNICEF.

Em 2021, foram obtidos alguns resultados bem interessantes, dentre eles: atendimento e proteção a 18.402 crianças e adolescentes refugiados e imigrantes

venezuelanos; orientação em relação ao plano emergencial, devido à pandemia de covid-19, para a promoção e garantia à educação, bem como organização e apoio na reabertura das escolas e na retomada das aulas presenciais; apoio aos estados para o desenvolvimento de políticas e ações em busca da superação da cultura do fracasso e da distorção idade/série, com quase três mil professores participando de formações; elaboração de materiais referente ao acolhimento e proteção no retorno às aulas presenciais, acessados por 435.307 pessoas; o acompanhamento de 70.790 casos encontrados por meio da “Busca Ativa”, dos quais 19.647 foram rematriculados.

2.2.2 A Pesquisa Fundação Carlos Chagas/SP

No Brasil, segundo aponta a Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020), 81,9% dos alunos da educação básica deixaram de frequentar as escolas, o que equivale a 39 milhões de alunos. Com isso, as atividades presenciais deixaram de acontecer. Assim, diante desse cenário, professores precisaram buscar alternativas a fim de que o processo educativo não parasse, no intuito de tentar minimizar os prejuízos que, inevitavelmente, viriam.

Sob esse contexto, o Departamento de Pesquisas da FCC, em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social, realizou um estudo intitulado “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”. O intuito desse estudo era proporcionar escuta aos docentes das redes públicas e privadas acerca de como essas ações estavam se desenvolvendo. O foco não era apenas sobre as atividades educacionais, mas também sobre o modo como estes profissionais estavam conciliando o aumento do trabalho docente com as tarefas domésticas, bem como acerca das expectativas em relação a trabalho e à vida pessoal. Vale ressaltar que tal investigação se deu entre 30 de abril a 10 de maio de 2020 e referia-se às primeiras semanas do isolamento social imposto pela pandemia.

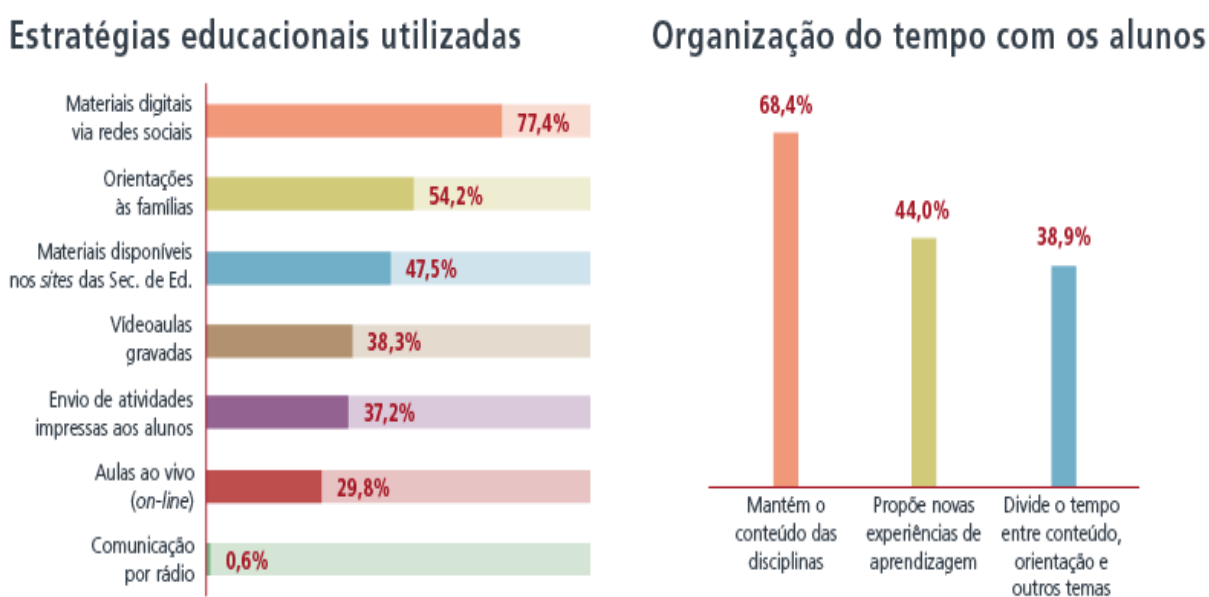
Essa pesquisa foi por amostragem e contou com 14.285 respondentes, sendo 80,5% de mulheres. Desse total, mais de 65% responderam que o trabalho pedagógico aumentou e apresentou mudanças, em decorrência da necessidade do uso de mídias digitais para o ensino remoto.

Neste período, educadores mostraram grande preocupação com a organização das atividades *on-line*, tanto no que tange ao tempo de interação com o aluno, quanto

à garantia de lhe oferecer o conteúdo necessário. Foi relatado o uso de ferramentas como *e-mail*, WhatsApp, dentre outros, em todas as modalidades de ensino.

Assim, dos 65% dos docentes que responderam ter aumentado a carga de trabalho, 91,4% afirmaram passar muito tempo respondendo a *e-mails*, mensagens de WhatsApp e SMS, e 80,1% planejando a utilização dos recursos digitais. No tocante às estratégias educacionais, destaca-se o envio de orientações e estímulos às famílias, a fim de que estas acompanhassem as atividades. A seguir, é possível observar essas ações e o tempo dedicado a elas.

Figura 1 - Estratégias educacionais / organização do tempo



Fonte: Fundação Carlos Chagas, 2020

No que concerne às expectativas de docentes em relação à aprendizagem dos alunos, elas giravam em torno de 50%. No que se refere à ansiedade/depressão dos estudantes, 53,8% acreditavam que tenha aumentado. Acerca do retorno presencial, a maioria dos respondentes (84,6%) se preocupava principalmente com a readequação nos modelos de avaliação. Do total de participantes da pesquisa, 50% tinham mais de 15 anos na profissão, 44% com jornada entre 31 e 40 horas semanais, com predomínio na rede pública.

2.2.3 Pesquisa GESTRADO

Uma outra pesquisa que apresenta dados interessantes é a intitulada “Trabalho docente no Brasil em tempos de pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre

Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG, 2020). O objetivo de tal pesquisa era levantar dados sobre as condições dos professores das redes públicas e particulares. O estudo gerou três relatórios técnicos, nos quais são apresentados dados que poderiam contribuir para o entendimento acerca de como foi ofertada a educação básica no período pandêmico.

Considerando, além das questões pedagógicas, também a infraestrutura, as condições sociais e de saúde de todos os envolvidos do processo escolar, a formação continuada docente e as suas condições de trabalho, o estudo tencionava saber como educadores se organizaram diante das demandas em razão do isolamento social, bem como sob que condições estavam desenvolvendo as atividades e quais eram elas. Ademais, buscava-se saber quais eram as percepções desses profissionais em relação ao contexto pandêmico.

No primeiro relatório, registraram-se os resultados acerca dos questionamentos de docentes de escolas particulares de ensino. A pesquisa foi realizada entre 20 de julho a 21 de agosto de 2020, da qual participaram 2934 respondentes. Vale ressaltar que o estudo contou com a parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), para a divulgação da pesquisa e mobilização dos docentes.

De acordo com os dados coletados, 76% eram mulheres, sendo mais da metade na faixa etária entre 30 e 49 anos. Do total, 78% estavam vinculadas a escolas particulares com fins lucrativos, sendo que, a cada 10 participantes, 2 dobravam a jornada em uma rede pública de ensino. Em relação às modalidades de ensino, a maioria atuava no Ensino Fundamental: 39,2% nos Anos Finais, seguidos de 38,7% nos Anos Iniciais.

Mesmo antes da pandemia, as tecnologias digitais já se faziam, a cada ano, mais presentes no cotidiano escolar. Porém, os dados da pesquisa evidenciam que essa prática não estava disseminada dentre os professores do Ensino Fundamental, pois apenas 30% declararam possuir facilidade no uso dessas ferramentas. A necessidade de utilizá-las tornou-se constante em virtude do ensino remoto, mas, diante da dificuldade apresentada pelos docentes, foi necessária formação para tal.

Na Educação Infantil, 47% dos professores responderam não ter recebido qualquer tipo de formação. Esse percentual diminuiu e chegou a 25% dos docentes do Ensino Médio, embora a maioria tivesse respondido que as formações eram por meio de tutoriais sobre como usar tais ferramentas.

Um outro dado que também chama a atenção refere-se aos recursos tecnológicos. Mais especificamente, 90% declararam possuir equipamentos necessários para esse fim, todavia, pouco menos de 50% afirmou dividi-los com outras pessoas da família. Dos equipamentos utilizados, 84,8% eram *notebook*, seguido pelo uso do celular, mencionado por 76%.

Já em relação ao formato das aulas, os dados coletados apontaram que as aulas remotas ao vivo foram as mais utilizadas no Ensino Médio. O percentual na Educação Infantil foi de 8 em cada 10 docentes. Ademais, observa-se também que 9 em cada 10 professores elaboravam atividades para serem enviadas aos estudantes.

Com relação à carga de trabalho, a maioria dos participantes tinha uma percepção sobre o aumento de horas, em comparação com as aulas presenciais. No que se refere ao apoio recebido da rede/escola, 93,3% afirmavam tê-lo recebido, sendo que a 50% foi disponibilizado ambiente virtual de aprendizagem, 26,4% disseram ter recebido apoio pedagógico e 14,6% receberam materiais impressos.

Por se tratar de escolas particulares, os respondentes foram questionados sobre os contratos e benefícios trabalhistas. Dentre as medidas, 38% apontaram antecipação de férias, 25% mencionaram redução salarial, e outros 25% informaram redução de jornada de trabalho. Apenas 23% declararam que a escola não tomou qualquer medida.

Sobre os benefícios em virtude da suspensão das aulas, 92% declararam não terem tido qualquer mudança, 4% tiveram o auxílio-alimentação suspenso e 3% receberam ajuda de custo.

Já quando questionados acerca da participação dos alunos nas atividades, 25% informaram ter havido diminuição significativa no empenho, principalmente no tocante à Educação Infantil, chegando a 41,5%. A justificativa mais apontada foi a incapacidade das famílias em auxiliar os estudantes e a falta de motivação.

Sobre o trabalho docente, 7 em cada 10 concordavam que as atividades não presenciais justificavam o recebimento do seu salário mensal; 50% concordavam que o trabalho remoto garantia não ser necessária uma reposição presencial, enquanto 68% consideravam que o trabalho remoto possibilitava a continuidade dos conteúdos que precisariam ser trabalhados; 65% acreditavam que as atividades possibilitavam contato com os estudantes e suas famílias; e 76% concordavam que as atividades remotas permitiam que os discentes tivessem atividades para fazer em casa. Apesar de todas essas declarações supracitadas, foi unânime a opinião de que parte do

conteúdo precisaria, de fato, ser retomado posteriormente.

Em relação ao suporte emocional e psicológico por parte da instituição escolar, todos relataram tê-lo recebido, tendo sido observada uma porcentagem maior entre os docentes do Ensino Médio e Educação Infantil. Dentre as percepções mais apontadas, destacam-se o medo e a insegurança referente ao retorno presencial, além do medo de perder direitos e, até mesmo, o emprego.

Assim, esse primeiro relatório evidencia algumas questões em relação às escolas particulares, questões estas merecem atenção. Embora seja ponto pacífico que a pandemia surpreendeu a todos – e, por essa razão, não havia planejamento por parte de qualquer dos envolvidos –, restou nítida a falta de formação e de suporte em uma situação de crise, tal como a provocada pela covid-19.

Quanto ao segundo relatório, este registra os resultados dos questionamentos a docentes da rede pública de ensino. Nesse caso, participaram 15.654 docentes, que responderam às mesmas questões formuladas aos profissionais da rede particular. Tal como ocorrido nesta última, o predomínio foi de mulheres, com um percentual de 78%, e também com a mesma faixa etária: entre 30 e 49 anos. Ademais, a maioria atuava no Ensino Fundamental – Anos Finais (42%), seguida pelos Anos Iniciais (38%).

No que concerne ao uso das tecnologias digitais, semelhanças são igualmente observadas, a saber: apesar de ser uma tendência crescente, o ensino remoto revelou as dificuldades dos educadores no uso dessas ferramentas, bem como explicitou a falta de formação. Em suma, apenas 28,9% afirmaram ter facilidade no manejo dessas tecnologias.

Um dado interessante foi em relação ao percentual de docentes que não receberam qualquer tipo de formação específica para o uso de tais ferramentas: 53,6% são das redes municipais e menos da metade, ou seja, 24,6%, são da rede estadual. Contudo, vale mencionar aqui que as formações são oferecidas pelas Secretarias de Educação, e a maioria dos respondentes afirmou que estas ocorrem por meio de tutoriais *on-line*, com orientações acerca do uso da ferramenta, e não com foco pedagógico.

No que se refere ao tipo de atividade docente, 84% responderam que desenvolvem atividades remotas, sendo que 16% desses profissionais da rede estadual afirmaram que as atividades foram suspensas, em comparação com 17% da rede municipal. Dos professores que realizaram aulas remotas, 46% continuaram

interagindo com os estudantes por meio de recursos tecnológicos.

Por meio desses dados, dois aspectos devem ser analisados, quais sejam: o primeiro refere-se ao fato de o educador possuir equipamento necessário para as aulas; e, o segundo, ao preparo para o uso dessa tecnologia. Os dados revelam que 53,6% dos participantes dispunham dos recursos necessários, porém, não tinham preparo para ministrar aulas a distância. Na Educação Básica, apenas 3 de cada 10 participantes possuíam recurso e/ou preparo para essa ação.

Em relação à atividade educativa, 1 em cada 3 professores acreditava que o trabalho remoto justificava o salário mensal recebido, mesmo considerando que as aulas remotas não substituíam as presenciais. Somente 14,3% concordavam que não seria necessária a reposição dessas aulas. Concomitantemente, é preciso ponderar a situação dos estudantes da rede pública de ensino. Na visão dos educadores, 1 a cada 3 estudantes não dispõe de recursos para acompanhar as aulas ou para realizar as atividades. No Ensino Médio, o acompanhamento das atividades é maior devido à autonomia, porém, 1 em cada 5 estudantes mostrou não possuir essa autonomia.

É válido mencionar aqui que o acompanhamento para a realização das atividades de forma remota está diretamente vinculado às famílias. Por essa razão, 35% dos inquiridos responderam que as famílias não conseguiam colaborar com a realização das atividades, desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio, e 12,2% acreditavam que a educação a distância garantia a continuidade dos conteúdos necessários em cada etapa.

Quando questionados sobre o desenvolvimento das atividades remotas, 1 em cada 17 profissionais da Educação Infantil realizou esse trabalho na própria escola; no Ensino Médio, 1 a cada 44 profissionais desenvolveu as atividades na unidade escolar. Já acerca dos recursos, metade dos docentes que dispunham das tecnologias necessárias afirmou tê-las dividido com outros familiares, considerando que 9 em cada 10 utilizam o celular como recurso.

Mesmo sob essas condições, 43% dos docentes da Educação Infantil realizaram gravação de videoaulas, e 43,5% dos professores do Ensino Médio realizaram aulas remotas ao vivo, em contraste com o Ensino Fundamental, em que apenas 13,4% se valeram de tal estratégia. No caso destes últimos, eles lançaram mão também de outros recursos, tais como as atividades enviadas aos estudantes. Nesse caso, 63,7% declararam ter realizado a leitura e a correção das atividades.

Entre as atividades com os estudantes, reuniões com os gestores da escola e

reuniões com os colegas de trabalho visando a planejamentos, a maioria declarou ter havido um aumento nas horas de trabalho. Nesse processo, 88% dos respondentes declararam ter recebido suporte, porém, novamente, observa-se que na rede municipal o percentual foi de 14% de docentes que o tiveram. Trata-se, portanto, do dobro dos profissionais da rede estadual (7%). Vale ressaltar aqui que os professores da Educação Infantil foram os mais afetados. Também em relação às redes, esse suporte variou em seu formato, a saber: na estadual, predominou o tecnológico, com a disponibilização de ambientes virtuais de aprendizagem; na municipal, foi voltado a questões pedagógicas.

A maioria dos participantes avaliou que, de fato, houve perda na aprendizagem dos estudantes. Apesar de o envolvimento do docente ter sido declarado como sendo o mesmo ou até maior, o ensino remoto atingiu drasticamente os alunos, uma vez que se constatou uma grande diminuição da participação deles nas atividades: 45,8% no Ensino Médio; 44,5% nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 29% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e 34,1% na Educação Infantil.

Tal situação pode ser compreendida quando analisamos os dados relacionados aos recursos dos estudantes. Na perspectiva dos respondentes, 1 a cada 4 estudantes não possuía os recursos necessários para acompanhar ou para realizar as atividades, sendo um percentual de 22,9% no Ensino Fundamental e 11,3% no Ensino Médio. Considere-se, também, que, na opinião de 30% dos profissionais respondentes, as famílias não conseguiram auxiliar os discentes.

Tendo em vista a situação atípica ocasionada pela pandemia do novo coronavírus, para a qual nenhum planejamento seria possível, a pesquisa mostrou que as redes públicas adotaram diversas estratégias, colocando à prova o trabalho já conhecido. Neste sentido, os problemas da educação brasileira foram evidenciados, desde as condições socioeconômicas das famílias até a precariedade das escolas públicas, fatores estes que dificultaram ainda mais o trabalho docente diante desse panorama de incertezas que foi a crise sanitária causada pela covid-19.

No que tange ao terceiro relatório, ele apresenta um resumo técnico da pesquisa, a qual foi realizada por meio de um questionário *on-line* autoaplicado pela plataforma *Google Forms*. Ademais, a coleta de dados ocorreu no período de 08 a 30 de junho de 2020, tendo sido oferecidos cinco blocos de questões que abrangiam:

1. Informações básicas/Perfil;
2. Condições de trabalho;

3. Relação com os estudantes;
4. Formação;
5. Sentimento em relação ao novo contexto de trabalho.

Os respondentes totalizaram 15.654, sendo 78% mulheres, como já dito anteriormente. A pesquisa foi disponibilizada para todo o território nacional, porém houve uma maior participação no estado de Minas Gerais, com 1783 profissionais, sendo que a menor se deu em Roraima, com 56. E aqui merecem destaque os dados do estado de São Paulo, que contou com 779 participantes, uma vez que a presente pesquisa foi realizada em um município desse estado (Santo André). Em relação ao vínculo empregatício, o percentual de respondentes foi bem equilibrado: 48,9 da rede municipal, 39% da rede estadual, 1,2% da rede federal e 10,8% que acumulam função nas redes municipal e estadual.

Quando observados os dados em relação à modalidade de ensino, 59,6% atuam no Ensino Fundamental, sendo a maioria nos Anos Finais. Dos docentes participantes, apenas 11% declararam ter experiência com o ensino remoto, e 50% alegaram que a dificuldade encontrada em relação ao uso das tecnologias digitais foi mediana, apesar de a maioria afirmar não ter recebido qualquer formação. Além disso, parte dos que receberam formação afirmou que esta não foi adequada para o momento. Dos 82% dos docentes que trabalhavam em casa, 50,9% compartilhavam sua ferramenta com outras pessoas da família. Ainda sobre eles, 82,4% declararam ter observado um aumento significativo das horas de trabalho.

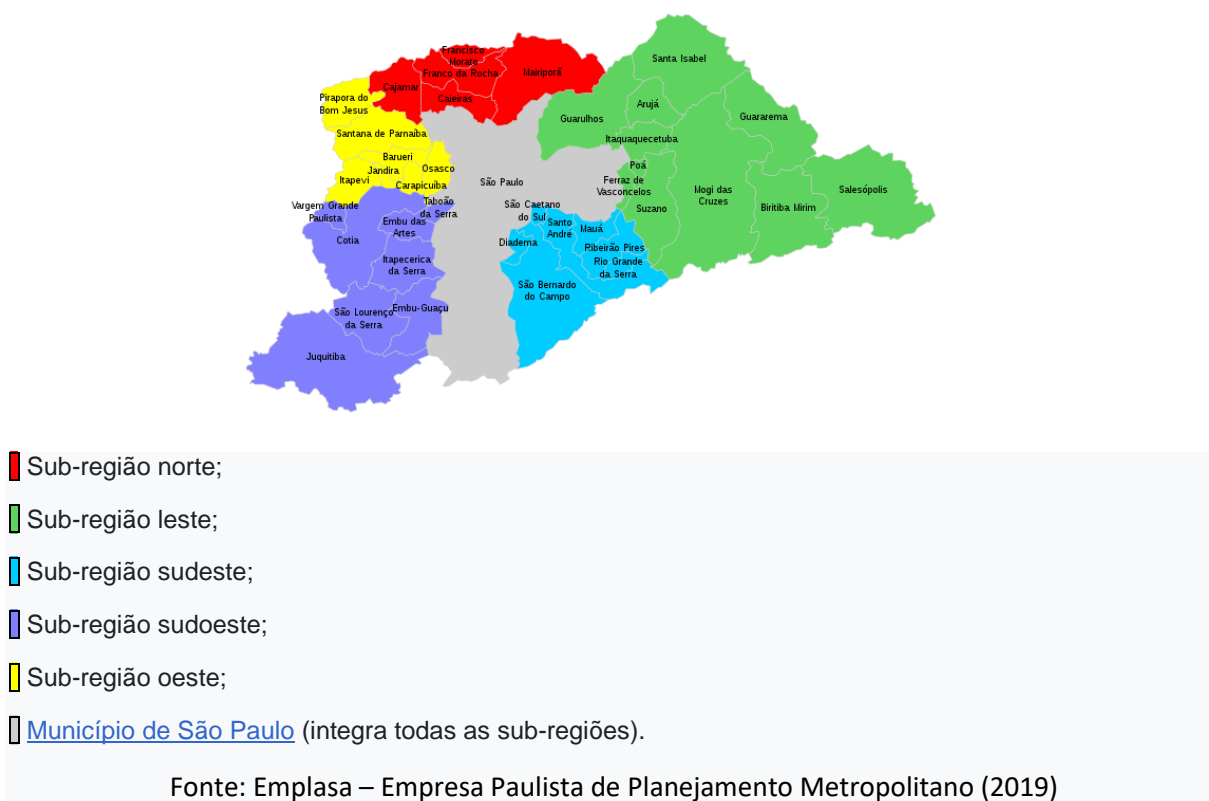
Sobre a participação dos estudantes nas aulas virtuais, 46% informaram que essas participações foram diminuindo, e 38% acreditam que houve drástica redução. O motivo que apareceu em 80% das respostas foi a falta de acesso à internet ou a equipamentos necessários para a realização das atividades. Quanto à percepção dos educadores acerca da pandemia, 69% declararam terem sentido medo e insegurança em relação ao retorno das aulas presenciais.

