

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS DE SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

CAROLINE PONCE DUARTE

**TERRITORIALIZAÇÃO DO ENSINO NA PANDEMIA: PERDA E RETORNO
AO ESPAÇO ESCOLAR PELOS ESTUDANTES DA E.E. PROFESSORA
ERNESTINA LOUREIRO MIRANDA, ITAPETININGA/SP**

SOROCABA

2023

CAROLINE PONCE DUARTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Cunha Franca

SOROCABA

2023

Duarte, Caroline Ponce

Territorialização do Ensino na Pandemia: perda e retorno ao espaço escolar pelos estudantes da E.E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, Itapetininga/SP / Caroline Ponce Duarte -- 2023. 171f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Gilberto Cunha Franca
Banca Examinadora: Marcos de Oliveira Soares, Jorge Luiz Barcellos da Silva
Bibliografia

1. Desterritorialização. 2. Ensino remoto. 3. Pandemia. I. Duarte, Caroline Ponce. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Geografia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Caroline Ponce Duarte, realizada em 28/03/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Gilberto Cunha Franca (UFSCar)

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares (UFSCar)

Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva (UNIFESP)

Aos meus alunos da Ernestina, que têm me ensinado a ocupar cada espaço da escola e a construir relações sobre ele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo carinho e respeito incondicional pelas minhas escolhas. Se cheguei aqui hoje é porque vocês sempre me apoiaram e possibilitaram essa caminhada.

Agradeço à gestão da escola Ernestina, por ter me acolhido e me aceitado como pesquisadora nos seus espaços, sempre me apoiando no desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço ao meu orientador Gilberto, por toda atenção e apoio ao desenvolvimento da minha pesquisa, pela paciência e pelos projetos que me incluiu, dando bases para que a minha experiência na geografia fosse cada vez mais frutífera.

Agradeço à banca examinadora, professores Jorge Luiz e Marcos Soares, pelos valiosos apontamentos na qualificação e partilha de referências que contribuíram muito para o meu repertório e para a escrita final da dissertação.

Agradeço a professora Rita de Cássia, que me acompanhou nesse processo e se fez presente desde o primeiro momento de arguição do meu projeto para que eu pudesse entrar no programa, dando sempre apontamentos muito importantes ao meu desenvolvimento na pós. E a professora Silvia Raimundo, que se mostrou muito atenciosa com o meu trabalho, dividindo seus conhecimentos e me incluindo na realização conjunta do lançamento de um livro.

Agradeço ao meu companheiro, Davi, por toda participação e entusiasmo que teve ao acompanhar o desenvolvimento da dissertação, proporcionando momentos leves e únicos.

Agradeço à UFSCar, primeiro, por ter me aceitado como aluna especial, e depois ingressado como aluna regular. Por ter me proporcionado o contato com conhecimentos da área da geografia, área nova para mim, através de uma boa comunicação e de bons professores.

E finalmente, agradeço principalmente aos alunos da escola Ernestina, que aceitaram participar dessa pesquisa, respondendo aos formulários que aplicava em sala e cedendo alguns minutos do seu tempo para a realização das entrevistas. Sem vocês, essa pesquisa não seria possível, vocês foram a minha inspiração e espero poder retribuí-los com essa singela pesquisa, na qual vocês têm a voz.