Neste sentido, os resultados apresentados visam a contribuir para o entendimento acerca do contexto pandêmico, ao mesmo tempo em que suscitam novos estudos no âmbito acadêmico, bem como a elaboração de políticas públicas que objetivem a melhoria da oferta da educação aos estudantes. Em suma, diante do cenário estabelecido no Brasil, faz-se necessário entender quais foram as políticas e estratégias adotadas durante a pandemia.

2.3 O cenário da pandemia em Santo André

Em pesquisa realizada na cidade de Santo André, município que faz parte do ABC Paulista, no Estado de São Paulo. Em busca de dados sobre essa região, pretende-se utilizar os achados em um estudo realizado entre os dias 26 de maio e 10 de junho de 2020, coordenado pelos doutores em educação, Sanny S. da Rosa e Rodnei Pereira da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em parceria com a Universidade Cidade de São Paulo/Fundação Carlos Chagas (UNICID/FCC) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que contemplou 7 municípios da região do Grande ABC Paulista, quis sejam: Diadema, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

Figura 2 - Mapa político da região metropolitana e suas sub-regiões



Os resultados do trabalho intitulado “Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covid-19”, foram registrados em dois relatórios. Vale destacar que o seu objetivo foi levantar e analisar dados referentes às políticas e estratégias adotadas pelos municípios dessa região

no período de isolamento social. O público-alvo eram professores e gestores de escolas de várias modalidades de ensino: Educação Infantil (creches e pré-escolas), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A pesquisa desenvolveu-se em duas etapas, a saber: a primeira tencionava colher estatisticamente dados sobre as percepções dos profissionais de Educação em relação aos desafios enfrentados nos processos de ensino e gestão durante o período pandêmico; já a segunda buscou analisar qualitativamente esses dados colhidos, a fim de identificar as consequências do ensino remoto para o aumento da desigualdade educacional, bem como para a qualidade da educação e a gestão democrática. Os resultados foram publicados em um *site* interativo, ao quais gestores públicos, docentes e pesquisadores tinham acesso e poderiam avaliar e replanejar estratégias que pudessem mitigar os possíveis prejuízos ocasionados pelo período. Participaram desse estudo 501 respondentes, sendo 401 docentes e 100 gestores. Os dados foram coletados por amostragem não probabilística, pela técnica “bola de neve”, por meio de 47 questões fechadas e duas abertas.

É válido mencionar aqui que, em 2019, de acordo com dados do último Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, MEC/INEP, 2019), havia um total de 192.012 alunos matriculados nas diferentes etapas de ensino. Desse total, interessam para a presente pesquisa os números do município de Santo André, referentes à modalidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foco desta pesquisa. Naquela ocasião, em Santo André, havia 9.461 estudantes matriculados na Educação Infantil e 17.394 no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Esses alunos eram atendidos por 1082 docentes na Educação Infantil e por 2140 no Ensino Fundamental, bem como por 93 gestores.

Dos 501 respondentes, no total de municípios, 91,6% eram mulheres. Em relação à cor/etnia, a maioria – ou seja, 69% – se autodeclara branca. Em relação à faixa etária, 68,26% estão entre 31 e 50 anos. Quando questionados sobre a carga de trabalho, grande parte – isto é, 72,65% – tem carga horária elevada e 36,33% acumulam cargos e funções, sendo 77,96% em regime estatutário.

A maioria dos respondentes (24,15%) atua na rede municipal de Santo André, seguida por Diadema (23,35%) e Mauá (21,76%). Do total dos municípios, 99% atuam na zona urbana. Ao se observar os dados referentes à carga horária de trabalho, constata-se que a maior é referente à dos professores (73,85%), dos quais 57,08%

estão na Educação Infantil (32,73% em creches e 24,35% na pré-escola).

No que concerne à suspensão das aulas, inicialmente estabelecida por meio do Decreto nº 64.864, de 16 de março 2020, emitido pelo Governo do Estado de São Paulo, diversas medidas emergenciais foram tomadas. Os dados mencionados a seguir são referentes às estratégias adotadas pelas redes durante o isolamento social e o ensino remoto.

Dentre as medidas tomadas, 75,05% declararam ter tido o recesso antecipado, e 14,17% as férias antecipadas. Já 69,29% afirmaram ter ficado em casa elaborando atividades, ao passo que 51,4% receberam formação *on-line* e 33% fizeram plantões de atendimento nas escolas.

Acerca do ensino remoto, 58,7% responderam que as estratégias foram centralizadas nas Secretarias de Educação, tendo menor participação dos gestores (43,7%) e dos docentes (40,1%). Os índices de participação das famílias, dos funcionários, dos conselhos, dentre outros, foram ainda menores. Apesar disso, as aulas remotas aconteceram e, para tal, os meios digitais constituíram a principal via para manter o contato com alunos, familiares, docentes e gestores, bem como para ter acesso e proceder à realização das atividades. As aulas *on-line* em tempo real foram referidas por 10,98% dos respondentes, já as gravadas correspondem a 5,19% e as gravadas em canais de TV equivalem a 2,40%.

Os dados referentes às adequações das atividades remotas em relação às especificidades dos estudantes apontam que algumas adaptações eram feitas. Contudo, os alunos com deficiências, transtornos funcionais e os imigrantes foram aqueles mais afetados.

Já em relação ao processo de gestão escolar, os dados referentes à adequação de recursos para o processo de ensino e aprendizagem, à comunicação entre Secretaria de Educação e gestores/professores, à alteração na rotina de trabalho, à organização e qualidade nas reuniões pedagógicas, ao apoio e acolhimento entres os segmentos, ao acompanhamento do desempenho e da participação discente no processo de aprendizagem, bem como a participação dos órgãos colegiados foram os seguintes:

- ✓ Recursos: 78,7% declararam pouco ou nada adequados;
- ✓ Comunicação: 45% – ou seja, a maioria – avaliou como parcialmente adequada;
- ✓ Apoio da Secretaria de Educação às escolas: apenas 21,76%

consideraram plenamente adequado;

✓ Apoio dos gestores a professores: 80% declararam satisfatório, tendo em vista que a maioria dos respondentes é docente;

✓ Carga de trabalho e demanda administrativa: 63,59% dos docentes afirmaram terem tido a carga de trabalho intensificada e 30% informaram que a demanda administrativa aumentou no período em questão. Dentre os gestores, tal opinião é a de 14% em relação à carga de trabalho, porém, em relação ao trabalho administrativo, esse percentual foi de 45%;

✓ Reuniões pedagógicas: apenas 24,5% apresentaram insatisfação em relação às reuniões pedagógicas remotas;

✓ Atendimento e apoio aos alunos por parte dos docentes: segundo 51,12% dos docentes, o atendimento foi satisfatório. No entanto, 39% declaram que não ocorreu, ou ocorreu de forma precária. A percepção dos gestores é bem aproximada: 54% consideram-no satisfatório e 34% acreditam que ele ocorreu de forma precária ou não ocorreu;

✓ Atendimento dos gestores aos docentes: a maioria dos respondentes considerou-o satisfatório, isto é, 70,32% dos docentes e 84% dos gestores;

✓ Apoio aos gestores por parte da Secretaria de Educação: foi considerado satisfatório por 32,34% dos docentes e por 54% dos gestores;

✓ Acolhimento, apoio e orientação às famílias por parte da sua escola: 63,27% dos respondentes declararam que estes foram satisfatórios;

✓ Acolhimento e apoio por parte da escola aos alunos com deficiência ou com transtornos funcionais específicos: 27,15% declararam desconhecer o apoio oferecido, sendo que apenas 22,9% consideraram que foram adequadas as estratégias de ensino remoto adotadas para esse segmento;

✓ Acompanhamento do desempenho escolar: de acordo com os dados, os acompanhamentos mais precários foram os da modalidade EJA (82,6%) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (77,47%);

✓ Planejamento curricular: 68,7% informaram que o currículo estava sendo cumprido parcialmente ou não estava sendo cumprido (Creches: 56,7%; Educação Infantil: 71,6%; Educação Especial: 68,7%; Ensino Fundamental – Anos Iniciais: 79,6%; Ensino Fundamental – Anos Finais: 76,5%; e EJA: 73,91%);

✓ Gestão democrática em relação à participação nos processos decisórios

da escola: 44,7% consideraram-na satisfatória e 42,3% a consideraram precária ou que esta não ocorreu. Somados a esses dados, 58,7% dos respondentes afirmaram que as decisões foram centralizadas nas Secretarias de Educação, e 69,5% desconheciam se os órgãos colegiados estavam ou não funcionando. Assim, os dados trazem dúvidas acerca dessa participação.

Os resultados apresentados a seguir dizem respeito às preocupações e às incertezas sobre todo o processo desencadeado pelo isolamento social decorrente da pandemia e o ensino remoto.

Em relação ao acesso e ao uso de tecnologias para a comunicação com alunos e familiares, para a realização das atividades e do planejamento individual e coletivo dos docentes, 48,9% declararam se preocupar com o fato de não saber se o aluno estava recebendo ou acessando as atividades propostas. No que tange ao domínio das ferramentas digitais, para 38% isso não era uma preocupação, porém, 36% dos respondentes afirmaram não ter domínio de tais ferramentas e 26% se abstiveram de responder. Após a análise dos dados, os pesquisadores declararam que esse resultado equilibrado pode ter relação com a faixa etária dos participantes e/ou com a modalidade de ensino em que atuam.

Já quando questionados em relação às limitações de comunicação com a gestão devido ao isolamento social, para 69,7% dos profissionais o contato era relativamente adequado. Acerca da comunicação com os familiares dos alunos, 71% afirmaram apresentar algumas ou muitas dificuldades.

Diante do cenário relatado até o presente momento, a desigualdade educacional é uma situação de extrema importância a ser analisada, pois as dificuldades de apoio e de acompanhamento da aprendizagem remota trazem dificuldades tanto em relação à defasagem escolar, quanto ao abandono e à evasão escolar do aluno. Assim, 68,6% dos docentes demonstraram certa preocupação com os avanços na aprendizagem de seus alunos, sobretudo em relação aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, seguidos da Educação Infantil e da Creche, e com especial destaque para a EJA e a Educação Especial, acerca das quais apenas 10% afirmaram ocorrer tal apoio. Isso reforça os dados já supramencionados, segundo os quais as especificidades não foram consideradas na formulação das estratégias.

No tocante ao abandono e à evasão escolar, 79,8% dos respondentes manifestaram preocupação, apresentando pouca variação em relação à modalidade de ensino, com destaque apenas para a Educação Especial. Mais uma vez, essa

ocorrência corrobora a inadequação das estratégias frente as especificidades discentes. Quando questionados se tinham preocupação com o aumento da defasagem de aprendizagem das redes públicas em relação às privadas, 72,1% dos respondentes afirmaram que sim.

Sobre a violência doméstica e os abusos contra as crianças, que aumentaram devido ao isolamento social, foi questionado se os respondentes tinham essa preocupação. Do total, apenas 7% declararam ter pouca preocupação com este aspecto. As modalidades que apresentaram maiores índices foram a Pré-escola, com 11,47%, e a Educação Especial, com 6,25%.

Ademais, alguns dados complementares relacionados ao aumento da carga horária de trabalho também são dignos de nota. Os respondentes foram questionados acerca do atendimento a alunos fora do horário de aula, sendo que 75% informaram oferecer regular ou eventualmente o atendimento extra aos estudantes. Em relação a essa carga extra de trabalho, eles também foram inquiridos sobre a conciliação deste com as tarefas domésticas, e 67,5% declararam sentir dificuldade nesse aspecto. Essa percepção ficou bastante evidenciada entre os gestores.

Os próximos dados visam a complementar os já citados anteriormente, no que tange às estratégias adotadas pelas redes municipais. Desse modo, foram formuladas questões com foco na autonomia em relação às atividades dos alunos. Nesse caso, 57,8% dos respondentes indicaram que ela foi preservada, e 41,7% declararam ter tido sua autonomia diminuída ou desconsiderada. Quando tal pergunta foi direcionada aos gestores, 75,6% declararam ter tido sua autonomia preservada. De acordo com os pesquisadores, os profissionais em pauta tiveram nesse período maior autonomia nas decisões do que os docentes.

Como última questão, foi perguntado se os professores sentiam falta da troca presencial de experiências com seus colegas de trabalho: 44,9% declararam não sentir falta do convívio. Considerando que, no tocante à pergunta relacionada às reuniões pedagógicas remotas, apenas 24,5% mostraram insatisfação, os pesquisadores asseveram:

Com relação às questões abertas, elas foram as seguintes: a) Quais os principais desafios que você tem enfrentado no período de trabalho remoto e de isolamento social? e b) Do que você sente falta para melhor enfrentar esses desafios? Vale ressaltar que, dos 501 participantes, essas duas perguntas foram respondidas por 495 pessoas.

Os respondentes foram divididos em dois grupos, quais sejam: um de docentes; e o outro de gestores. Essa categorização se fez necessária porque poderia haver percepções diferentes em relação à função desempenhada.

Em síntese, os dados apresentados possibilitam a construção de um cenário acerca do período de isolamento social e de ensino remoto, mostrando indícios de questões que precisam, com efeito, ser aprofundadas, a fim de que seja possível traçar objetivos e metas com vistas a superar os desafios impostos.

As pesquisas apresentadas indicam resultados que evidenciam o impacto sofrido pela educação com o fechamento das escolas. Desigualdades sociais foram determinantes nas ações dos docentes e dos alunos sendo que, os alunos que não teve acesso às atividades e às interações com os professores, foram privados de seu direito, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais.

A falta de comunicação entre os órgãos responsáveis e os profissionais diretamente ligados aos alunos, resultou em regimentos e determinações que não vinham ao encontro das necessidades do momento.

2.4 Iniciativas da Secretaria de Educação no contexto pandêmico

Diante dos resultados apresentados, visando a minimizar os impactos causados pela pandemia na Educação e com o objetivo de recuperar o déficit de aprendizagem na rede municipal de Santo André, a Secretaria de Educação lançou, em 10 de março de 2022, o programa “Toda criança tem direito de aprender”. O propósito do referido programa era realizar um levantamento acerca dos reais “prejuízos” ocasionados pelas mudanças impostas em decorrência do período pandêmico, tais como fechamento das escolas e implantação do ensino remoto. Na retomada do ensino presencial, isto é, no segundo semestre de 2021, a Secretaria de Educação realizou uma avaliação diagnóstica presencial a fim de analisar os níveis de aprendizado dos alunos da rede. A avaliação era composta de questões de múltipla escolha nas seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, além de uma redação para os Anos Finais.

A iniciativa, liderada pela Prof.^a Dr.^a Maria Inês Fini, contou com provas apresentadas sob o formato digital, via plataforma iClipe (Investigação de Conhecimentos Latentes para Interações Pedagógicas), a qual é caracterizada por avaliar e desenvolver conhecimentos de estudantes por meio de pequenos cliques que

formam o “filme” aprendizagem.

A avaliação institucional, ao chegar à unidade escolar, na maioria das vezes, já vem pronta, tendo sido desenvolvida por instituições ou parceiros da educação. Ademais, apresenta caráter classificatório ou indicador, a fim de medir o índice da escola. No entanto, esta deveria ser concebido em parceria com os próprios docentes, pois eles são os mediadores em salas de aula, além de conhecerem pessoalmente os educandos e saberem sobre suas reais necessidades. Somente dessa forma é que seria possível uma avaliação que fosse ao encontro de sanar as dificuldades existentes.

Por isso, quando o professor recebe uma avaliação pronta, ele não dispõe de autonomia para realizar quaisquer tipos de ajustes e, em muitos casos, acaba tendo de aplicar uma prova que, em verdade, destoa da real necessidade do seu grupo. Em suma, a avaliação em tela não considerou o currículo do município de Santo André, tampouco as atividades efetivamente trabalhadas pelos professores com os alunos. Logo, verifica-se que a avaliação institucional precisa estar articulada com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, traçando objetivos claros que contemplem tanto as necessidades quanto os interesses dos educandos. Ao elaborar uma avaliação diagnóstica para os alunos, é fundamental que o docente considere as habilidades e competências, no intuito de que essa ferramenta de avaliação seja elaborada de acordo com o que realmente será significativo para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Contudo, apesar de essa avaliação não ter levado em consideração as aprendizagens oferecidas para cada aluno em específico, tendo, portanto, como base apenas o documento curricular, é possível destacar um ponto positivo, relacionado à plataforma que oportunizou a professores o acesso aos resultados da avaliação, de forma individualizada. Mais especificamente, os educadores puderam, no âmbito do conteúdo trabalhado, mapear os pontos fortes e as dificuldades, a fim de terem condições de reavaliar o que não deu certo e o que precisa ser revisto, no sentido de buscar novas estratégias para se alcançar a meta desejada. Portanto, o instrumento funcionou, de fato, como um diagnóstico.

Para se discutir a aplicação de uma avaliação referente ao período pandêmico, no qual muitas crianças e adolescentes foram privados de seu direito de acesso à educação, é preciso levar em consideração que diversos fatores – tais como organização familiar, acesso às tecnologias, dentre outros – foram determinantes para

que houvesse a intensificação da defasagem já apresentada anteriormente.

Ainda em relação à avaliação por meio dessa plataforma iClípe, o foco recaiu sobre a aprendizagem das crianças, no sentido de conhecê-la e mapeá-la, a partir dos objetivos dispostos na Base Nacional Comum Curricular, a fim de posteriormente promover uma análise e um (re)planejamento direcionados às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Como já dito, essa plataforma permite que o educador tenha acesso aos índices de avaliação, conseguindo, desta forma, analisar os dados com base nas áreas do conhecimento e nas habilidades avaliadas. Logo, realiza-se uma sistematização dos dados e dos resultados obtidos individualmente, conforme as habilidades elencadas para cada área do conhecimento.

Vale salientar aqui que essa avaliação foi concebida e estruturada para ocorrer em formato presencial, a ser feita no laboratório pedagógico de informática das unidades escolares, com a mediação do professor titular da sala. Antes da aplicação da avaliação, foi dada a orientação de que todas as crianças do Ensino Fundamental, do 2º ao 5º ano, deveriam participar desse momento, inclusive aquelas que optaram pelo ensino remoto, devidamente convocado para a realização da avaliação presencial. Caso houvesse alguma negativa por parte da família, a escola deveria efetivar oportunamente o registro dessa decisão dos pais/responsáveis e solicitar que estes assinassem um termo de recusa. Contudo, os profissionais foram instruídos a informá-los o quão importante era esse processo, já que a participação discente serviria de parâmetro para que fossem dados encaminhamentos futuros em relação à aprendizagem dos alunos.

Em se tratando do retorno às atividades presenciais, a equipe gestora foi responsável por garantir que todos os protocolos sanitários fossem devidamente respeitados no atendimento às crianças e a funcionários(as) da unidade escolar. Ressalte-se que apenas a avaliação de produção de texto ocorreu em sala de aula.

Assim, o movimento avaliativo foi organizado da seguinte forma:

- Presencialmente;
- Por meio de plataforma digital;
- Questões de múltipla escolha;
- Produção de texto.

As áreas do conhecimento foram abordadas nos seguintes momentos:

- Língua Portuguesa e produção de texto para todos;
- Matemática para todos;

- Ciências Naturais e Ciências Humanas: História e Geografia – 3º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

A estrutura das avaliações adotava o critério apresentado no Quadro 4, a seguir, incluindo-se a produção de texto.

Quadro 3 - Estrutura das avaliações: componentes e pesos das questões

Ano	Componentes - Questões				
	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências Natureza	Ciências Humanas	Quantidades de Provas
2º ano	15 questões	15 questões			2
3º ano	15 questões	15 questões	10 questões	5 questões	3
4º ano	20 questões	20 questões	10 questões	10 questões	3
5º ano	20 questões	20 questões	10 questões	10 questões	3

Fonte: Portal da Prefeitura de Santo André.

Assim, dessa maneira, foi possível levantar dados significativos em relação ao momento de aprendizagem de cada aluno, bem como mapear o desempenho de turmas, escolas e rede. Tal levantamento de dados possibilitou uma análise relevante para que fossem efetivadas posteriores estruturações pedagógicas de aprendizagem, considerando-se as lacunas que surgiram nos anos anteriores, em decorrência do agravo da crise sanitária causada pela pandemia.

Nas palavras de Sousa e Ferreira (2019):

[...] compreender o desempenho do aluno, associado às contingências sociais, à estrutura e às condições da escola que definem o bom desempenho. Revelam também como a formação do professor está relacionada com o rendimento do aluno e como o nível socioeconômico da clientela escolar é decisivo no desempenho acadêmico individual.

[...] representa não só aqui, mas em muitos países, uma ação eficaz de reestruturação da Escola e do Sistema de Educação, capaz de definir critérios essenciais pelo quais se deve compreender a qualidade do trabalho educacional.

[...] as relações da avaliação de larga escala com os resultados da avaliação das aprendizagens em sala de aula podem ser mais efetivas para o conhecimento do aluno, para a reflexão sobre o ensino e para oferecer possibilidades de revisões, replanejamento da escola e do ensino” (SOUSA; FERREIRA, 2019, p. 16-20).

Diante dos resultados apresentados e visando a minimizar os impactos decorrentes da pandemia na Educação, e com o objetivo de recuperar o déficit de aprendizagem na rede municipal de Santo André, a Secretaria de Educação implantou, como já mencionado anteriormente, o programa “Toda criança tem

direito de aprender” da Editora Aprender. Esta ação veio ao encontro das necessidades e dificuldades das crianças indicadas ao Conselho de Ciclo, no fim de 2021.

Cabe pontuar que a história desse projeto se inicia no ano de 2000, quando 52 municípios brasileiros se submeteram a uma avaliação de aprendizagem, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), via programa “Acelera Brasil”, do Instituto Ayrton Senna. Na ocasião, o município de Sobral, no estado do Ceará, apresentou um dos piores rendimentos, tendo sido classificado em penúltimo lugar.

Diante desses resultados, os gestores municipais dessa cidade, conscientes acerca da responsabilidade de fazer valer a função social da escola, iniciaram a implementação de uma política de Educação, com foco na aprendizagem e com prioridade para a alfabetização nas séries iniciais. Assim, desenvolveram-se novas rotinas de aula, bem como formação continuada para professores e produção de módulos de atividades diferenciadas de leitura e escrita para alunos, dentre outras inovações propostas. Para tanto, contratou-se uma equipe externa de educadores, sob a gestão do professor Edgar Linhares, a fim de desenvolver um trabalho focado especificamente na alfabetização das crianças.

Deste modo, a política educacional inovadora sobralense gerou alguns resultados impactantes em alfabetização, tendo ganhado destaque nacional. Em 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira publicou o primeiro livro do projeto “Boas Práticas na Educação”, denominado “Vencendo o desafio da aprendizagem nas Séries Iniciais: a experiência de Sobral/CE”.

Tal projeto gerou resultados muito positivos, os quais foram comprovados por avaliações e pesquisas externas, tendo despertado também o interesse de outros municípios cearenses. Assim, para atender a essa demanda, surgiu a Editora Aprender, dando vida ao projeto “Lendo você fica sabendo”. Por meio dele, o governo cearense trabalhou o eixo Alfabetização no Programa PAIC (Projeto de Alfabetização na Idade Certa).

A eficiência das ações desenvolvidas na cidade levou Sobral ao 1º lugar do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2017. Assim, das 100 melhores escolas públicas do Brasil, 82 se localizam no estado do Ceará.

Atualmente, este projeto vem sendo desenvolvido em mais de 200 municípios do país, dentre eles, também em Santo André, cuja aderência e deu em março de

2022. O objetivo foi o de oportunizar estratégias que contribuíssem com a aprendizagem dos alunos indicados ao Conselho de Ciclo no fim de 2021 e que apresentavam alguma defasagem significativa em sua aprendizagem.

O ingresso dos alunos no programa foi realizado a partir da avaliação feita pela equipe escolar na reunião de Conselho de Ciclo, realizada no final de 2021.

O projeto “Toda criança tem direito de aprender” vem sendo trabalhado nos Centros Educacionais Santo André (CESA), na cidade de Santo André, e é acompanhado por monitoras contratadas por meio de ONGs. Estas profissionais tiveram formação a respeito do material e de seu uso, a fim de que o trabalho com as crianças que apresentam defasagem na aprendizagem ocorra se dê de forma significativa no contraturno. Nas EMEIEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental), a formação foi ofertada a vice-diretoras, que tiveram a incumbência de orientar professores quanto ao objetivo e ao uso do material do projeto.

O material foi entregue às escolas da rede municipal em meados do primeiro semestre de 2022, e o trabalho com os discentes teve início imediatamente. Ele acontece por duas horas semanais com a professora do período regular e com a parceria das professoras de flexibilização – profissionais da rede que trabalham no reforço escolar, sempre contribuindo para que haja uma aprendizagem significativa. O projeto atende a todas as faixas etárias do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Nesta subseção, abordam-se aspectos inerentes à importância da gestão democrática para que haja a efetivação do cumprimento do direito à educação.

Como já dito anteriormente, a Educação Básica é garantida por lei na qualidade de direito do cidadão e dever do Estado. Tal garantia não é definida apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Atualmente, praticamente não há país que não garanta, ao menos em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e conclusão dos estudos.

A gestão educacional democrática tem como princípio a descentralização da gestão entre os entes federados, chegando até o nível da escola. Esse princípio se concretiza por meio da participação da comunidade nas decisões inerentes à gestão, em que o envolvimento ativo de gestores, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade é imprescindível e este pode se dar de forma individual ou por representatividade dos órgãos colegiados, tais como conselho escolar, conselho de ciclo/classe, conselho mirim, dentre outros. Ressalte-se que tal participação se dá, principalmente, na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), no direcionamento dos recursos financeiros e no acompanhamento dos processos de aprendizagem.

A despeito de todas as atribuições que envolvem uma gestão escolar, o seu papel principal é o de assumir, liderar e efetivar o direito à educação de qualidade, com garantia de acesso, permanência e de um ensino contextualizado com a realidade da comunidade. O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Nesse sentido, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos por meio dos quais dispõe de maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e, assim, colaborar na sua transformação (CURY, 2007).

Como já discutido anteriormente, na década de 1930, iniciou-se, no Brasil, uma busca pelo direito à educação de forma igualitária e, após passar por diversos processos, chegou-se à Emenda Constitucional que versava sobre o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a Leis que alteraram a LDB (Leis de Diretrizes e Bases, de 1996), tornando obrigatório e gratuito o ensino na rede pública para pessoas de 6

a 14 anos. Parte-se do pressuposto da igualdade, segundo o qual o currículo deve conter um conteúdo mínimo, e a formação básica deve ser oferecida de forma igualitária.

Desse modo, um dos pressupostos das diretrizes que devem nortear os conteúdos curriculares é o da igualdade de condições, sendo esta assegurada e protegida pelo poder público (BRASIL, 1988, art. 206, I). Ademais, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a diversidade, são garantidas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, 206, 231 e 232), respeitando e reconhecendo a complexidade do povo brasileiro.

Neste sentido, uma vez que constitui um grande desafio oferecer uma educação de qualidade frente à complexidade do público atendido, é imprescindível que haja profissionais preparados, com formação básica sólida e formações continuadas que propiciem o domínio de técnicas e métodos, bem como de instrumentos e conteúdos, assim como o exercício com bases críticas e reflexivas. Por meio de tais competências do profissional e do seu envolvimento na construção do PPP, este último será imbuído de diversidade e de riqueza de subjetividade dos profissionais.

Apesar das legislações existentes e dos objetivos claros estabelecidos nos documentos oficiais, no Brasil, várias questões ainda continuam interferindo no efetivo exercício do direito à educação e à aprendizagem no que diz respeito ao acesso e permanência na escola e à qualidade do processo ensino-aprendizagem. Nas próximas subseções, trataremos dos desafios em relação a cada um desses tópicos relacionando-os ao papel da gestão pedagógica.

3.1 O direito de acesso à escola

A LDB, em seu artigo 5º, incisos I, II e III, dispõe sobre a responsabilidade do gestor em: “I – recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II – fazer-lhes a chamada pública; [...]” (BRASIL, 1996). Já o inciso III está diretamente vinculado aos gestores da e na escola, pois se trata de: “[...] III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola; [...]” (BRASIL, 1996). A importância desse inciso é tal que, no artigo 12, ele é retomado novamente, de modo explícito, nos incisos VII e VIII. O inciso VII obriga os responsáveis pela gestão escolar a “[. . .] II – informar os pais e responsáveis sobre

a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica; [...]” (BRASIL, 1996).

Assim, a questão do acesso em relação à gestão se faz de forma incisiva, em que a obrigatoriedade das ações é explícita, tanto no que se refere a buscar o público em idade escolar, bem como a notificar o Conselho Tutelar do município e, a depender da situação, representar perante o Ministério Público, quando os direitos da criança e/ou do adolescente não estão sendo respeitados.

Como se sabe, a situação atípica de covid-19 vivenciada em 2020 e 2021, com isolamento social, impôs novos desafios. A participação nas aulas síncronas era baixa, e o acompanhamento da realização das atividades era realizado a cada 15 dias ou mais, o que dificultava o acompanhamento real dos estudantes. Além disso, os professores precisaram buscar formações relacionadas ao uso de mídias e de tecnologias para, minimamente, oferecer suporte e garantir a seus educandos a continuidade dos estudos, ainda que de forma remota e sem atingir a todos.

3.2 O direito à permanência na escola

No que concerne à questão da permanência escolar, foram atribuídos dois critérios, quais sejam: o primeiro refere-se ao financiamento da educação; e, o segundo, ao processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2017),

Os diretores (as) atuam no limite da relação entre os recursos disponíveis e as condições objetivas para a oferta educacional, especialmente em UE que apresentam condições estruturais precárias, localizadas em regiões de vulnerabilidade social. A principal queixa se relaciona às condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e à insuficiência de funcionários para atender a demanda. Colocam os (as) diretores (as) no centro do conflito: ante a comunidade escolar, que busca resposta às suas necessidades e diante do poder público, que não atende com eficiência às demandas e exige o cumprimento das metas preestabelecidas. (OLIVEIRA, 2017, p. 707-726)

Sob essas condições adversas, os gestores enfrentam desafios como mediar conflitos, improvisar situações propícias aos ambientes de aprendizagem e realizar justiça social, ao mesmo tempo em que devem cumprir as metas de eficiência de seus sistemas escolares, previamente definidas pelos governos.

Em relação aos recursos financeiros, a gestão democrática deve lhes dar

destino legal, diante das necessidades apresentadas pela unidade escolar, sob a anuência do Conselho Escolar. No que tange ao processo de ensino/aprendizagem, no artigo 4º, inciso VIII, da LDB (BRASIL, 1996), lê-se: “[...] – Atendimento ao educando, no Ensino Fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. ”

É, portanto, de responsabilidade do gestor disponibilizar programas suplementares oferecidos, bem como zelar pelo cuidado e atenção para com livros e material didático, além de merenda e transporte. Do mesmo modo, cabe-lhe zelar pelo ambiente pacífico. Para tal, faz-se necessária a construção de um regimento interno que deverá definir regras com o intuito de superar, por meio do diálogo, conflitos e tensões. Essas regras devem ser construídas com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, inclusive pais e alunos.

3.3 O direito a uma educação de qualidade

O direito à educação garantida por lei é a finalidade da escola, sendo a educação de qualidade a seu objetivo. Assim, para que isso aconteça, é necessário que todos os envolvidos possam exercer, de forma consciente e colaborativa, o seu papel. A construção do PPP de forma democrática – com representatividade, que tenha como objeto o aprendizado do aluno de uma forma clara e objetiva – dará origem a um planejamento que reflita, de fato, a real necessidade do aluno.

No entanto, alguns fatores podem influenciar a qualidade do ensino, dentre eles, destacam-se: capacitação e valorização dos professores, condições socioeconômicas da comunidade, investimento em tecnologia, participação ativa de pais e responsáveis, projetos para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, protagonismo dos alunos e ambiente acolhedor.

No período pandêmico, restou evidenciada a importância da parceria entre família e escola. As relações acabaram por ficar estreitadas, as dificuldades foram compartilhadas e o prejuízo só não foi maior devido a essa colaboração.

A legislação do país orienta a política educacional do Estado e fornece as bases e diretrizes da educação, em que é explícita a função de zelar pelo bom funcionamento de forma integral de todo o sistema de ensino. De acordo com a Constituição Federal, em seu artigo 37 (BRASIL, 1988), a escola deve ter transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, além de representatividade e

competência. Porém, essa conquista ainda se configura como um grande desafio, já que, para ser implementada, é preciso quebrar alguns paradigmas, tais como o poder centralizado na figura do diretor e o autoritarismo do professor.

Ademais, diversos fatores externos também podem influenciar a implantação de uma gestão democrática, desde questões específicas acerca de políticas públicas, bem como ideologias, questões socioeconômicas, dentre outras. Entretanto, quanto maiores forem os desafios, maior é a necessidade de se trabalhar em parceria com todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

Uma vez que a inserção da família na rotina escolar é um dos propósitos da gestão democrática, há que se destacar a efetiva participação de familiares ocorrida no período de isolamento social (2020 e 2021), em virtude da pandemia do novo coronavírus. Na ocasião, as novas dinâmicas acabaram por construir parcerias entre pais/mães/responsáveis e as escolas, um fator determinante para a continuidade das atividades escolares e a busca por amenizar os prejuízos decorrentes dos fechamentos das unidades escolares. Essa experiência, apesar de trazer muitas frustrações, como insegurança e falta de tempo, também foi significativa para se entender a real importância dessa parceria, cuja finalidade é qualificar e promover uma aprendizagem significativa.

A batalha por uma legislação que garantisse o direito ao cidadão traçada desde 1934 foi vitoriosa. Hoje contamos com uma legislação que garante uma educação que contribui para o desenvolvimento pleno do cidadão, no entanto como foi declarado por Curry (2008). “O fato de a educação ter sido declarada como um direito do cidadão não significa que isso se concretize na prática”.

4 CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se algumas características, bem como alguns dados do município de Santo André, cidade que constitui o lócus desta pesquisa. Ademais, mostra-se o panorama educacional no período antes da pandemia, evidenciando os desafios da educação deste município. Por fim, discutem-se a avaliação externa aplicada ao Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal, durante o isolamento social, bem como os planos de recuperação.

4.1 A rede municipal de Santo André

Santo André é um município brasileiro do estado de São Paulo, localizado na região do ABC paulista. Faz divisa com a capital do estado, a cidade de São Paulo, e organiza-se em três distritos, saber: Santo André (sede), Capuava e Paranapiacaba, sendo que o primeiro se subdivide em dois subdistritos: o de Santo André e o de Utinga.

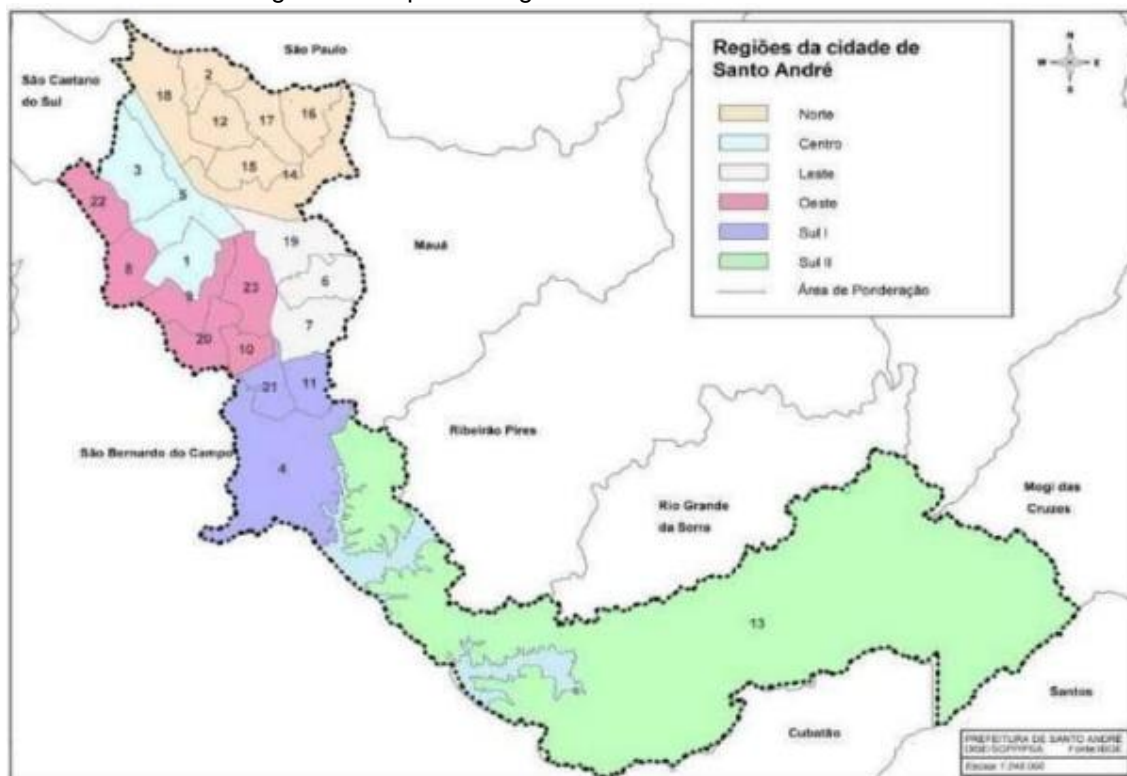
Além disso, a localidade é subdividida em áreas de ponderação. De acordo com o IBGE (2010), uma área de ponderação é uma unidade geográfica, formada por um agrupamento mutuamente exclusivo de setores censitários contíguos, para a aplicação de procedimentos de calibração dos pesos de forma a produzir estimativas compatíveis com algumas das informações conhecidas para a população como um todo.

Assim, existem no município 23 áreas de ponderação e, além dessa divisão, há também 6 regiões com agrupamentos de bairros vizinhos, levando em conta aspectos econômicos, sociais e ambientais. São elas:

- 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.

A seguir, na Figura 2, apresenta-se um mapa com as regiões da cidade de Santo André.

Figura 3 - Mapa das regiões da cidade de Santo André



Fonte: SANTO ANDRÉ, 2018, p. 35.

O município possui clima tropical, o que lhe atribui verões quentes e invernos amenos. Apresenta predominantemente vegetação da Mata Atlântica, concentrada em parques e em áreas de preservação.

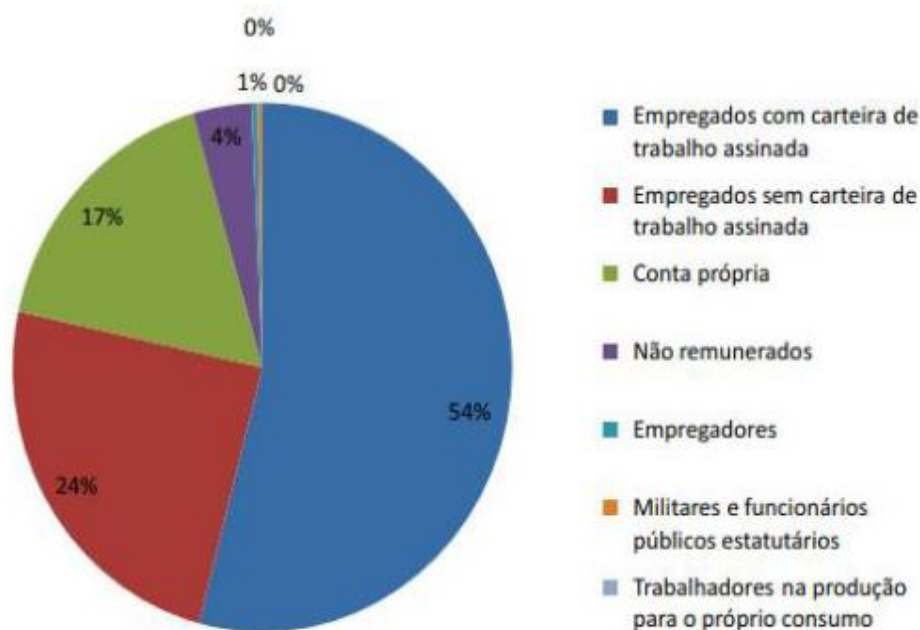
Em 2021, estimava-se possuir uma população de 723.889 habitantes, ocupando uma área de 175.782 km². Trata-se de uma cidade muito bem estruturada, o que lhe confere a 15ª colocação como cidade brasileira mais desenvolvida e a 8ª mais desenvolvida do estado de São Paulo. Sua população é predominantemente jovem, entre 20 e 34 anos, o que representa uma maioria de trabalhadores ativos e que podem, portanto, contribuir para o desenvolvimento do município.

Quando comparada a outros municípios, Santo André apresenta diferencial econômico, o que proporciona a seus habitantes condições favoráveis para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo dados do IBGE de 2018 (IBGE, 2018), a renda média de 33,6% da população ocupada correspondia a três salários-mínimos. Em contrapartida, 30,5% da população vive com uma média de meio salário-mínimo por pessoa. Esses dados, apesar de significativos, garantem à cidade uma

colocação mediana em relação a outras cidades do estado de São Paulo e também do país.

A Figura 3, a seguir, mostra o cenário de empregabilidade da população de baixa renda, tendo sido extraído do documento intitulado “Panorama da Pobreza em Santo André” (2015):

Figura 4 - 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 em 2018 correspondeu ao total de R\$ 40.489,21 (IBGE, 2018). Por essa razão, é considerado uma cidade rica. No *site* do IBGE, encontram-se informações sobre receitas externas. Em 2017, elas foram de R\$ 2.493.588,88, com um total de despesas de R\$ 2.301.852,31, o que indicou o seu potencial de geração de renda. Sob esse contexto socioeconômico favorável, Santo André mostra que possui capacidade de oferecer uma educação pública municipal diferenciada, com dados positivos quando comparada a outros municípios do estado de São Paulo e também em relação às demais cidades do país. No entanto, é preciso mencionar a existência de uma contradição entre riqueza e pobreza. Por essa razão, a cidade enfrentou o desafio de lidar com a pandemia de covid-19, embora sob condições aparentemente mais favoráveis do que outros municípios.

No município de Santo André, o Ensino Fundamental é dividido entre Séries Iniciais e Séries Finais. No plano estratégico da rede municipal, o atendimento está

voltado apenas às Séries Iniciais (6 a 10 anos), contudo, é imprescindível observar também os números relacionados às Séries Finais (11 a 14 anos), a fim de se ter uma visão e uma compreensão mais amplas acerca do panorama educacional do município.

A cidade possui um Plano Municipal de Educação para 10 anos (2015-2025), o qual já apresenta resultados, segundo se pode observar na Tabela 1, a seguir:

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.

De acordo com os dados da tabela acima, houve um aumento no atendimento de crianças de 0 a 3 anos entre 2015 e 2018, período este em que 8 creches foram inauguradas, cumprindo, portanto, o plano municipal estabelecido.

Nas Figuras 5 e 6, é possível verificar o número de crianças atendidas pela rede na Educação Infantil. Já na Figura 7, verifica-se o atendimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (de 6 a 10 anos).

Figura 5 - Atendimento da Educação Infantil nas redes (de 0 a 3 anos)

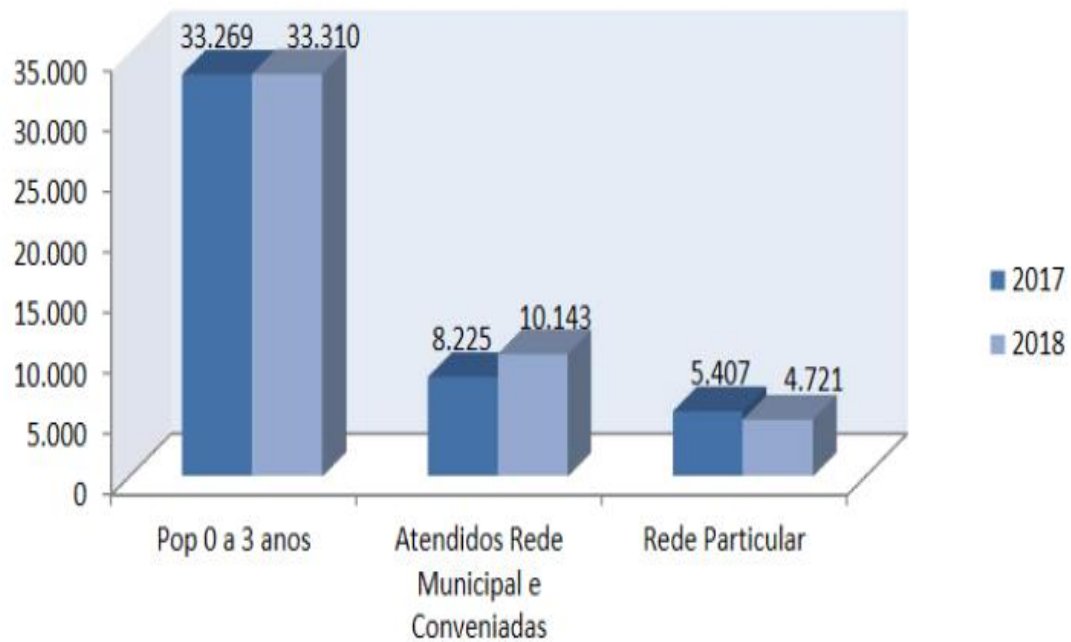


Figura 6 - Atendimento da Educação Infantil nas redes (de 4 a 5 anos)

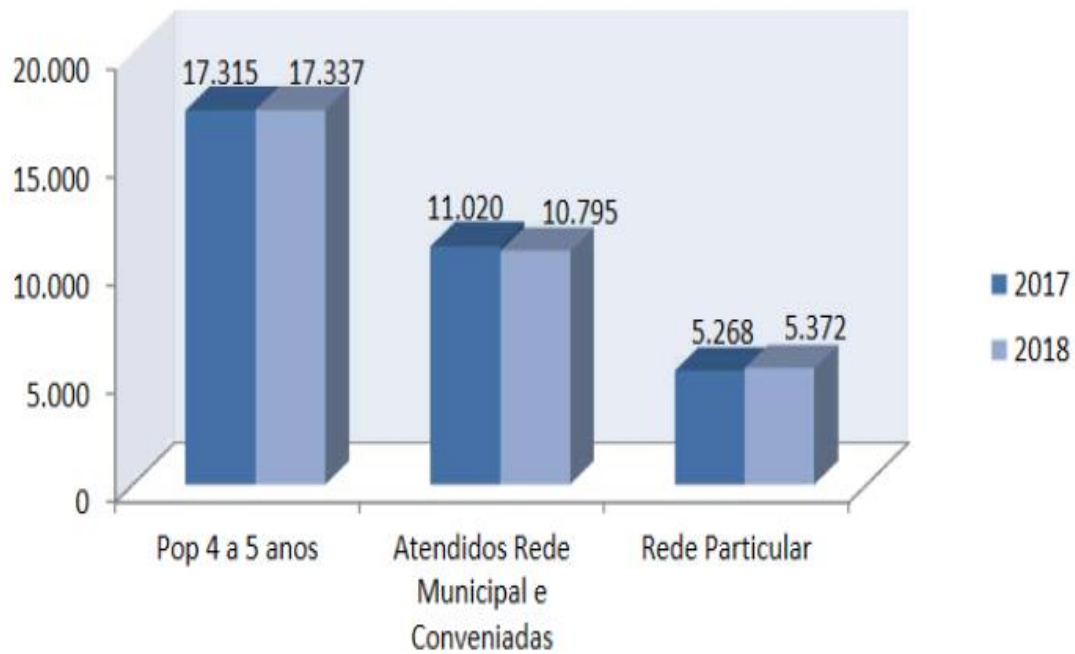
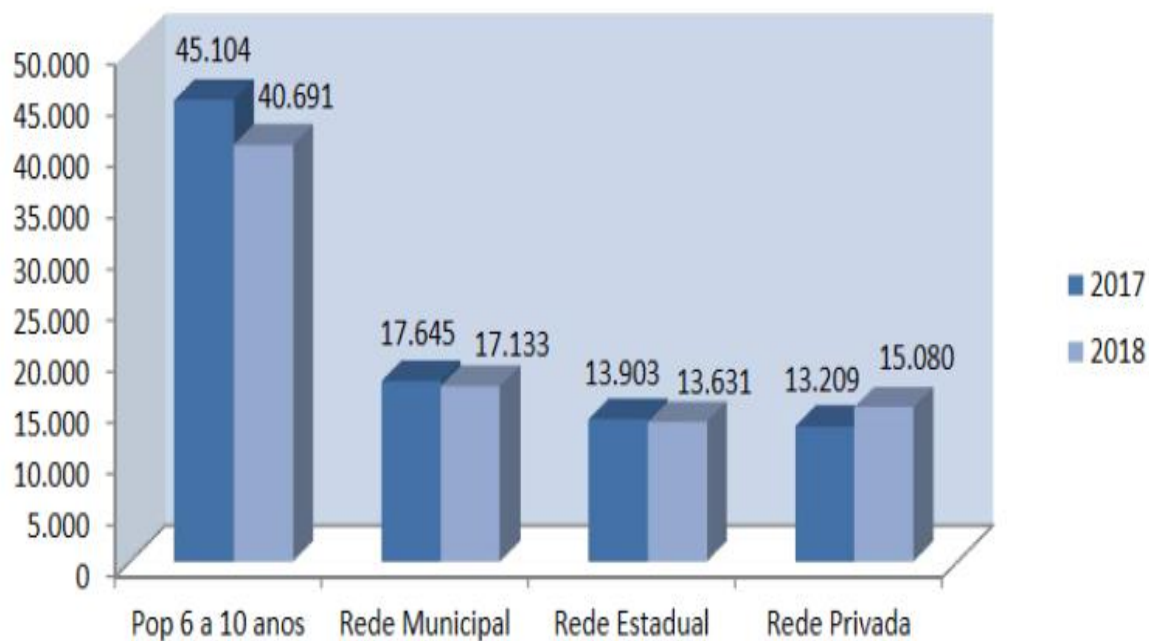


Figura 7 - Atendimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (de 6 a 10 anos)



Fonte: SANTO ANDRÉ, 2018, p. 59.

Na Tabela 2, a seguir, são apresentados dados sobre o atendimento da faixa etária de 6 a 10 anos por área de ponderação.

Tabela 2 - Ensino Fundamental I - Município, Estado e Rede Particular

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%
Total	45.160	17.133	13.631	15.080	101,52%

Fonte: SANTO ANDRÉ, 2018, p. 50.

Tabela 3 - Ensino Fundamental II - Município, Estado e Rede Particular

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%
Total	40.741	-	23.824	11.199	85,96%

Fonte: SANTO ANDRÉ, 2018, p. 51.

O Plano Municipal de Educação (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 47) visa ao desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, bem como lhe fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Isso posto, além de garantir o direito ao acesso, também é objetivo do referido plano promover a qualidade e a permanência do discente, contribuindo para a melhoria do processo educacional.

A universalização do Ensino Fundamental é um direito garantido por lei. Assim, democratizar uma educação pública de qualidade significa propiciar o acesso a bens culturais que permeiam disciplinas, saberes e valores de cada instituição escolar transmitidos aos alunos (SANTO ANDRÉ, 2018, p 47-48). Ao determinar metas estratégicas a fim de garantir esse direito a todos, o município de Santo André avança em busca do desenvolvimento do cidadão.

O relatório do Plano Municipal de Educação (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 cultura 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).

Na Tabela 4, a seguir, são apresentados os indicadores relacionados à meta da universalização do Ensino Fundamental no município.

Tabela 4 - 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 concluam 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	70,88%	70,6%	71%	69,43%	72,42%							

Fonte: SANTO ANDRÉ, 2018, p. 46.

Vale ressaltar aqui que o Plano Municipal de Educação de Santo André – PME foi sancionado por meio da Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015, tendo definido 19 metas a serem atingidas até o ano de 2025. Para tal, criaram-se mecanismos de monitoramento, em que relatórios de avaliação são apresentados periodicamente com os resultados, a fim de serem avaliados se estão ou não dentro do previsto, bem como se as ações estão superando as dificuldades, levando em consideração as políticas de investimentos e o aperfeiçoamento das práticas educacionais. Tais avaliações são necessárias para o acompanhamento e o replanejamento, caso sejam necessários.

O Plano Municipal de Educação constitui uma ação conjunta entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, instituições privadas de ensino, movimentos sociais, associações representativas e sociedade civil. Envolve, portanto, esforços mútuos para que haja o cumprimento das metas e de sua finalidade na Educação municipal. Ademais, prevê e oportuniza a formação de coordenadores pedagógicos – os quais são denominados na rede municipal, tal como dito

anteriormente, como Assistentes Pedagógicos (AP) – e cuja responsabilidade é, dentre outras, a de formar os docentes.

Considerando que no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017, a nota dos Anos Iniciais do município foi 6,5 e, a dos Anos Finais, 4,9, os resultados não correspondem à qualidade desejada. Além disso, partindo-se da premissa de que a rede municipal atende a 97% dos estudantes da Educação Básica, fica evidenciada a urgência da realização de investimentos para que haja melhoria da Educação.

O Ideb apresenta resultados e metas da 4ª série/5º ano para escolas municipais, administradas pela gestão municipal. No Quadro 3, a seguir, é possível observar o comparativo entre a nota esperada para o município e a nota observada pelo Ideb.

Quadro 4 - 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.

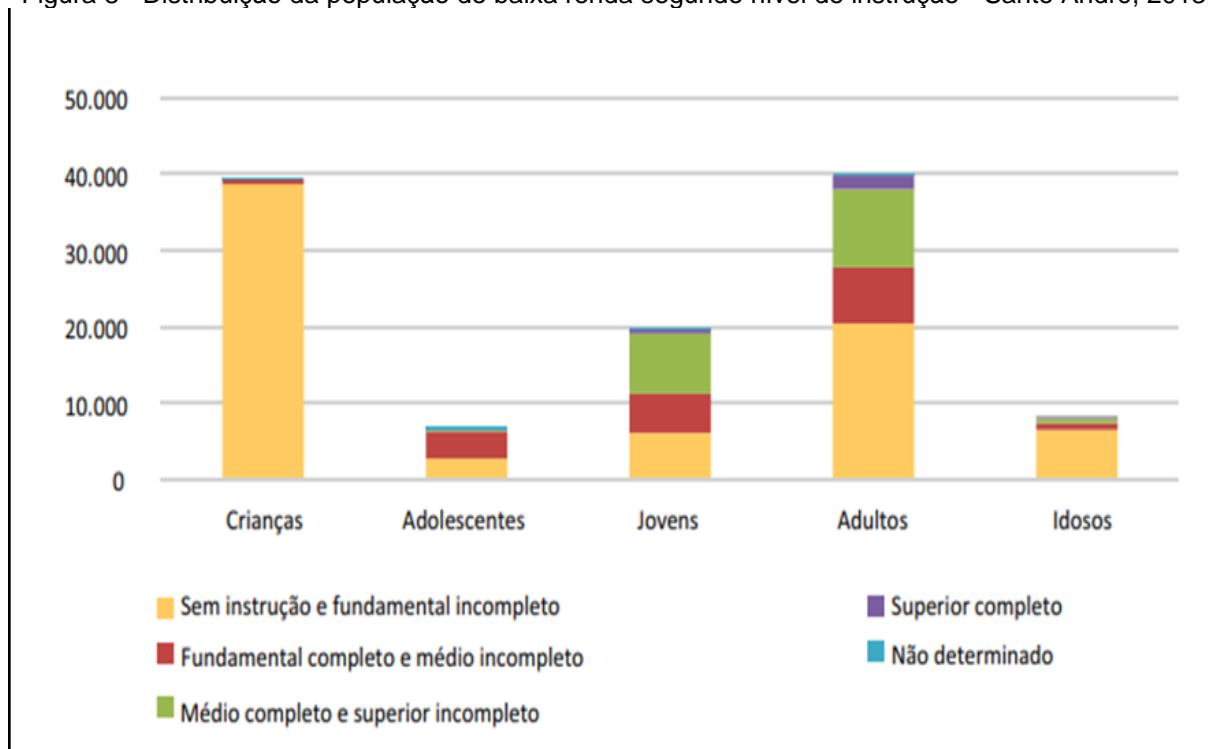
No que se refere às demais séries/anos, não foram encontrados dados para análise. Os resultados supradestacados relacionam-se aos anos em que a meta foi devidamente atingida ou superada. Isso posto, é preciso ressaltar aqui que tais resultados mostram um panorama, ou seja, não se tem uma visão conforme as especificidades das regiões. Assim, a fim de se buscar uma educação efetivamente de qualidade, é necessário realizar um levantamento de forma mais regionalizada, acerca das necessidades, com o intuito de traçar estratégias que atendam precisamente a essas demandas e, por conseguinte, promovam ações efetivas.

A Educação constitui um dos direitos que contribui para o fortalecimento de indivíduos a favor do rompimento da transmissão intergeracional da pobreza, uma vez que se associa a instrução à possibilidade de acesso a informações e a conhecimento. Logo, formam-se 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).

Na Figura 7, a seguir, é possível observar a relação estabelecida entre o nível de instrução e a população de baixa renda.

Figura 8 - Distribuição da população de baixa renda segundo nível de instrução - Santo André, 2013



Fonte: SANTO ANDRÉ, 2015, p. 41.

Como se verifica, em 2013, já havia uma situação que chamava bastante atenção em relação a vários aspectos, principalmente no que concerne às crianças sem instrução, cujo número já era bem significativo. Foi precisamente sob esse panorama que o município teve de realizar o enfrentamento da pandemia de covid-19.

4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Com o objetivo de conhecer a percepção das assistentes pedagógicas da rede municipal de Santo André sobre as estratégias e ações propostas e desenvolvidas nas escolas com vista ao acolhimento, ao diagnóstico e à recomposição das aprendizagens dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, será apresentado neste tópico o motivo da escolha de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e a metodologia utilizada no estudo. Ademais, apresenta o produto final,

um material que sirva para registrar o trabalho significativo no processo de aprendizagem no período pandêmico e pós-pandemia realizado com vistas a reduzir a desigualdade educacional, mesmo que este material tenha sido elaborado fora do contexto pandêmico (*a posteriori*)

A presente pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, levando em consideração a natureza do problema (MORESI, 2003). Nesse tipo de pesquisa, estudam-se aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Assim, examinam-se fatos coletados sistematicamente. Essa abordagem é empregada quando se pretende levantar informações, motivações e compreensões das pessoas em determinadas situações. Os dados devem, portanto, ser registrados mediante anotações ou gravações para que haja a posterior transcrição, a fim de se ter uma compreensão ampla dos fatos analisados.

No que concerne à ferramenta para a realização da coleta de dados, foi utilizada a Roda de Conversa (RC), que se caracteriza por ser um momento de trocas, escuta e partilha. Tal ferramenta foi propiciada a Assistentes Pedagógicas (APs), a fim de que estas pudessem, em um ambiente dialógico, partilhar suas vivências, bem como se apropriarem das vivências das demais colegas e, neste sentido, construir uma aprendizagem mútua, seja pela convivência, seja pelos conflitos de ideias, que provocam reflexões.

As Rodas de conversa também possibilitam experiências formativas, pois propõem reflexões acerca do vivido, criando e oportunizando um espaço de confronto entre os pontos de vista dos participantes (WARSCHAUER, 2017a). Consoante Warschauer (2017b), a experiência da Roda de Conversa evidencia a possibilidade de expressão dos projetos individuais, bem como permite aos envolvidos construir a si mesmos como sujeitos, ao passo que constroem os conhecimentos sobre o mundo, além da descoberta da reflexão como eixo do movimento criativo.

A referida autora também menciona que a reflexão e o diálogo constituem os motores do processo criativo e do autoconhecimento, sendo a proposta da Roda de Conversa a reunião de pessoas com diferentes histórias de vida e diversas maneiras próprias de pensar, agir, sentir. Por esta razão, espera-se que os diálogos surgidos nas rodas não obedeçam a uma mesma lógica, destacando-se aí a primeira característica da roda, ou seja, a abertura para novos pontos de vista, para o imponderável (WARSCHAUER, 2017b).

Na Roda de Conversa, cujo ambiente favorece relatos de vivências e

experiências pessoais, também se oportuniza a formação de alguns valores, tais como: respeito, ética, solidariedade e colaboração. Paralelamente a essa potencialidade formativa, estudos têm demonstrado que o emprego desta metodologia em questão se configura como ferramenta de coleta de dados, de modo a contribuir para os achados científicos. Isso porque ela tem como matéria-prima o acesso à memória pelo diálogo entre pares, ao passo em que o pesquisador se inclui como sujeito da pesquisa, haja vista que ele participa da conversa (MOURA; LIMA, 2014).

A fim de atingir os objetivos oferecidos por essa ferramenta, é necessária a criação e oportunização de um ambiente adequado. Nele, os participantes devem se sentir seguros e à vontade para externar suas angústias e opiniões, no intuito não apenas de um desabafo, mas da busca de trocas que possa, com efeito, promover um crescimento, tanto pessoal quanto coletivo.

Warschauer (2017c) orienta que a organização das Rodas de Conversa tenha três momentos, a saber: a abertura, o desenvolvimento e o fechamento. Este último inclui a “retomada da pauta”, ao verificar os pontos abordados, os incluídos e se, por acaso, algo ficou a ser discutido.

Os relatos de experiências, ações, ou ideias pessoais são denominadas narrativas autobiográficas. Elas estão muito presentes nas Rodas de Conversa, uma vez que os sujeitos envolvidos relatam experiências e fatos, bem como expõem ideias, pensamentos e opiniões com base em suas culturas e crenças. Assim, colocam em destaque a sua subjetividade e a do grupo.

Segundo Medeiros e Leandro (2012, p. 3), os saberes da experiência são concebidos como saberes fundantes, que se propagam e se constroem por meio do cultivo constante do sentir, além de utilizarem a ação como aporte para efetivação. Emergem, portanto, no dia a dia, no pensar plural (ao relacionar o vivido e os sentidos, a criação, o fazer e o exercer frente à vida) e singular (ao buscar, em cada instante, tentativas de crescimento, estas intrínsecas a si).

Na abordagem qualitativa, o problema “não sai” da cabeça do pesquisador, mas é resultado da imersão deste na vida e no contexto da população pesquisada. Assim, o problema é estabelecido pelos sujeitos da pesquisa; não é construído aprioristicamente, mas apenas após o reconhecimento das informações das pessoas e dos grupos envolvidos (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 296).

Neste sentido, as Rodas de Conversa constituem uma metodologia participativa que pode efetivamente ser utilizada em diversos contextos, tais como

escolas, unidades de saúde, associações comunitárias, dentre outros, de forma a possibilitar um trabalho de reflexão em que o conteúdo é estruturado a partir das questões propostas ao grupo e conforme este consiga processá-lo.

No campo educacional, essa metodologia é inspirada nos Círculos de Cultura praticados por Paulo Freire na educação popular, cujos princípios se fundam nos ideais de uma educação libertadora, dialógica, com vistas à emancipação dos indivíduos e à transformação social.

Nos termos de Sampaio *et al.* (2014):

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação 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. (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

Assim, como um espaço dialógico, as Rodas de Conversas propiciam que os sujeitos abordem suas trajetórias de vida pessoal e profissional, buscando, de forma compartilhada, compreendê-las e ressignificá-las. Por meio desta ferramenta, os participantes refletem sobre práticas de seu cotidiano, expressando-se livremente e até mesmo, muitas vezes, de forma contraditória sobre os temas em debate.

Na Roda de Conversa, a partir de uma proposta temática (constante no Apêndice A) apresentada pelo pesquisador no início da dinâmica, os sujeitos problematizam e socializam seus saberes e práticas. Posteriormente, já no processo de leitura dos registros, o pesquisador busca extrair dos relatos as falas mais significativas, organizando-as em categorias de análise que dialoguem com o referencial teórico assumido pela pesquisa.

Quanto aos critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa, de modo a procurar garantir que os contextos de trabalho das participantes fossem diferentes, foram levadas em consideração as características das regiões do município, a localização dos bairros selecionados nas 23 Áreas de Ponderação (atualizadas pelo IBGE para a definição das áreas censitárias do município).

4.3 Assistentes Pedagógicos (APs)

Os Assistentes Pedagógicos (APs) – assim são chamados Coordenadores Pedagógicos na rede municipal de Santo André –, diante da especificidade de sua

função no âmbito da unidade escolar, atuando diretamente com os professores, caracterizam-se como um importante “agente de mudança”.

Segundo Bernardete Gatti (1974),

o assistente pedagógico vê-se portanto, diante da tarefa de criar aptidão para mudança e, ao mesmo tempo, promover um processo de decisão mais colaborativa, que envolva diretamente professores e administradores, como condição para a implantação de novos métodos de ensino (GATTI, 1974, p.05)

Dessa maneira, a tarefa de adequar o trabalho escolar, integrando escola-família-comunidade, bem como operabilizando o processo educativo e influenciando direta ou indiretamente nos planejamentos, no currículo, na integração entre os projetos e os procedimentos de execução das avaliações, faz parte da rotina laboral desse profissional da Educação.

Sendo assim, é notório que o AP pode – e deve – promover mudanças que vão desde o relacionamento entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem até a flexibilização do currículo com foco nas necessidades reais e individuais dos educandos daquela unidade escolar específica.

Logo, para que essas “mudanças” sejam efetivamente possíveis, é necessário que o AP tenha condições de assumir o seu papel prioritariamente de formador. Souza e Placco (2021) complementam o raciocínio:

A CP foi se consolidando como prática profissional, com definições claras de seu escopo de atuação, com a construção de estratégias para a formação e o reconhecimento nas redes de ensino e nos espaços escolares. Por outro lado vimos AP questionarem-se como profissionais formadores, se identificando na função e buscando formações, ações e planos de trabalho que consolidassem sua auto percepção como corresponsáveis pela qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos (SOUZA: PLACCO, 2021, p. 21)

Portanto, faz-se necessária uma formação específica para essa função, frente a complexidade e responsabilidade de suas ações, a fim de que este profissional possa, com efeito, construir no coletivo um plano de ação que atenda especificamente às demandas de seu contexto.

A identidade do AP está vinculada com as demandas de sua unidade escolar e com os desafios aos quais é submetido.

A pesquisa recente de Placco e Almeida (2021), intitulada “O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandêmico apresenta uma coletânea de estudos,

reflexões e depoimentos de diversos profissionais vinculados à Educação, como por exemplo, pesquisadores da área que se debruçaram desde o início da pandemia – e consequentemente, do isolamento social e do ensino remoto – a analisar tais questões, como é o caso dos autores supracitados, como também as APs que atuam diretamente com a base, e que enfrentaram e sentiram na pele todo esse processo decorrente da crise sanitária que se instalou.

As inquietações decorrentes desse período afligiram a sociedade como um todo. Segundo Placco (2021), há estudos que afirmam que, depois da área da saúde, a Educação foi a área mais atingida com a pandemia.

Levantamentos da UNICEF, com base na PNAD, apontam que antes desse período pandêmico, o Brasil possuía 1,3 milhão de crianças e adolescentes fora da escola, atualmente, são mais de 4 milhões. O maior percentual observado é referente às regiões Norte e Nordeste e nos grupos de menor poder socioeconômico (REVISTA FAPESP, maio, 2021). Placco (2021, p. 10) complementa: “mas sabemos que escolas em todos os estados do país e nas periferias das grandes cidades, também foram dura e cruelmente atingidas”.

Nos últimos anos, a função do AP vem se desenvolvendo com ações e pesquisas cujo foco é, principalmente, na formação de professores, em busca de uma melhor qualificação das práticas docentes.

Ainda segundo Placco (2021), estudos realizados e publicados nos últimos cinco anos – com temáticas como: Identidade do CP (PLACCO; SOUZA, 2019); o Conceito de Formação de Professores (SOUZA; PLACCO, 2018); Práticas do CP e suas relações na escola (SOUZA; PLACCO, 2017) – vêm contribuindo para que haja a consolidação da prática desse profissional e, em paralelo a isso, os próprios APs vêm buscando essa identidade com formações e ações docentes.

Ademais, é constatado também que esse fazer é coletivo e é construído frente as demandas do grupo e as necessidades da unidade escolar a que atendem. Assim,

Esse movimento é acentuado pelas contradições presentes no sistema escolar, dado que as atribuições legais e teóricas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade, que, necessariamente, também implica contradições. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, s/p).

As contradições podem muito bem ser definidas como as adversidades

oriundas da pandemia de Covid-19 provocada pelo novo coronavírus.

No município de Santo André, as aulas presenciais foram suspensas em 16 de março de 2020, em decorrência do Decreto nº 17.317, 16 de março de 2020, o que fez com que todos os profissionais envolvidos na educação se reinventassem. Em especial, a figura do AP que, frente as crises e negociações provenientes desse “novo” panorama educacional e as normativas oficiais que surgiam a cada momento, se viu obrigado se transformar e se fortalecer para poder implementar ações que incidissem tanto nos professores quanto em alunos e familiares.

As incertezas e frustrações em relação à sua prática profissional não demoraram a surgir, pois além de todos os desafios já acrescentados diante do ensino a distância, a complexidade do papel do AP aumentou quando o aspecto afetivo/emocional foi necessário e passou a permear todo seu trabalho.

Questões afetivas e emocionais ganharam relevância tanto nos profissionais da educação, como nos alunos e em seus familiares; além disso, as desigualdades sociais se acentuaram, sem mencionar as questões tecnológicas que exigiram de todos novas aprendizagens e habilidades em busca das novas perspectivas de ensino cabíveis naquele momento.

Havia não só uma grande preocupação com a aprendizagem diante das frustrações de alunos que não estavam participando das aulas ou das atividades propostas pela escola, mas também revolta de professores em relação ao excesso de trabalho, falta de apoio por parte do sistema e da sociedade, além da frustração diante de um trabalho que não atinge a todos os alunos e, em relação aos que atingem, havia o questionamento: há aprendizagem sem a presença do aluno? Sem que haja a sua participação?

Assim, sob este contexto, do AP se exigiu uma profunda revisão acerca de seu plano de ação frente a esse ambiente de trabalho. Foi necessário, portanto, repensar suas relações, buscar novos instrumentos para estruturar não apenas seu trabalho, mas também o trabalho dos demais profissionais da educação. Para isso, o AP precisou levar em consideração as prioridades de seu grupo de professores e, neste sentido, articular ações que levassem a formações com vistas às características de seus alunos frente aquele momento de crise vivenciado por toda a sociedade.

Com essas informações em mão e partindo do currículo da rede de ensino e também do PPP da escola, as adaptações foram devidamente feitas no intuito de mitigar os prejuízos causados com o fechamento das escolas e com a implementação

do ensino remoto.

Segundo Placco (2012), é preciso prever ações de acolhimento, diálogo e encontro de professores, com expressões artísticas que possam promover reflexão e relações calorosas, tão necessárias em períodos como o da pandemia.

A formação de professores é um trabalho coletivo e colaborativo, e deve, portanto, ocupar o papel central no plano de ação do AP. É precisamente com essa preocupação que Placco e Souza (2018) entendem a formação como

Um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos. Essas ações integradas implicam o agir, o intervir e o mediar como ações do formador. As ações desse formador envolvem a proposição de objetivos comuns, por ele mesmo, pelos formandos e pelos sistemas de ensino. São ações que integram indissociavelmente teoria e prática, ampliando-as e aprimorando-as. (PLACCO; SOUZA, 2018, p.14)

Dentre as possíveis necessidades apresentadas pelo corpo docente, podemos elencar, tanto para o ensino remoto como para o ensino presencial, os seguintes aspectos:

- ✓ Gestão de sala de aula;
- ✓ Recursos pedagógicos;
- ✓ Acompanhamento das aprendizagens;
- ✓ Avaliação;
- ✓ Recuperação;
- ✓ Relação aluno/professor/família;
- ✓ Planejamento.

Faz-se necessário destacar aqui que essas ações supracitadas, de forma alguma limita ou esgota as necessidades de um grupo, dado que se trata apenas de algumas sugestões.

Estamos nos referindo aqui a um trabalho coletivo e colaborativo. Berenguel (2021, p. 44) assevera que: “Em um trabalho colaborativo [...] as relações tendem a não ser hierárquicas, e os atores se apoiam visando a atingir objetivos comuns negociados coletivamente, decididos a partir da consciência de corresponsabilidade perante o trabalho”.

Logo, quando o diálogo é devidamente estabelecido, os envolvidos entendem que esse é um espaço em que suas necessidades e fragilidades serão respeitadas e

acolhidas, havendo uma melhoria nas relações e criando-se um ambiente propício para que haja os enfrentamentos dos desafios e, por conseguinte, uma melhoria de suas práticas. Nesse ambiente, é de extrema importância que haja um momento de troca de experiências entre os docentes, na busca de promoção da reflexão acerca de suas práticas e ações.

No tocante a esse aspecto, Nóvoa (2020, p. 8) defende que tanto governos como escolas, de modo geral, deram respostas frágeis diante da situação pandêmica. Entretanto, ressalta que, embora não tenha sido possível garantir o espaço público de socialização e de *lócus* em que se aprende a viver em comum, próprio do ambiente escolar, os professores, “em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias significativas para este tempo tão difícil”.

No intuito de ilustrar essas considerações em relação ao fazer do AP, é trazido aqui o relato de uma AP que atuou desde o início do isolamento social e, portanto, vivenciou todo o contexto de transformação das práticas diante do panorama pandêmico, trazendo ações e estratégias exitosas de formação e relacionamento com o grupo de pessoas envolvidas no contexto de sua unidade escolar, e também o relato de uma professora que, diante da não efetivação dessas transformações, relata suas angústias, desafios e superações.

Segundo a AP, após dois meses de isolamento e ainda sem diretrizes claras por parte da Secretaria da Educação, ela tomou a iniciativa de organizar propostas formativas com reflexões e discussões com os docentes, de modo a viabilizar o ensino remoto, mas sem se distanciar do PPP da unidade. Esse processo formativo se estendeu por todo o ano de 2020, por meio de um espaço virtual criado especificamente para finalidade.

Nos momentos de RPS (Reunião Pedagógica Semanal), foram realizadas reflexões acerca das práticas pedagógicas síncronas e assíncronas. Nesse espaço, além das discussões, também era utilizado para postagem um acervo virtual com: textos, sugestões, vídeos e artigos que dialogavam com as propostas discutidas.

Essa iniciativa teve aceitação imediata. A AP enfatiza que subsidiou seu fazer na teoria de Placco e Souza (2018, p/s) com “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, em busca de mudanças na prática do docente”.

Assim, ela estava pautada na convicção de que a educação é “uma forma de intervenção no mundo e que a aprendizagem é construída e reconstruída a partir da abertura ao risco e à aventura” (FREIRE, 1996).

Apesar das incertezas durante o processo, a AP declara que o espaço da RPS foi recriado e, desta maneira, tiveram a oportunidade de agir com autonomia. Os resultados dessas ações e iniciativas foram observados em pouco tempo, já que foi resgatada a autoria docente, sendo que os professores se sentiram protagonistas de suas práticas.

A AP relata também que, diante dessa postura do grupo, ela se sentiu provocada, já que frente as reflexões e trocas de práticas e socialização de ideias o grupo ia visivelmente avançando e a formação continuada estava, de fato, acontecendo, de uma forma séria e responsável.

Ademais, esse movimento refletiu também em toda a unidade escolar, haja vista que cada funcionário foi estimulado a participar da dinâmica, em busca de atender à comunidade da melhor forma possível naquele momento.

A despeito de terem sido muitas as dificuldades, os obstáculos instigaram o grupo a se reinventar e a se adaptar.

Segundo declaração da AP, “2020 foi o ano em que me senti coordenadora pedagógica”. O relato da AP aponta que, quando o trabalho é coletivo e colaborativo, ele promove mudanças e causa transformações.

Nesse sentido, este depoimento ilustra o modo como a dimensão formadora da atuação do coordenador pedagógico pode, com efeito, concretizar-se sob o contexto do PPP das escolas, de maneira a promover transformações nos modos de se pensar e de colocar em prática o trabalho educativo (ALMEIDA, 2010).

Já a professora, após ter atuado alguns anos como assistente pedagógica, retornou para a sala de aula no início de 2020. Ela relata que a identificação e o vínculo com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental foram imediatos já que os objetivos, planos e projetos foram devidamente estabelecidos; porém, em meados do mês de março de 2020, com a publicação do decreto que estabelecia o isolamento social e o fechamento das escolas, todos essas certezas acabaram se transformando em dúvidas.

Segundo aponta a professora, os desafios do ensino remoto foram muitos, desde o uso de ferramentas tecnológicas até a definição estratégias para garantir a continuidade das atividades escolares, além da manutenção do vínculo com o aluno.

Ela afirma: “Eu estava disposta a tentar e me arriscar a fazer o melhor possível dentro das condições oferecidas”.

Porém, a escola em que essa professora atuava definiu, por meio da maioria, que não faria contato direto com as famílias, realizando apenas o envio de atividades impressas. Assim, em conversa com professoras e APs de outras unidades escolares, ela percebeu que a interação com as famílias estava acontecendo de diversas formas, incluindo o contato para a manutenção do vínculo. Além disso, as RPS em formato virtual também estavam sendo efetivadas, proporcionando, portanto, momentos de formação, o que permitia que o AP focasse suas ações nas reais necessidades da sua unidade escolar.

A docente destaca que alguns gestores se restringiram ao cumprimento apenas das demandas da Secretaria de Educação e, com isso, não centraram seus esforços nas necessidades de sua unidade. Nas palavras de Ball (2005), exerceram uma prática característica do modelo gerencialista. De acordo com o apontado por este autor, o gerencialismo constitui o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas, buscando induzir novas orientações, bem como remodelando as relações de poder e afetando como e onde são feitas as opções de políticas sociais: ou seja, trata-se de uma tecnologia utilizada a fim de criar nas escolas uma cultura empresarial e competitiva (BALL, 2005).

Assim, a inquietação dessa professora e a ausência de políticas públicas que a amparassem, levaram-na, com a orientação de a equipe gestora, a pedir permissão à Coordenadora de Serviços Educacionais (CSE) para criar um grupo no aplicativo de conversas WhatsApp, no intuito de interagir com seus alunos. Logo, outras três colegas de profissão também criaram um grupo, porém, elas não tinham permissão para enviar materiais complementares, a fim de não se diferenciarem das práticas dos demais professores.

Esse processo perdurou até meados do mês de julho de 2020, já que, com o avançar da pandemia, sem perspectivas de vacinação em massa e, portanto, sem previsão acerca do retorno presencial das aulas, as estratégias tiveram que ser revistas. Houve, então, a entrega dos livros didáticos para os alunos, tendo sido iniciada a gravação de vídeos com aulas gravadas (assíncronas).

A professora relata ter iniciado, em setembro de 2020, a realização de videochamadas, com o intuito de manter o vínculo com os alunos, porém, sem autorização para que fizesse intervenções pedagógicas, já que estas só aconteceriam

a partir do início de 2021.

Ademais, a docente relata que, com a experiência que acumula nessa função, acredita que a AP poderia sim ter qualificado o trabalho docente por meio de formações pontuais, trocas de experiências, relatos e ações que promovessem reflexão e transformações em suas práticas. Ela declara que, “se houve algo de positivo no ensino remoto emergencial, certamente foi a oportunidade que alguns CPs aproveitaram para exercer seu verdadeiro papel de formadores, despertando a consciência crítica sobre o papel político dos educadores que ficou tão evidente durante a pandemia”.

Neste sentido, os relatos dessas duas profissionais da educação supramencionadas, que vivenciaram situações distintas sob o mesmo contexto pandêmico, convoca-nos à responsabilidade em relação às questões da educação, em que o fortalecimento dos coletivos escolares ganhou mais força, em que a autonomia de seus currículos e também de suas práticas formativas devem se dar por meio do diálogo e da escuta ativa, bem como por investimento em processos formativos democráticos e autorais daqueles que se esforçam para atender a todos os estudantes e a suas famílias.

Sendo assim, o AP estará deste modo, contribuindo para a melhoria da educação, buscando superar a grande crise educacional – existente principalmente na rede pública – que já era preocupante e que se agravou em decorrência desse período sem precedentes que assolou a sociedade. Ou seja, diante desse panorama de crise educacional que, por si só, já traz uma grande complexidade, humanidade foi surpreendida, em meados de março de 2020, pelas adversidades oriundas da pandemia provocada pelo novo coronavírus.

Assim, frente a ameaça letal que a pandemia estabeleceu, a figura do AP teve que enfrentar seus medos e aflições, mesmo diante do risco de contaminação pela doença e de morte a que todos os envolvidos estavam submetidos. Um outro aspecto já citado, mas que precisa ser considerado diante das transformações desse momento diz respeito às questões afetivo-emocionais dos sujeitos – professores, alunos, familiares e gestores.

4.4 Os bairros selecionados para a pesquisa

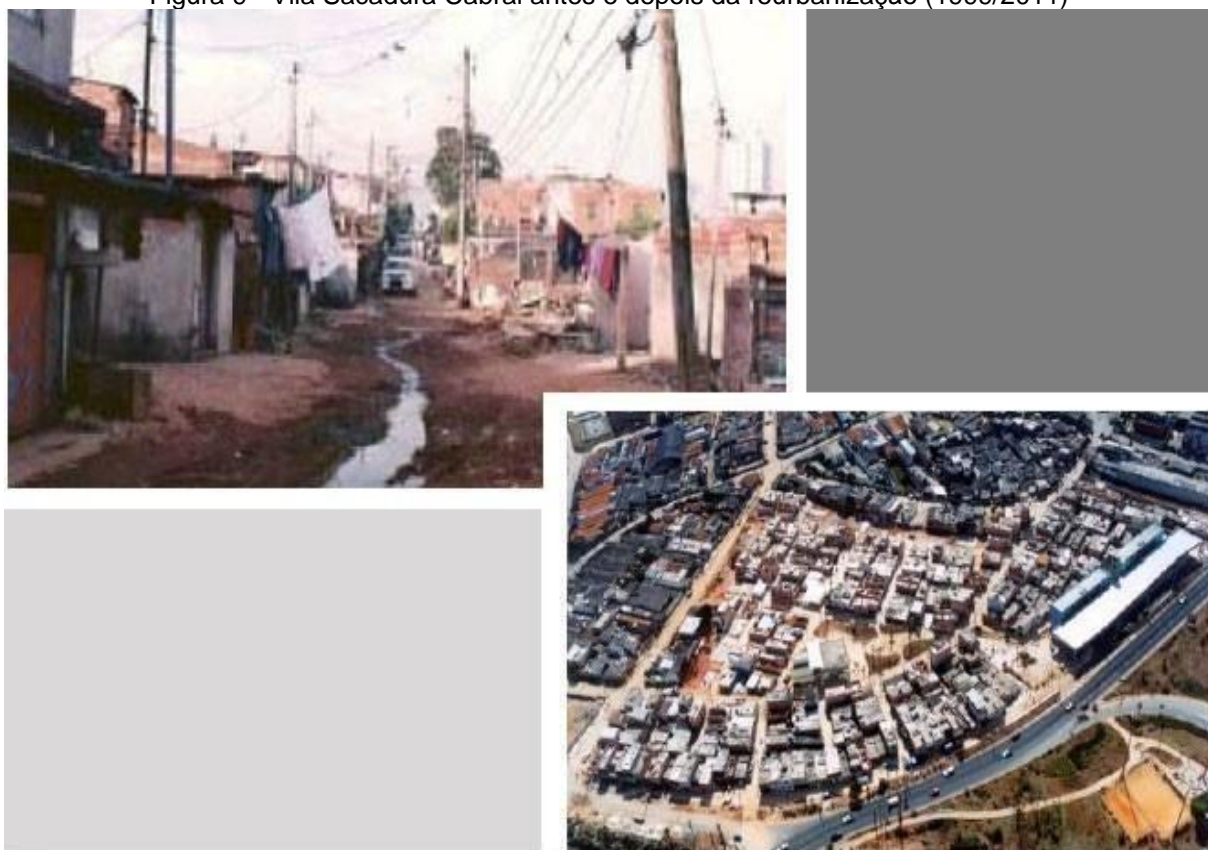
Chegamos, assim, às quatro escolas municipais em que as participantes da pesquisa atuam, situadas em quatro bairros, distintos: Vila Palmares/Sacadura Cabral; Parque João Ramalho; Vila João Ramalho/Cata Preta e Vila Alpina/Bairro Jardim.

Dos quatro bairros selecionados, observa-se que a Vila Sacadura Cabral (Zona Oeste) é o mais populoso, contabilizando 11.942 habitantes é também o que possui o maior número de crianças e adolescentes que se encontram em idade escolar. Este bairro está localizado em uma região periférica da cidade, que faz divisa com o município de São Bernardo do Campo. Nele, as moradias são precárias, sendo o bairro conhecido pelo seu alto índice de criminalidade e violência (PAULA, 2011).

Antes do projeto de reurbanização e reassentamento de famílias, ocorrido no final dos anos 1990 e início nos anos 2000, grande parte da população da Vila Sacadura Cabral vivia em favelas insalubres. Tal projeto veio acompanhado de políticas sociais e de geração de empregos, por meio do Programa Integrado de Inclusão Social (PIIS), lançado, inicialmente, pelo então prefeito Celso Daniel (PT), em 1997. Paula (2011) observa que:

[...] a despeito da urbanização de que foi objeto, a favela ainda guarda feições perturbadoras e ameaçadoras. Ainda estão ali as paredes sem reboco, as vielas estreitas, o emaranhado de fios provocados por instalações precárias – e alguns gatos – as carcaças de veículos abandonados, enfim, quase todos os ingredientes que encontramos na literatura que trata daquilo que Tuan (2005) incluiu entre as Paisagens do Medo (PAULA, 2011, p. 30).

Figura 9 - Vila Sacadura Cabral antes e depois da reurbanização (1999/2011)



Fonte: adaptado de Paula (2011, p. 26 e 30)

Já o segundo bairro selecionado, o Parque Erasmo Assunção (Zona Norte), é o segundo maior bairro em termos populacionais, contabilizando 9.831 habitantes, e também em número de pessoas em idade escolar. Seus habitantes, em sua maioria de classe média e média baixa, moram em casas de alvenarias, tipicamente operárias e/ou em condomínios populares, e em alguns poucos de classe média alta. Em seu entorno, localizam-se as conhecidas favelas da Juta e Elba, ambas pertencentes à zona leste da cidade de São Paulo, que faz divisa com o município de Santo André por meio da Avenida das Nações.

Este bairro tem ruas pavimentadas, iluminação pública e abastecimento de água e esgoto tratados, dentre outros equipamentos públicos, tais como o CESA (Centro Educacional de Santo André) Parque Erasmo Assunção, que oferece serviços educacionais, de cultura, esporte e lazer à população, como pode ser verificado na Figura 9, a seguir.

Figura 10 - CESA (Centro Educacional de Santo André) Parque Erasmo Assunção



Fonte: imagens reunidas pela autora (2022)

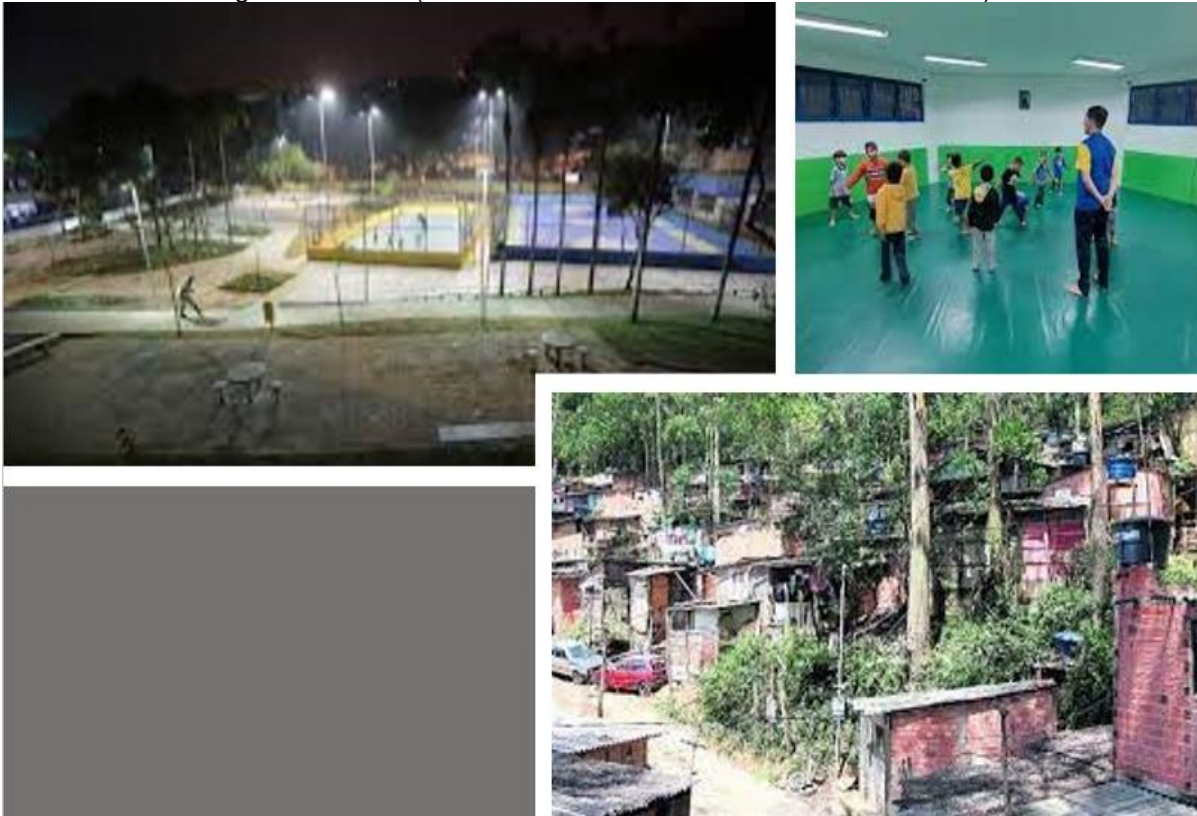
O terceiro bairro selecionado é a Vila João Ramalho/Cata Preta (Zona Sul), que é limitado pelo Sítio dos Vianas, pelo parque do Pedroso e pelo município de São Bernardo do Campo. Possui, de acordo com o Censo de 2010, 11610 habitantes, com uma população predominantemente jovem, sendo 32,8% de crianças e adolescentes de 0 a 15 anos.

De acordo com estudo publicado pelo professor Iberê Luiz Di Tizio (TIZIO, 209), assim como ocorreu com o Sítio dos Vianas, não foi realizado planejamento de loteamento e, até o ano de 1990 não havia em mapas oficiais nem mesmo referência a este local.

Os habitantes são, em sua maioria, de classe baixa, com números significativos que podem classificá-los como pobre e de extrema pobreza. Moram em casas precárias, muitas das quais sem rede de esgoto e/ou energia elétrica.

O bairro conta ainda com o CESA Cata Preta, que é um equipamento público que oferece à região muitas ações culturais e educativas.

Figura 2 - CESA (Centro Educacional de Santo André Cata Preta)

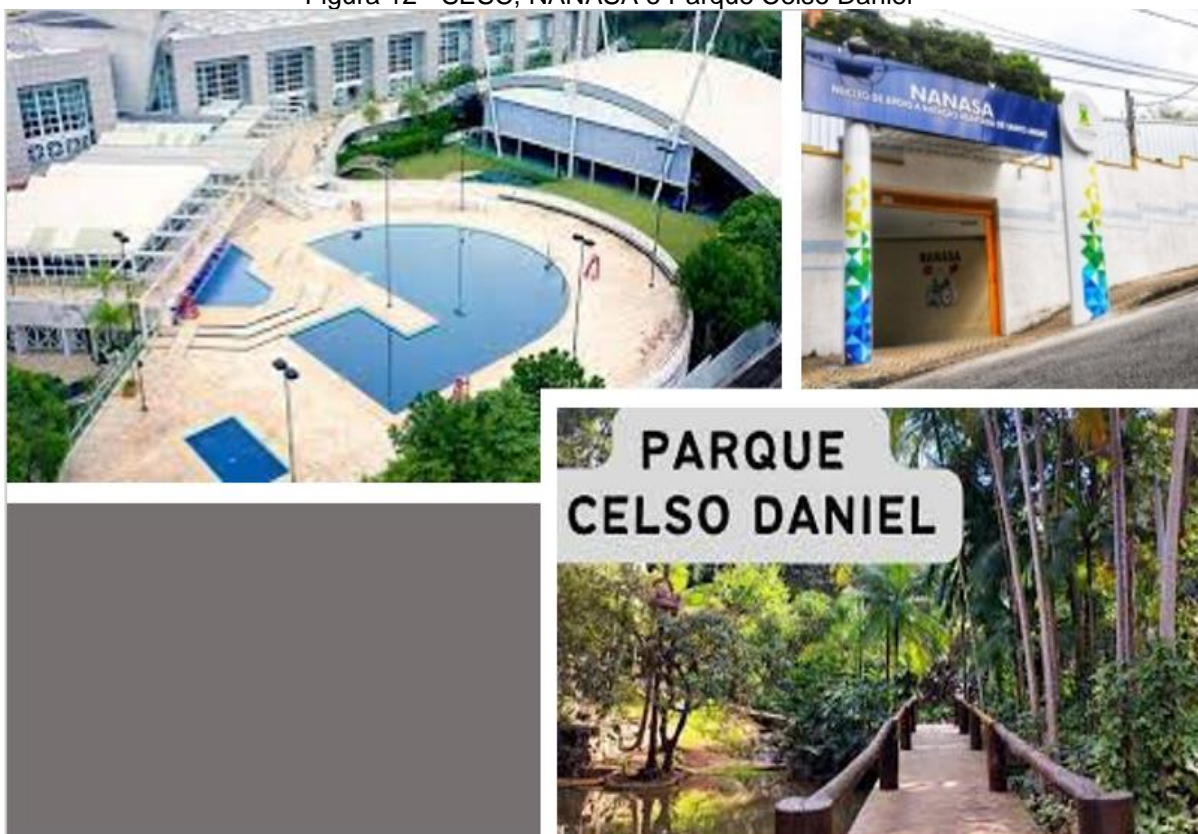


Fonte: imagens reunidas pela autora (2022)

O quarto e último bairro selecionado foi o bairro Jardim, que faz divisa com o Centro, a Vila Alpina e o bairro Campestre. É um bairro com aproximadamente 86.140 mil habitantes, cerca de 12,2% da população total do município. Os habitantes, em sua maioria, são de classe média/alta, sendo a minoria de classe baixa e sob pobreza (abrigo). É um bairro predominantemente de casa de alvenaria e com condomínios de médio e de alto padrão.

Além de ruas asfaltadas, dispõe de energia elétrica, água tratada e coleta seletiva de lixo, contando com equipamentos públicos como o NANASA (Núcleo de Natação Adaptada de Santo André), o Sesc, que oferece inúmeras ações educativas, de recreação e culturais, e o Parque Celso Daniel, que mantém uma das maiores reservas vegetais da região.

Figura 12 - SESC, NANASA e Parque Celso Daniel



Fonte: imagens reunidas pela autora (2022).

4.5 As participantes da pesquisa

Todas as participantes da presente pesquisa são professoras concursadas da Rede Municipal de Ensino de Santo André, e, no momento da Roda de Conversa, exerciam função gratificada de Assistente Pedagógica (AP).

Logicamente, seus nomes e as unidades escolares em que atuam foram omitidos a fim de proteger a identidade das participantes. Portanto, doravante, as APs serão denominadas por nomes de personagens do folclore brasileiro, por escolha das próprias participantes, bem como as unidades escolares serão denominadas por gêneros textuais, ainda na temática do folclore, por escolha da autora da pesquisa. Isso porque, segundo Luís da Câmara Cascudo, um dos maiores pesquisadores da cultura popular brasileira,

Para se compreender bem a história de um país, é necessário não apenas se debruçar sobre os documentos oficiais que são acumulados desde sua origem ou ainda sobre documentos da alta cultura (instituições religiosas, artes

eruditas etc.), pois também se faz necessário o estudo das **tradições** populares, da cultura popular. (CASCUDO, 1921)¹

No Quadro 5, a seguir, estão compiladas as informações sobre os sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 - Caracterização das participantes/ UE/Bairro

AP	UE/ZONA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE AP	FORMAÇÃO	BAIRRO/ POPULAÇÃO TOTAL - %
Boto	Lendas/ Centro	33 anos	17 anos	Mestrado em Educação - Pedagogia/ Pós-Graduação em Psicopedagogia; Educação Especial e Psicomotricidade	Jardim/ 86.140 - 12,2%
Iara	Parlendas/ Norte	25 anos	17 anos	Mestranda em Educação, Administração de Empresas, Comércio Exterior e Pedagogia/ Pós-Graduação em Educação Infantil e Alfabetização	Parque João Ramalho/ 207.684 - 29,3%
Curupira	Provérbios/ Sul	17 anos	4 meses	Pedagogia/História Pós-Graduação em Educação Infantil e Neurociência da Aprendizagem	Cata Preta/ 117.035 - 16,6%
Cuca	Cantigas/ Oeste	17 anos	3 anos	Pedagogia/ Pós-Graduação em Gestão Educacional e Letramento	Sacadura Cabral/ 193.003 - 27,3%

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023)

¹ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/folclore/folclore-brasileiro-na-obra-camara-cascudo.htm>. Acesso em: 19 maio 2023.

A Assistente Pedagógica Boto é Mestre em Educação, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, Educação Especial e Psicomotricidade. Como docente, possui 33 anos de experiência. Trabalhou 12 anos na Rede Municipal de São Bernardo.

Ela ingressou como professora concursada na rede municipal de Santo André em 2002. Já em 2006, iniciou como AP e, desde 2015, atua na mesma Unidade Escolar, que está localizada na divisa entre o Bairro Jardim e a Vila Alpina. A escola é pequena, tendo apenas 6 salas de aula por período, com cerca de 20 alunos por turma. O público dessa escola é, na grande maioria, alunos com boas condições financeiras, que moram em casas de médio e alto padrão, cujos pais possuem formação superior e, portanto, esses alunos têm uma herança cultural privilegiada, e, em menor número, a escola atende a algumas famílias de baixa renda, cujos pais têm pouca escolaridade, além de algumas crianças de um abrigo próximo, localizado na Vila Alpina.

Esta unidade escolar é muito bem-conceituada na região, já que possui acolhimento e trabalho diferenciado de inclusão, atendendo a um número bem significativo de alunos com deficiência.

A Assistente Pedagógica Iara é formada em Administração de Empresas, Comércio Exterior e Pedagogia. Iniciou sua carreira na Educação como professora de Educação Infantil no Colégio Metodista. Ingressou em 2000 na rede de ensino de Santo André, como professora, e assumiu em 2006 a função de AP. Desde 2013, exerce essa função na mesma Unidade Escolar.

Apesar de a escola estar a apenas cinco minutos do centro do município, ela atende a alunos de uma comunidade muito próxima. Trata-se de uma escola grande, com 20 salas por período, com 30 alunos por turma. Essa comunidade próxima tem como característica a itinerância, já que as famílias constantemente mudam para o Nordeste e depois retornam para a comunidade. São famílias muito carentes e, muitas vezes, vivem até mesmo sob condições subumanas. As famílias possuem uma organização própria, em que tanto os irmãos mais velhos como os vizinhos cuidam das crianças mais novas. Em sua maioria, demonstram um grande respeito e valorização pela escola e pela educação.

Já a Assistente Pedagógica Curupira é formada em Pedagogia e é pós-graduada em Gestão Educacional e Letramento.

Tem 30 anos na área da Educação, tendo sido professora de Didática no extinto curso de Magistério e, por 14 anos, foi proprietária de uma escola de Educação Infantil também no município de Santo André.

A Unidade Escolar em que atua está localizada na periferia do município, na região da Estrada do Cata Preta. É a maior unidade do município, já que possui 46 salas de aula. Atende à comunidade local, que apresenta muita carência, bem semelhante às características supradescritas da unidade do Parque João Ramalho.

As famílias vivem ali em situações subumanas, já que há falta de saneamento básico, de infraestrutura e de condições mínimas de higiene, e há dependência da merenda escolar para garantir minimamente a nutrição das crianças que frequentam esta escola.

A diferença em relação à unidade descrita anteriormente é que as famílias não se deslocam dessa comunidade, portanto, não se observa rotatividades no que se refere aos alunos.

A Assistente Pedagógica Cuca é formada em Pedagogia e em História, e pós-graduada em Educação Infantil e Neurociência da Aprendizagem.

Ingressou na rede de ensino de Santo André em 2015 e, após 5 anos em sala de aula, iniciou na função de AP, em 2020, na escola que atua hoje em dia.

A escola está localizada próximo ao centro urbano do município, fazendo divisa com os bairros de Vila Gerti e Santa Maria. A unidade atende à comunidade do Sacadura Cabral, uma favela recém-urbanizada. Em relação à pobreza, é também uma comunidade que muita se assemelha às características descritas nas duas últimas unidades, já que possui más condições de moradia e falta de infraestrutura, com o agravante de ser uma comunidade que possui muitas rotas de tráfico de drogas, levando a comunidade à extrema vulnerabilidade.

O índice de violência doméstica também é grande, e o acesso à comunidade só é possível caso haja a autorização do “dono” da comunidade.

As famílias, em sua maioria, apresentam baixa escolaridade, sendo significativo o número de adultos e de jovens analfabetos.

4.5.1 Desafios da pandemia na perspectiva das APs

O objetivo desta seção é descrever, bem como interpretar os dados coletados por meio da Roda de Conversa com as quatro participantes da pesquisa. A dinâmica

se deu sob o formato virtual, por meio da ferramenta Google Meet, no dia 15 de abril de 2023.

É importante mencionar aqui que a pesquisa foi devidamente autorizada pela Secretaria de Educação de Santo André, e que as participantes tinham conhecimento prévio acerca dos cuidados e procedimentos éticos da pesquisa, haja visto que já haviam previamente lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de apresentar a proposta de discussão, a pesquisadora explicou novamente os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados. Assim, com a devida autorização das participantes, as discussões foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas, obtendo-se, assim, o *corpus* do estudo.

A Roda de Conversa contemplou dois tópicos temáticos, quais sejam: o primeiro focalizou a trajetória de formação e de atuação profissional, bem como o ingresso das participantes na rede de ensino de Santo André; o segundo tratou sobre a gestão pedagógica sob o contexto pós-pandêmico, já que foi solicitado às APs que relatassem como as orientações da Secretaria Municipal de Educação foram tratadas na Unidade em que atuam e que apoio receberam para a reorganização das escolas no retorno pleno às atividades presenciais (no ano de 2022), além de como se deu essa organização de suas unidades no retorno presencial. Em suma, foram feitas indagações do tipo: Quais foram as iniciativas da Secretaria de Educação (SE) para o enfrentamento das desigualdades educacionais? Quais foram as iniciativas da SE em relação ao currículo/avaliação? E quais foram as ações realizadas em sua escola? Em relação aos desafios da gestão pedagógica no período pós-pandêmico, sua escola voltou ao normal?

No trabalho de análise, optou-se por fazer uma descrição analítica dos dados, que é uma das técnicas possíveis do método de Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Bardin (1977, p. 34), a descrição analítica funciona segundo “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. Esse tipo de análise privilegia o conteúdo manifesto das comunicações, embora tome em consideração o <continente>, isto é, o contexto em que foram enunciadas”.

4.6 Unidades de contexto e categorias de análise

Seguindo os procedimentos de análise descritiva, foi realizada, primeiramente, a leitura flutuante das transcrições, cuja finalidade era a de realizar a codificação do

material transcrito em unidades de registro; estas, por sua vez, foram categorizadas em decorrência de sua relevância dentro das unidades de contexto, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tenham sido levadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem, contudo, compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto (BARDIN, 1977, p. 36).

Neste sentido, foram consideradas como unidades de contexto as temáticas da Roda de Conversa previamente definidas em função dos objetivos desta pesquisa, chegando-se às categorias de análise tal como apresentadas no Quadro 6, a seguir.

Quadro 4 - Unidades de contexto e categorias de análise

UNIDADES DE CONTEXTO (títulos em negrito / categorias de análise)	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Ações da SE e das escolas durante a pandemia: entre o ideal e a realidade	Percepção das APs em relação às normativas da SE e às reais necessidades das Unidades Escolares
Desigualdades educacionais: iniciativas da SE e necessidades dos estudantes	Percepção das APs em relação às necessidades específicas de cada UE para o enfrentamento das desigualdades educacionais
Desafios da gestão pedagógica no período pós-pandêmico	Percepção das APs em relação às iniciativas da SE e as reais necessidades no período pós-pandêmico

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

4.6.1 Ações da SE durante a pandemia na percepção das AP

Essa primeira categoria foi criada para poder entender como se deram as primeiras ações nas UE diante das incertezas do momento pandêmico e da falta de direcionamento por parte da SE nos primeiros momentos de isolamento social e na implementação do ensino remoto.

A AP Boto inicia relatando que, desde o início da pandemia e, portanto, do período de isolamento social e de ensino remoto, sua unidade não demonstrou muitos problemas em manter contato com as famílias e com os alunos:

[...] em março a gente já tinha todas as crianças cadastradas e começamos o contato com a família pelo WhatsApp, foi muito rápido nesse sentido e manter o vínculo. Nós não paramos tivemos o privilégio de ter algumas professoras na verdade duas que começaram a chamar as turmas pelo *Meet*. Portanto a unidade passou pela pandemia com material praticamente estruturado de acordo com o que eles precisariam. Mandamos para casa apostilas com o material como se tivessem na escola. As professoras faziam contato pelo WhatsApp diariamente no horário de aula e aquelas que não queriam entrar no *Meet*, faziam perguntas e as crianças respondiam em áudio no WhatsApp. Então foi um trabalho bem sistematizado e assim funcionou muito bem tivemos poucos alunos que realmente não conseguiram acompanhar [...]. (AP Boto)

Acerca do retorno presencial, Boto relata não ter sido necessário realizar o rodízio de alunos, devido ao fato de a escola ter poucos alunos e dispor de espaço e professores suficientes para atender a todos os matriculados. Vale registrar que em sua unidade tiveram pouquíssimos alunos que não conseguiram acompanhar, já que dispunham de equipamentos como *notebook*, *tablet* e *smartphones*.

Boto se refere a esse período com tranquilidade, apesar das incertezas do momento. Ela atribui isso ao fato de a escola ter apenas 6 salas de aula por período e por atender a uma comunidade com poucos alunos em situação de vulnerabilidade. Ela complementa: “[...] tivemos muito trabalho, muito, muito, muito mas, não sentimos essa distância e não perdemos tantas ovelhas. [risos]” (AP Boto).

A AP Iara relata que em relação ao isolamento social em sua unidade, encontraram muitas dificuldades, mas que conseguiu formar grupos de WhatsApp com as famílias:

[...] os pais continuaram trabalhando, eles são trabalhadores diferente da gente, que tá aqui na frente do computador: são motoristas, empregada doméstica, pessoas que estão trabalhando no serviço de limpeza e muitas pessoas trabalhando em hospital. Em muitas vezes, era um celular da família, a mãe levava para trabalhar, então, a criança não tinha esse acesso, e as crianças acabaram sendo muito prejudicadas em todo o período da pandemia. Nós nos organizamos da melhor forma possível, mas a melhor forma possível era papel, sem a intervenção do professor, em alguns casos, a intervenção era feita via WhatsApp. O professor pegava aquela criança que não conseguia realizar atividade, esperava a mãe chegar, às vezes, 7, 8 horas da noite, completamente fora do seu horário de trabalho, e fazia videochamada individual com essa criança. Porém, muitos alunos não participaram de nenhuma intervenção, ficaram apenas com a realização das atividades impressas, as quais, muitas vezes, era realizada de forma coletiva por outro membro da família ou da comunidade. Naquele momento, estávamos muito preocupado com outras questões. Tivemos muitos familiares que morreram de Covid-19, famílias que foram morar na rua porque a mãe perdeu emprego [...]. (AP Iara)

A AP Iara demonstra um grande envolvimento emocional com a comunidade,

o que se dá até pela longa trajetória nessa comunidade. Ela segue relatando que tiveram ações que envolviam não somente a questão dos conteúdos da escola, mas também ações humanitárias, tal como a compra de cestas básicas para entregar na casa dos alunos, antes da entrega das cestas doadas pela prefeitura, a fim de suprir minimamente as necessidades daquele momento.

Em complemento ao seu relato, ela acrescenta que, em muitas vezes, não pode fazer qualquer tipo de cobrança diante da situação em que se encontravam de algumas famílias dos alunos.

No retorno presencial, o rodízio de alunos foi algo necessário, devido ao grande número de discentes, o que acabou por deixá-los confusos com aquela nova configuração de aula. Portanto, segundo a percepção da AP Iara, houve sim um grande prejuízo em termos de conteúdos.

A AP Curupira inicia seu relato abordando experiências e vivência adquiridas em outras unidades. No início da pandemia, ela estava atuando como professora em uma creche na periferia do município de Santo André, e relata que sua grande preocupação foi em relação à faixa etária que estava atendendo, já que estava com uma turma de berçário e foi em busca de informações acerca de como trabalhar de forma remota com crianças tão pequenas.

Inicialmente, comprou um celular e um *chip* para poder se comunicar com os familiares dos alunos. Montou uma sala de aula em sua casa e passou, então, a produzir vídeos de atividades e contação de histórias, a fim de compartilhar com as famílias.

Ela descreve a comunidade de modo muito semelhante à descrição feita pela AP Iara, em relação às dificuldades encontradas, desde as questões financeiras, como a falta de acesso aos conteúdos propostos devido à ausência de equipamento necessário para acessá-los.

Uma das questões que chamou muito a atenção da AP Curupira foi...

[...] essa questão de morar coletivamente, então quando um aparecia com covid-19, a casa de 12 apareciam com a covid-19, alguns mais sérios outros menos sérios. Na minha turma, eu tive o falecimento de avô, mas os avós dessa comunidade não são envelhecidos, são até mais novos que eu [54 anos] [...]. (AP Curupira)

Nos contatos realizados por meio das videochamadas, a AP acabou “entrando” nas casas das famílias e vendo a precariedade dos lares, muitas vezes, até mesmo a

questão da fome.

No ano seguinte, a AP Curupira foi para uma outra escola, mas de uma região com as mesmas características de vulnerabilidade da unidade anterior em que atuava, mas com uma turma de 4º ano. O diferencial nesta escola foi que, apesar das dificuldades, os vizinhos ajudavam as crianças das famílias que não conseguiam acessar as aulas síncronas, ou seja, as crianças de várias famílias se reuniam frente a um celular, já que nem todas dispunham de aparelho para assistir às aulas.

No momento do retorno presencial, a AP Curupira estava nessa unidade e afirmou que, em razão do número de alunos, foi sim necessário realizar um rodízio e, como já supradescrito pela AP Iara, foi muito difícil as famílias e os alunos se adaptarem a esse esquema de rodízio.

Contudo, o que foi observado é que, apesar dos esforços realizados, a defasagem foi muito grande sem que houvesse a intervenção direta do professor, já que, mesmo aqueles que tiveram acesso aos vídeos e ao material oferecido pela escola, também apresentaram prejuízo em seu processo de aprendizagem.

Nesse período, a AP Curupira trabalhava em contraturno na escola, e externou grande angústia devido à grande discrepância acerca das realidades enfrentadas pelos alunos, decorrente principalmente do poder socioeconômico, ao ter ou não acesso às mídias digitais e, conseqüentemente, às atividades escolares com aulas síncronas e apoio pedagógico.

Em 2022, a AP Curupira trabalhou em uma escola municipalizada, em uma região mais favorecida, com famílias participativas e com acesso às informações por meio de um centro de mídias disponibilizado pela escola. Nessa unidade, a defasagem se mostrou menor devido à disponibilização dessas mídias no período de isolamento social.

Em 2023, a AP Curupira assumiu esta função em uma escola de periferia que apresenta todas as características já supradescritas, além de apresentar grande índice de defasagem na aprendizagem, como por exemplo, crianças de 4º ano na fase pré-silábica de alfabetização. Ademais, ela pontuou que a comunicação com os familiares constitui uma grande dificuldade.

Já a AP Cuca inicia seu relato descrevendo a escola com características muito semelhantes às escolas descritas pelas APs Iara e Curupira.

A unidade escolar é pequena, porém, situa-se dentro de uma comunidade muito grande e violenta, que apresenta altos índices de vulnerabilidade e violência

doméstica.

A AP Cuca relata certa angústia já que, desde o início do isolamento social, o contato com alunos e familiares foi rompido. As famílias não dispunham de celular e, mesmo com a entrega de *chip* pela Prefeitura de Santo André, esse contato também não foi possível. Foram então iniciadas as entregas de atividades, juntamente com a entrega de cestas básicas doadas pela prefeitura, já que os familiares vinham até a escola em busca de comida e retiravam e devolviam as atividades. Porém, isso tudo se deu sem que houvesse qualquer intervenção por parte do professor e também sem a ajuda dos familiares, já que naquela comunidade é alto o índice de analfabetismo. A AP Cuca relata: “[...] parou aprendizagem e voltamos depois da pandemia, tentando resgatar tudo que ficou para trás. [...] Me emocionei porque que a gente pensava: ‘vou dar o pão ou a atividade?’. Foi muito difícil.”

Acerca do retorno presencial, a AP Cuca pontua que também tiveram muitos problemas com o sistema de rodízio, pois tanto os alunos como as famílias não conseguiam entender e nem se adaptar àquele sistema. Ela enfatiza: “[...] então, foi um período bem difícil mesmo, e é muito, muito importante manter essa memória viva. Nós estamos vivendo no mundo que apaga rapidamente, que esquece que foi ontem, vive na ansiedade do amanhã [...].”

As declarações feitas pelas Aps vêm ao encontro aos resultados do estudo realizado pela CEPEC, onde as desigualdades educacionais, assim como as demais, têm marcadores socioeconômicos de cor/raça, de gênero e de território. Assim, aqueles que conseguem vencer a barreira do acesso sofrem com a reprovação, a distorção idade/série e com o fato de não terem garantido o direito de aprenderem e se desenvolverem, o que leva à evasão e ao abandono.

Concomitante a isso, vale ressaltar que os relatos das Aps em relação à falta de equipamento para o acompanhamento das aulas, já havia sido constatado em estudo realizado pelo GESTRADO/UFMG, 2020, onde constatou-se que 1 a cada 3 estudantes não dispõe de recursos para acompanhar as aulas ou para realizar as atividades e que, o acompanhamento para a realização das atividades de forma remota está diretamente vinculado às famílias. Por essa razão, 35% dos inquiridos responderam que as famílias não conseguiam colaborar com a realização das atividades.

Segundo dados de dados oficiais da Prefeitura de Santo André em 2013, já havia uma situação que chamava bastante atenção em relação a vários aspectos,

principalmente no que concerne às crianças sem instrução, cujo número já era bem significativo. Foi precisamente sob esse panorama que o município teve de realizar o enfrentamento da pandemia de covid-19.

Neste sentido apontado pela AP Cuca, é fato que a sociedade vivenciou um período de grandes incertezas, momentos tão atípicos em que não se sabia exatamente quais procedimentos e estratégias eram os certos a serem tomados. Na maioria das escolas de periferia, são atendidas comunidades com altos índices de vulnerabilidade, as quais têm suas necessidades minimamente atendidas justamente nas escolas. E, assim, com o isolamento social, essas crianças ficaram totalmente desassistidas, muitas vezes, até mesmo sem uma alimentação adequada, vítimas de violência doméstica. Essa situação foi agravada pela pandemia, mas não provocada por ela, portanto, algumas ações já deveriam ter sido tomadas frente a uma situação já conhecida anteriormente.

4.6.2 Desigualdades Educacionais e as necessidades das escolas

Essa segunda categoria foi elaborada a fim de se entender quais foram as ações demandadas pela SE em busca de mitigar os prejuízos de aprendizagem nos alunos durante o período pandêmico.

As APs relatam, de forma emocionada e, em alguns momentos, até mesmo com a voz embargada, os momentos vivenciados, muitos de insegurança e sem qualquer direcionamento efetivo por parte da SE diante de uma situação atípica, nunca vivenciada pela humanidade.

Esse relato foi constatado pelo estudo de Rosa (2020), que, em um primeiro momento, a SE não se posicionou, já que era impossível acompanhar o que se passava especificamente em cada unidade escolar. Em um segundo momento, a SE centralizou as ações por meio de normativas, em uma tentativa de retomada de controle da situação atípica.

Tendo em vista a situação atípica ocasionada pela pandemia do novo coronavírus, para a qual nenhum planejamento seria possível, a pesquisa mostrou que as redes públicas adotaram diversas estratégias, colocando à prova o trabalho já conhecido. Neste sentido, os problemas da educação brasileira foram evidenciados,

desde as condições socioeconômicas das famílias até a precariedade das escolas públicas, fatores estes que dificultaram ainda mais o trabalho docente

A falta de comunicação entre os órgãos responsáveis e os profissionais diretamente ligados aos alunos, resultou em regimentos e determinações que não vinham ao encontro das necessidades do momento

Dessa forma, cada unidade buscou alternativas que lhe cabiam naquele momento, muitas vezes, com meios próprios, a fim de que nem o vínculo com os alunos fossem rompidos, nem as aprendizagens fossem totalmente paralisadas.

Segundo a AP Boto, em busca de a SE retomar o controle, no final do ano de 2021 foi proposta uma avaliação que se deu em todas as unidades escolares, ainda que em pleno isolamento social. Assim, as crianças foram convocadas a comparecerem às unidades escolares para realizar a avaliação “iClipe” no laboratório de informática. Ao lembrar o momento, a AP demonstra contrariedade em relação a esta proposta, considerando a resistência por parte das famílias em levarem a criança até a escola para a realização das atividades, já que ainda se vivia um momento de insegurança em relação à pandemia. Ela afirma: [...] foi um movimento difícil, mas conseguimos realizar com 100% das crianças [...].

A AP Boto salienta que essa avaliação trouxe ótimos resultados, mas que elas não refletiam, na verdade, a realidade acerca dos conhecimentos dos alunos avaliados. O fato de o conteúdo avaliado não necessariamente ser aquele trabalhado durante o período remoto ou, se trabalhado, sem a intervenção necessária do professor, era um problema. Além disso, as questões emocionais ainda eram muito fortes diante das incertezas que ainda pairava naquele período. Ela enfatiza que o fato de o professor estar presente no momento da prova, com calma, motivando os alunos, foi um aspecto que favoreceu também o bom desempenho dos alunos na avaliação.

Em 2022, no retorno presencial dos alunos, foi preciso iniciar um trabalho de retomada da aprendizagem e de recuperação dos conteúdos perdidos, os quais se mostraram necessários principalmente para as turmas do Ensino Fundamental.

Em relação às iniciativas da SE, a AP Boto menciona que não se recorda de muitas iniciativas, porém, menciona que em 2022 foi proporcionada aos professores dos 2^{os} e 3^{os} anos a formação de Língua Portuguesa e Matemática com os “Parceiros da Educação”. Neste sentido, relata que receberam professores flexibilizados, que na rede de Santo André, são docentes lotados na rede e que cumprem jornada adicional no contraturno, cujo propósito é o de trabalhar com reforço para alunos com

dificuldades, além de alguns professores substitutos. Também foi oferecido um material já estruturado da coleção “TEMA”, material construído por uma equipe da cidade de Sobral, no estado do Ceará, adquirido pela Prefeitura de Santo André com o propósito de direcionar um trabalho de recuperação a todos os alunos indicados para o Conselho de Ciclo do ano de 2021. Segundo a AP Boto, [...] esse material também não conversava com as nossas necessidades [...].

A proposta apresentada era de que, após algum período, essa prova do iClipe fosse reaplicada, no intuito de observar os avanços obtidos nas aprendizagens dos alunos. Iniciou-se, assim, uma reorganização do currículo e dos planos de aula, a fim de adequar as atividades ao conteúdo pedido na avaliação e, assim, preencher as lacunas observadas. Sendo assim, essa avaliação passou a referenciar a base curricular.

Ainda de acordo com a AP Boto, sua dificuldade maior é que:

[...] tem um professor com 36 anos de casa e um com 2 meses. Os mais velhos trazem a experiência, porém, estão extremamente fragilizados, com o emocional abalado e resistentes quanto à reorganização dos planos e insatisfeitos frente às constantes retomadas de conceitos e organizações de documentações; em contrapartida, tenho um grupo de professores novos que eu tenho que acolher e mostrar o básico, diante do despreparo frente à rotina escolar [...]. (AP Boto)

Ela descreve também a grande cobrança por parte da comunidade em todo o percurso de ensino remoto e do retorno presencial, já que acompanharam todo o processo e cobraram respostas e ações instantâneas frente aos desafios que foram impostos.

A AP Boto finaliza afirmando que “tem alguma coisa fora do eixo, mas eu ainda não sei diagnosticar”.

Já a AP Iara relata uma situação muito diferente da descrita pela AP Boto, em grande parte, devido às características da comunidade a que sua unidade atende. Ela descreve os anos de 2020/2021 como sendo apenas de busca ativa, com o intuito de que, a qualquer sinal de participação, o aluno não fosse dado como evadido.

Em relação à realização da avaliação, ela pontua que tiveram muitos alunos com os quais não conseguiram contato, já que algumas famílias passaram a pandemia inteira no Nordeste, como já citada anteriormente a característica itinerante dessa comunidade. Além disso, algumas famílias se recusaram a trazer o aluno até a escola em razão da insegurança acerca da contaminação pelo novo coronavírus. Ela

ressalta que, em média, 15% dos alunos não realizaram a avaliação.

Já no tocante ao conteúdo da avaliação, a AP Iara declara que ela

[...] vinha com uma metodologia completamente equivocada com relação à rede, nós nunca tínhamos trabalhado com simulado com as crianças, ainda mais com crianças do segundo ano. Tivemos crianças com enorme defasagem na aprendizagem que, por ser uma avaliação de alternativas, ela acertou 100%. (AP Iara)

Ela complementa:

[...] Essa avaliação gerou um gráfico de aproveitamento, mas quando eu olho para aquele gráfico, para aquela avaliação, eu não vejo minha escola de verdade, porque eles tinham ali outros conhecimentos, e também ficou uma questão de discrepância na aplicação, porque tiveram muitas escolas que fizeram uma leitura das atividades para as crianças e a orientação padrão era que a criança fizesse sozinha [...]. (AP Iara)

Declara ainda que “não dá pra fazer uma avaliação geral da rede diante de uma realidade tão diferente”.

Ainda segundo a AP Iara, a SE não trouxe diretrizes pedagógicas claras em relação à retomada das atividades, apenas administrativas.

Uma ação bastante significativa mencionada, que tiveram por intermédio da então Secretária da Educação, Cleide Bochixio (*in memoriam*), foi uma parceria com a Federação das Entidades Assistenciais de Santo André (FEASA), que contratou assistentes sociais para atuarem no programa “Nenhum a Menos”, no intuito de fazer uma busca ativa de crianças evadidas e com baixa frequência escolar.

A AP Iara ressalta que esse projeto foi de grande valia, mas que essa ação acabava sendo uma atribuição da equipe gestora, então, acarretava sobrecarga de trabalho. Houve também a contratação de psicólogos, por meio do programa Co_Viver Bem, que tem por objetivo dar assistência psicológica principalmente a professores e gestores da rede municipal de ensino.

Ela expõe ainda sua angústia ao relatar que, diante de toda essa situação, sem se atentar às especificidades de cada unidades e aos desafios que cada uma acarreta, foi colocada pela SE a retomada das atividades, com a meta de 100% das crianças alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Ela desabafa:[...] com as condições que tivemos lá em 2021 e 2022, não vou conseguir alfabetizar 100% dos alunos no final do segundo ano [...].

Essa é uma meta do Plano Municipal de Educação (PME), porém, este traz

outras questões para colaborar com o atingimento desses 100%, como por exemplo, 20 alunos por professor, salas com recursos diferenciados, apoio no contraturno ou no mesmo turno com professor diferente.

Em consonância ao desabafo da AP é coerente retomarmos a definição do PME Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015:

O Plano Municipal de Educação constitui uma ação conjunta entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, instituições privadas de ensino, movimentos sociais, associações representativas e sociedade civil. Envolve, portanto, esforços mútuos para que haja o cumprimento das metas e de sua finalidade na Educação municipal.

A AP lara, de forma enfática, afirma: [...] o pedagógico só resolve se tiver recurso humano. Você pode ter o melhor computador, a melhor tela interativa, o melhor livro didático, a melhor caneta que não resolve se não tiver recurso humano qualificado [...].

Neste sentido, algumas formações foram oferecidas aos APs, porém, diante do aumento incessante de demandas, não havia tempo hábil para que tais formações fossem repassadas aos professores.

Ela ressalta que, no retorno presencial, foi observado um aumento alarmante do número de crianças que demonstravam ter algum tipo de transtorno, com muitos já apresentando hipótese diagnóstica ou até mesmo com laudo já fechado.

Em relação ao uso do material do projeto “TEMA”, a AP lara relata não ter sido utilizado; além de o material não atender às necessidades daqueles alunos, a escola não dispunha de professores para aplicá-lo, considerando o grande número de faltas, principalmente por questões emocionais relacionadas à pandemia.

Quando questionada sobre agrupamentos para trabalhos diferenciados de acordo com a necessidade de cada grupo, a AP lara esclarece que isso não foi possível devido à falta de recursos humanos, e que os professores das salas trabalharam de forma heterogênea nos grupos referências, apenas com os grupos de recuperação. Além disso, ressalta que todo o trabalho até o momento realizado em busca de recuperação dessas aprendizagens é apenas de mérito do professor de sala de aula.

A AP lara complementa afirmando: [...] acredito que levaremos pelo menos sete anos para recuperar o conteúdo perdido, pois não dá para pular etapas, não dá pra recuperar o que não foi vivido [...].

Finaliza pontuando que o período que ela passou trabalhando remotamente foi aquele em que ela se sentiu, de fato, como AP, já que falava o dia todo com os professores e acompanhava as atividades diariamente, enquanto, na escola, as demandas administrativas acabam desviando o foco pedagógico.

Já a AP Cuca inicia sua narrativa demonstrando sua angústia em relação à afirmação de algumas pessoas que declaram que a pandemia já acabou. Em suas palavras:

[...] muitas pessoas dizerem a pandemia acabou, essa pandemia ficou para trás, pandemia acabou, não vamos pôr a culpa na pandemia, mas gente, a pandemia deixou um buraco, então não tem como a gente viver a escolarização hoje sem falar de pandemia [...]. (AP Cuca)

Ela reitera que esse período deixou uma lacuna, e que dificilmente conseguirão preenchê-la. Pontua que [...] os professores não têm experiência de como trabalhar com essa recuperação em sala de aula, não temos recursos humanos, então, o professor pode até ter vontade, mas ele não dá conta com a inclusão, com o resgate da aprendizagem [...].

As habilidades descritas na base curricular não vêm ao encontro das necessidades observadas, tendo, portanto, que serem trabalhadas habilidades dos anos anteriores, em busca de, minimamente, construir uma base para que o processo de aprendizagem seja devidamente retomado.

Em relação à avaliação do iClique, a AP Cuca acredita que não foi levada em consideração a flexibilização do currículo que foi necessário fazer frente ao ensino remoto. E considerando atualmente essa avaliação como base, o currículo está sendo adaptado em busca de atingir o que foi estabelecido pela avaliação. Contudo, na opinião da AP Cuca, estão trabalhando no sentido contrário.

A AP Curupira traz o seu relato enfatizando algumas das questões já descritas anteriormente pelas APs Iara e Cuca, já que a unidade em que trabalha se assemelha com as destas. Contudo, faz uma comparação com a unidade em que atua a AP Boto, já que, na época do retorno presencial dos alunos, trabalhava no contraturno. Ao relatar essa experiência, traz suas angústias em relação às condições às quais as crianças são submetidas, diretamente vinculadas ao contexto social.

Na unidade em que atua, situada em uma comunidade de baixa renda, ela relata ter havido o empenho dos professores em sala de aula na retomada das

atividades e das aprendizagens dos alunos.

Em relação à avaliação do iClipe, salienta que os alunos não conseguiram fazer, haja vista que já apresentavam defasagem, sendo que a avaliação do terceiro ano não condizia com o conteúdo trabalhado com os alunos. Além disso, as questões tecnológicas também contribuíram para o resultado, uma vez que o sinal da internet na escola é muito ruim e, em alguns momentos, os alunos sequer conseguiram finalizar a avaliação.

A retomada de conteúdos referentes a anos anteriores já era uma necessidade muito recorrente naquela região, a fim de atender às especificidades daqueles alunos da comunidade. Porém, a tabulação desses dados fica comprometida no momento do preenchimento das planilhas, já que os resultados podem até apresentar avanços na aquisição dos saberes, mas isso não condiz com o ano/ciclo do aluno.

Em relação ao material oferecido do projeto de recuperação – a coleção “TEMA” –, a AP Curupira relata: [...] o livro da coleção “TEMA” é um absurdo, até a forma da escrita não atende. O que é de Sobral, é de Sobral [...].

A despeito do apontamento realizado pela AP Curupira, esse material é utilizado de forma adaptada no Centro Comunitário em Santo André (CESA). É empregado como reforço no contraturno por duas horas semanais, com monitores para as crianças do período da tarde. Dado que os alunos do período da manhã não são levados pelos responsáveis, o projeto é desenvolvido dentro da sala, no período de aula, pelo professor referência, sempre que possível.

A AP Curupira menciona também a realidade vivenciada na escola municipalizada, em que os alunos tiveram uma participação mais ativa no período de pandemia, uma vez que o acesso aos meios digitais já era uma prática, em razão de a escola possuir uma central de multimídias.

Assim, as avaliações por meio digital também já se configuravam como uma prática, elemento que foi um facilitar no momento da avaliação do iClipe.

A AP Curupira avalia o programa “Nenhum a menos” como sendo muito importante, já que sua unidade atual apresenta muitos alunos faltosos e tem histórico de evasão. Culturalmente, a comunidade em questão não valoriza a frequência escolar, sendo, portanto, as faltas constantes, sem que haja justificativa plausível. E, após o ensino remoto, pode-se observar um aumento significativo dessas faltas dos alunos.

Sob esse panorama, a AP Curupira também menciona que, em relação ao

projeto Con_Viver, em sua unidade, ela realizou um trabalho com ele na Reunião Pedagógica Mensal (RPM), junto à psicóloga que faz acompanhamento na unidade escolar em relação à ansiedade, pois se observou que muitos professores estavam adoecendo, principalmente aqueles que tiveram a covid-19.

Portanto, além das questões relacionadas especificamente à aprendizagem, há que se debruçar também diante das sequelas provenientes de todo o processo pandêmico.

A AP Curupira desabafa: [...] e como nós vamos ter que fazer isso? Nós estamos descobrindo, porque, no caso da gestão, trocamos não foi só um pneu, mas os quatro pneus, andando [...].

Finalizando essa categoria de análise, as APs discorrem sobre a Educação Infantil, em especial, acerca de crianças que não frequentaram a creche e chegam nas escolas sem conhecer a rotina escolar, com dificuldades de socialização, além de prejuízo das vivências das quais foram privadas em decorrência do isolamento social.

A AP Curupira ainda comenta que, a SE está investindo em novos materiais para a Educação Infantil, acredita que esta deve entender as necessidades do investimento para a Educação Infantil. Porém, dado que a entrega dos materiais antecedeu às formações e/ou quaisquer orientações, tal fato gerou bastante ansiedade.

Ficou explícita a forma equivocada e centralizadora com a qual a SE tentou retomar o controle da situação, após um período de incertezas diante da situação atípica que se vivia. Inicialmente, a SE propôs uma avaliação padronizada a ser feita de forma presencial, ainda no isolamento social, com características de simulado e com um conteúdo ainda não trabalhado, avaliação esta que produziu dados que não refletem, de fato, a realidade dos alunos. Em um segundo momento, foi oferecido um material com uma estrutura que não dialogava com as necessidades reais da maioria dos alunos. Além de ter ofertado algumas formações específicas de algumas áreas para as quais não houve tempo hábil para a apropriação e o planejamento junto aos professores.

Diante deste panorama e frente as realidades de cada UE, elas buscaram meios próprios para retomar o processo de aprendizagem que restou prejudicado.

Como mencionado anteriormente, a meta do PME é de que no final do segundo ano do Ensino Fundamental, todos os alunos estejam devidamente alfabetizados. Verifica-se que essa meta foi mantida, independentemente do ocorrido nos últimos

anos e dos prejuízos que a pandemia causou.

4.6.3 Iniciativas da SE e das escolas na volta às aulas

Esta categoria de análise foi elaborada com o intuito de fazer um levantamento acerca dos principais desafios que a equipe de cada unidade escolar vem enfrentando frente as normativas impostas pela Secretaria de Educação e as reais ações desenvolvidas diante das necessidades de cada UE.

Decerto, no decorrer dos relatos que antecederam esta categoria, já foram explicitados alguns dos diversos desafios aos quais as APs foram submetidas, desde a superação das incertezas da crise sanitária frente ao retorno das crianças nas aulas presenciais, passando pela imprevisibilidades de que “crianças” retornaram após o isolamento, o acolhimento para além de alunos, professores, funcionários, familiares, dentre outras pessoas que permeiam o espaço escolar, até chegar às fragilidades físicas e emocionais, tudo isso acrescido de uma das principais funções da escola – a aprendizagem.

É fato que a escola sempre foi um ambiente vivo e que cabe a todos os envolvidos a flexibilização para se adaptar, a cada dia, a cada nova experiência.

No entanto, atualmente, depara-se com superlotação nas salas de aula, aumento substancial de heterogeneidade nos níveis de aprendizagem, número excessivo de crianças com transtornos em um ambiente que ainda carrega as fragilidades oriundas de todo o processo pandêmico vivenciado.

Essa situação em que viveu sob a pandemia, colocou todos à prova, todos foram expectadores de uma mudança drástica na sociedade, na qual não tínhamos autonomia para interferir.

É sabido que a principal função da escola é a aprendizagem dos alunos, porém, está só se torna possível quando se enxerga os alunos de forma integral.

Segundo Rabelo (2013), as rodas de conversa, as escutas individualizadas, a reflexão coletiva, o incentivo à expressão artística, tais como jogos e danças, constituem estratégias que podem, com efeito, contribuir para o entendimento das emoções que alunos e professores passaram durante o período de isolamento social e de ensino remoto.

Contudo, esse desafio pode se tornar uma oportunidade de fortalecimento de uma “cultura organizacional” (LIBÂNEO, 2015, p. 92), que pode mudar os

relacionamentos das escolas como um todo, de maneira a potencializar o trabalho coletivo para que, juntos, os envolvidos possam superar os desafios impostos.

Apesar de tudo, voltamos ao “normal”.

Segundo a AP lara: [...] eu acho que a escola continua funcionando [...].

5 PRODUTO

No Mestrado Profissional, um dos requisitos para a aquisição do título de mestre, tal como designados pela CAPES, é a elaboração de um produto final, o qual, obrigatoriamente, precisa estar vinculado a um trabalho de pesquisa e deve, portanto, ter a aprovação da Banca de Defesa da dissertação.

O produto educacional tem por finalidade ofertar informações e promover aprendizagens que contribuam para a prática de profissionais da área da Educação. Com base nos resultados obtidos pela presente pesquisa, intitulada “Desigualdades educacionais e gestão pedagógica da escola no contexto pós-pandêmico”, realizada com as Assistentes Pedagógicas do Município de Santo André, entende-se que, em razão de sua relevância e por sugestão dos participantes da pesquisa, faz-se necessária a divulgação dos resultados obtidos por meio dessa pesquisa.

Neste sentido, optou-se por realizar essa divulgação através de um *Podcast*, já que este “é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações.” (<https://www.significados.com.br/podcast>. Consulta em 08/06/23).

Assim, o principal objetivo desse arquivo é compartilhar conteúdo e, por ser em áudio, pode ser incorporado na rotina das pessoas enquanto elas realizam outras atividades.

A escolha da divulgação por meio de *Podcast* se deu pelo fato de considerarmos o áudio a forma mais propícia para conseguirmos compartilhar os momentos de emoção tão presentes e significativos no decorrer de nossa pesquisa.

Sendo assim, foram divulgados os dados e os depoimentos das APs em relação aos momentos de incertezas e desafios enfrentados em todo o processo pandêmico. Será relatado o que, de fato, ocorreu nas unidades escolares desde o isolamento social até os dias de hoje. Será apresentada como foi a relação das famílias com os professores, bem como dos professores com as equipes gestoras; momentos estes de grande insegurança em relação à saúde e às aprendizagens dos alunos. Também, como se deram as ações determinadas pela Secretaria Municipal de Educação e as ações que, de fato, se mostraram relevantes e necessárias no âmbito das diferentes realidades das escolas. Além, é claro, dos desafios enfrentados

diante das desigualdades socioeconômicas que, nesse período, acentuaram ainda mais as desigualdades educacionais já existentes.

O *Podcast* poderá ser acessado por todos os interessados, seja por meio de computador com acesso à internet ou por aplicativo no celular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse trabalho de pesquisa foi conhecer as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e pelas escolas da rede municipal de Santo André frente as desigualdades educacionais. O objetivo geral foi analisar essas estratégias com vistas às desigualdades educacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob o contexto pós-pandêmico.

A busca pela garantia do direito à educação em uma sociedade democrática teve início em 1946 com a criação da UNICEF.

No Brasil a legislação que trouxe diretrizes para a Educação data de 1934 (CF), a educação foi declarada “[...] 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” (BRASIL, 1988). E em 1996 foi promulgada a LDB, lei essa que definia as diretrizes e base da educação nacional

Portanto, esse direito, por implicar cidadania, ser gratuito e obrigatório, é juridicamente protegido e deve, portanto, ser cumprido de acordo com a lei. Ainda na visão de Cury (2008). “a lei por si só não garante esse direito”.

Diante de todo cenário relatado nesse texto é fato que a luta histórica está longe de acabar.

Os resultados de todas as pesquisas apresentadas, bem como o depoimento da APs nos trazem um cenário bastante preocupante, e deve ser tema de pesquisas e estudos que desencadeiem ações e políticas públicas a fim de promover um trabalho colaborativo, com parcerias em prol do desenvolvimento dos processos não só da aprendizagem, mas que garanta os princípios de cidadania.

Os dados apresentados evidenciam o impacto sofrido pela educação com o fechamento das escolas. As desigualdades sociais foram determinantes sendo que, o aluno que não teve acesso às atividades e às interações com os professores, foi privado de seu direito, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais.

Vários fatores contribuem para esse cenário, pois, muitas vezes, o que é ensinado não vai ao encontro das necessidades e/ou realidade do aluno. Questões relacionadas a fatores socioeconômicos, em muitos casos, são responsáveis pelo abandono da escola, já que a criança ou adolescente precisa trabalhar para ajudar a

família. Outro aspecto bastante significativo concerne à raça/cor e ao gênero, igualmente fatores de discriminação. Estes são apenas alguns entre outros fatores que afastam alunos da escola, perpetuando o cenário de exclusão e vulnerabilidade.

A universalização do Ensino Fundamental é um direito garantido por lei. Assim, democratizar uma educação pública de qualidade significa propiciar o acesso a bens culturais que permeiam disciplinas, saberes e valores de cada instituição escolar transmitidos aos alunos (SANTO ANDRÉ, 2018, p 47-48). Ao determinar metas estratégicas a fim de garantir esse direito a todos, o município de Santo André avança em busca do desenvolvimento do cidadão.

O relatório do Plano Municipal de Educação (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 cultura 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).

Decerto, neste período, a sociedade passou por um momento de muita insegurança. Muitas rotinas e muitas famílias foram desconstruídas. Foram momentos nunca antes vivenciados, porém, como educadores, temos um compromisso e uma responsabilidade.

O enfrentamento das desigualdades educacionais é uma questão histórica, mas, com a pandemia de covid-19, tais desigualdades se aprofundaram ainda mais. Neste sentido, não é possível desconsiderar esse período e continuar privilegiando os menos vulneráveis.

Algumas estratégias não vêm ao encontro da necessidade dos alunos. É necessário, portanto, diante dos dados colhidos, dar voz aos profissionais diretamente envolvidos com os alunos, os quais conhecem efetivamente as reais necessidades discentes.

Para tanto, é preciso – além das iniciativas já tomadas, como por exemplo, o projeto Con_Viver, que veio dar “ouvidos” aos profissionais – oferecer recursos, principalmente humanos, não apenas em algumas unidades escolares, mas em especial àquelas que foram mais impactadas, em razão de terem um número maior de alunos em situação de vulnerabilidade.

Muitas das ações e estratégias tomadas pela Secretaria Municipal de Educação foram com propósito de retomada das atividades, sem levar em consideração as especificidades de cada unidade escolar, sem que houvesse a participação dos protagonistas das ações. Isso acabou por resultar em sobrecarga de trabalho e em ações em busca do cumprimento das normativas “muitas vezes impossíveis”, sem considerar ações que, de fato, eram significativas diante da necessidade imposta naquele momento.

A pandemia aprofundou um problema já existente, que precisamos invariavelmente enfrentar de forma democrática e colaborativo, se, de fato, tivermos como objetivo uma educação igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.; SOARES, K. **Pedagogo escolar**: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: Ibpex, 2010.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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

BERENGUEL, L. C. **O plano de ação como instrumento de reflexão sobre as intenções formativas na gestão escolar**. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23845>. P. 44, 2021. Acesso em: 22 set. 2022.

BRANDENBURG, C. *et al.* Opinião de diretores quanto à influência da covid-19 no aspecto sócio-emocional-afetivo da comunidade escolar. **Holos**, ano 37, v. 4, e12086, 2021.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil- 1988**. [s.l.] Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL ESCOLA. **Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/censo-escolar>. Acesso em 16 set. 2022.

CAMMARANO, M. G. M. O ensino remoto na rede municipal de Santo André: entre intenções e a realidade. **Contrapontos**, v. 21, n. 1, p. 68-78, 2021.

CAVALCANTE, B.; KOMATSU, K.; MENEZES-FILHO, N. **Desigualdades Educacionais durante a Pandemia**. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Policy_Paper_n51.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

CUNHA, L. A. A Educação na Nova Constituição. **Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE**. Ano 6. N.12. 1987.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293, maio/ago. 2008.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

ENGUITA, M. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FERNANDES, C. **Folclore brasileiro na obra de Câmara Cascudo - Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/folclore/folclore-brasileiro-na-obra-camara-cascudo.htm>. Acesso em: 18 out. 2022.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 2ª. ed. Brasília: Liber Livros Ed., 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 05 nov 2022.

GATTI, B. A.; BERNARDES, N. M. G.; MELLO, G. N. DE. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 9, p. 3–40, 30 mar. 1974. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1856/1825>. Acesso em: 23 out 2022.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia (CNTE/CONTEE, 2020)**. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>>. Acesso em: 23 out 2022.

GIORDANO, D. X. F. Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia. **Educação básica Online**, v. 1, n. 1, p. 125-133, jan./abr. 2021.

IBGE. **IBGE - Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso: 12 out. 2022

IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre>. Acesso em 20 out. 2022

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**, p.296, 2017.

MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O. (orgs.). **Ensino remoto**: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022.

MEDEIROS, E. A.; LEANDRO, A. L. A. L. **Histórias de vida e formação: trajetórias, experiências e reconstruções do ser no seu saber-fazer.** Iv Fiped – Fórum Internacional De Pedagogia Parnaíba-PI. Campina Grande: Ed. Realize. 2012.

MENEZES, E. T. de. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em 28 out 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação.** Brasília: CNE/MEC, [200-].

MORESI, E. **A pesquisa: Abordagem Qualitativa e Quantitativa.** Como definir a pesquisa. p.8, 2003.

MOURA, A. B. F.; LIMA, M. G. S. B. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação.** Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea.** Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, A. A pandemia de covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com censo #22,** v 7, n 3, agosto 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 10 out. 2022.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, E. **Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo.** **G1,** 06 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 19 mar. 2022.

ONU, **Declaração universal dos direitos humanos.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 out. 2022.

OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. W.B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE,** v. 33, n. 3, p.707-726, set/dez. 2017.

PAULA, M. C. R. de. A modificação do espaço urbano como fator de redução do medo, da violência e da criminalidade: o caso da urbanização da favela do Sacadura Cabral

(Santo André, SP). **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Unesp**, Marília, Ed. 8, p.19- 30, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/1653/1408> Acesso em: 22 abr. 2021.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, v. 31, p. e20190041, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjfFR8ZtfFkHnJ36CX6mFp/?lang=pt#> Acesso em: 09 mar. 2023.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios pós pandemia**. São Paulo. Edições Loyola. 2021.

PLACCO, V. M. N. S. **Identidade do CP**. s/p, 2019

PLACCO, V. M. N. S. **O conceito de formação de professores**, s/p, 2018

PLACCO, V. M. N. S. **Práticas do cp e suas relações na escola**, s/p, 2017.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R; SOUZA, L. T. **Análise das atribuições do coordenador pedagógico**, s/p, 2012.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

QEDU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. Disponível em: https://qedu.org.br/brasil/proficiencia?gclid=Cj0KCQiAu62QBhC7ARIsALXijXTLSlc3wz2RY8dGYcmkPrUb1T6A1cLUeSQJUEgZVY_CpUv3T-xjY6YaAsL5EALw_wcB. Acesso em 11 fev. 2022.

RABELO, K.M. **Pontes de efetividade**: um estudo sobre a atuação de professores tutores segundo a psicologia genética de *Henri Wallon*. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

REGO, W. D. L. Intelectuais, Estado e ordem democrática: notas sobre as reflexões de Florestan Fernandes. In: RIDENTI, M.; BASTOS, E. R; ROLLAND, D. (orgs.) **Intelectuais e Estado**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006, p.184.

ROSA, S. S. da; MARTINS, A. M. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 2, p. 77-93, 2020.

ROSA, S. S. da; MARTINS, A. M. Ensino remoto: a implementação de orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por diretores escolares. **Textos publicados pela FCC**, v.60, 2021

ROSA, S. S. da; PEREIRA, R. **Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia de Covi-19**. FCC, 2020

SAMPAIO, E. T. **LIMITES E POTENCIALIDADES DAS RODAS DE CONVERSA NO CUIDADO EM SAÚDE**: Uma experiência no Sertão Pernambucano. Artigo Disponível

em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0264>, p. 1301, 2014

SAVIANI, D. **Vicissitudes e Perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.** Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt. Acesso em 30/10/2022.

SANTO ANDRÉ. **Portal da Prefeitura de Santo André.** Disponível em: <https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/14805/educacao-de-santo-andre-reforca-avaliacao-diagnostics-com-alunos-da-rede-municipal>. Acesso em: 18/10/2022.

SANTO ANDRÉ. **Portal da Prefeitura de Santo André.** Disponível em: <https://web.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/370221.PDF>. Acesso em 18/10/2022

SANTO ANDRÉ. **Secretaria da educação.** Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/14596-programa-toda-crianca-tem-direito-de-aprender-leva-aulas-de-reforco-a-centros-educacionais-de-san>. Acesso em 10 jul. 2022.

SANTO ANDRÉ. **Secretaria da educação.** Disponível em: <https://web.santoandre.sp.gov.br/portal/secretarias-paginas/175/plano-municipal-de-educacao>. Acesso em 15/09/2022

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular.** Vol.2 2019. Disponível em: <http://santoandre.educacoe.com.br/wp-content/uploads/2020/08/OFICIAL-VOLUME-2.pdf>. Acesso em 11 fev. 2022.

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação.** São Paulo. 48, 1º sem. 2019. p. 13- 23.

STEVANIM, L. F. **Vivemos uma crise dentro da crise.** Radis. 2020. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/vivemos-umacrise-dentro-da-crise>. Acesso em: 05 jul. 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coord.). **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.** Informe n.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-depandemia-informe-n-1>. Acesso em: 11 ago. 2020.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede.** Oportunidades formativas na escola e fora dela. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro.** Uma parceria entre professores, alunos e o conhecimento. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

WARSCHAUER, C. **Entre na roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017c.

APÊNDICE A

RODA DE CONVERSA - ROTEIRO DE DISCUSSÃO

1. APRESENTAÇÕES / CONTEXTUALIZAÇÃO

- a) trajetória de formação/profissional;
- b) caracterização da unidade escolar e da comunidade.

2. GESTÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO (2022)

- 1) Orientações e apoio da Secretaria de Educação para a reorganização das escolas no retorno pleno às atividades presenciais (2022) / Organização da SUA unidade no retorno presencial;
- 2) Iniciativas da Secretaria para o enfrentamento das desigualdades educacionais;
- 3) Currículo/Avaliação (iniciativas da Secretaria e ações das escolas);
- 4) Desafios da gestão pedagógica no período pós-pandêmico.

APÊNDICE B

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Desigualdades Educacionais e Gestão Pedagógica da Escola no Contexto pós-pandêmico: um estudo na rede municipal de Santo André”.

O objetivo do estudo é analisar as estratégias propostas pela Seduc e as ações implementadas pela gestão pedagógica nas escolas municipais de Santo André com vistas a mitigar as desigualdades educacionais nos Anos Iniciais do ensino fundamental no contexto pós-pandêmico.

A pesquisadora responsável é Sonia Maria Marchiori de Oliveira, mestranda em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, com a colaboração de sua orientadora, professora Dra. Sanny Silva da Rosa, pesquisadora da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da USCS.

Caso você aceite participar, a coleta de dados será realizada em uma Roda de Conversa com duração de aproximadamente 2 horas, por meio da plataforma Google Meet, em data a ser previamente agendada com o(as) participantes. Sua contribuição será muito importante para conhecer a percepção do(as) assistentes pedagógicos(as) da rede municipal de Santo André sobre os principais desafios enfrentados pela gestão pedagógica no retorno às atividades presenciais, em 2022, considerando os efeitos do período de fechamento das escolas nos processos de ensino e aprendizagem em decorrência da pandemia de covid-19.

A participação na Roda de Conversa não implica nenhum risco de ordem física, psíquica, moral, intelectual ou profissional, uma vez que pressupõe a sua livre disposição e vontade para discutir os temas abordados no roteiro de discussão que lhe será proposto e esclarecido antes do início da sessão. Entretanto, de acordo com as normas éticas que regem a pesquisa com seres humanos, você poderá desistir de participar a qualquer momento, seja por razões objetivas ou subjetivas, sem que tal desistência implique em qualquer tipo de ônus ou penalização.

Por outro lado, sua participação não implica nenhum benefício direto ou compensação financeira. Com efeito, você poderá beneficiar-se indiretamente ao participar do processo de construção de conhecimentos acerca da temática pesquisada e ter acesso aos resultados públicos da pesquisa que, esperamos, possam subsidiar o trabalho das equipes escolares para melhorar suas práticas, e, conseqüentemente, promover a qualidade de ensino das escolas da rede municipal de Santo André.

Esclarecemos que a identidade dos participantes e o nome das instituições onde atuam será mantida em absoluto sigilo pelos pesquisadores, que se comprometem, por meio deste TCLE, a apenas utilizar as informações coletadas para fins acadêmicos e científicos.

Esclarecemos ainda que este estudo foi autorizado pela Secretaria de Educação do município de Santo André, após submissão à análise e apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), 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 ainda tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante, 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 Antônio, 50 – 2º. andar, Bairro Centro, São Caetano do Sul (SP), telefone (11) 4239-3282, e-mail: 7150666 cep@online.uscs.edu.br. Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato a qualquer momento com o(a)s pesquisador(a)s, cujos contatos estão informados abaixo.

Ao “aceitar participar da pesquisa”, você 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 poderá baixar cópia deste Termo de Consentimento ou solicitá-lo em caso de interesse pelo e-mail: sonia.oliveira@uscsonline.com.br. Recomendamos que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento. Acesse este *link* para o seu *download*.

()

Desde já, agradecemos sua disposição e atenção ao ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

- () Li o TCLE e aceito participar da pesquisa.
- () Agradeço o convite, mas prefiro não participar.