RESUMO

Com a pandemia, as escolas tiveram que restringir o uso do seu espaço, atendendo às exigências sanitárias e modificando as relações socioespaciais dos estudantes com o ensino. A partir disso, os estudantes da rede pública paulista foram remanejados para o ensino remoto, através de plataformas educacionais e cumprindo com uma responsabilidade que até então era de atribuição principalmente das unidades escolares. Os mais prejudicados foram os estudantes da rede pública, de acordo com estudos que revelaram o aprofundamento das desigualdades digitais e socioespaciais desse público. É nesse contexto atual, do cotidiano escolar alterado pela crise sanitária pelo novo coronavírus que se desenvolveu esta pesquisa, analisando a situação e as perspectivas dos estudantes do ensino médio, de como foram suas experiências educacionais na pandemia, a partir da perda do território escolar. O local de análise foi a Escola Estadual Professora Ernestina Loureiro Miranda, localizada na Vila Belo Horizonte, na cidade de Itapetininga/SP. O objetivo principal foi compreender como ocorreu a gestão socioespacial dos estudantes na pandemia decorrente do seu afastamento da escola, a implementação do ensino remoto e a volta à escola. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, a partir da análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas com 12 estudantes da escola Ernestina; além da aplicação de um questionário de avaliação do ensino remoto aos estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino médio. Compreendendo o período de 2020, a partir da suspensão das aulas até 2022, ano em que os alunos retornaram presencialmente às escolas, coincidindo com a implementação do Programa de Ensino Integral (PEI). Em síntese, os resultados mostraram a insatisfação dos estudantes em relação ao ensino remoto, modalidade que contribuiu para a perda do vínculo dos estudantes com a escola e com os professores, movimento denominado como desterritorialização. Além do aumento da evasão escolar, decorrente da forma como foi implementado o ensino na pandemia, e do PEI, que modificou o horário e o tempo que os alunos passam na escola. As considerações finais chamam a atenção para a necessidade de que as escolas sejam espaços condizentes com a realidade social dos estudantes, para que assim o número de evasão diminua e os estudantes das classes baixas possam ter acesso à escola e à educação de qualidade.

Palavras-chave: território; desterritorialização; reterritorialização; educação; ensino remoto; pandemia.

ABSTRACT

With the pandemic, schools had to restrict the use of their space, meeting health requirements and modifying students' socio-spatial relationships with teaching. From this, students from the São Paulo public network were relocated to remote teaching, through educational platforms and fulfilling a responsibility that until then was primarily the responsibility of school units. The most affected were public school students, according to studies that revealed the deepening of digital and socio-spatial inequalities in this public. It is in this current context, of school routine changed by the health crisis caused by the new corona virus, that this research was developed, analyzing the situation and perspectives of high school students, of how their educational experiences were during the pandemic, based on the loss of school territory. The place of analysis was the State School Professora Ernestina Loureiro Miranda, located in Vila Belo Horizonte, in the city of Itapetininga/SP. The main objective was to understand how the socio-spatial management of students occurred in the pandemic due to their removal from school, the implementation of remote teaching and the return to school. The methodology used was qualitative research, based on document analysis, bibliographic review and interviews with 12 students from the Ernestina school; in addition to the application of a remote teaching evaluation questionnaire to students in the second and third years of high school. Comprising the period from 2020, from the suspension of classes until 2022, the year in which students returned to schools in person, coinciding with the implementation of the Programa de Escola Integral (PEI). In summary, the results showed students' dissatisfaction with remote teaching, a modality that contributed to the loss of students' bond with the school and teachers, a movement known as deterritorialization. In addition to the increase in school dropouts, due to the way teaching was implemented in the pandemic, and the PEI, which changed the schedule and time that students spend at school. The final considerations draw attention to the need for schools to be spaces consistent with the social reality of students, so that the number of dropouts decreases and low-income students can have access to quality school and education.

Keywords: territory; deterritorialization; reterritorialization; education; pandemic; remote learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fotografia 01: Rua da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, à noite, Itapetininga/SP..... | 52 |
| Fotografia 02 e 03: Rua da escola, sem calçada e com irregularidades no terreno; terreno e caminho que corta a vila Belo Horizonte, utilizada pelos estudantes e pela comunidade, Itapetininga/SP..... | 53 |
| Fotografia 04: As marcações nas casas no Jardim das Flores, Itapetininga/SP..... | 55 |
| Fotografia 05 – Letreiro da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, Itapetininga/SP..... | 57 |
| Imagem 01 – Linha do tempo retomada integral da educação básica..... | 105 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Mapa 01 – Localização da Vila Belo Horizonte, Itapetininga/SP..... | 50 |
| Mapa 02 - Rotas alternativas utilizadas pelas famílias e alunos para o percurso escolar – Vila Belo Horizonte, Itapetininga/SP..... | 54 |
| Mapa 03 – Cor e raça dos alunos e alunas da Escola Ernestina, de acordo com a sua localização em relação à escola, Itapetininga/SP..... | 61 |
| Mapa 04 - Localização das alunas e alunos que participaram das entrevistas e responderam ao formulário, Itapetininga/SP..... | 78 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 01 – Perfil das alunas e alunos entrevistados da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda..... | 62 |
| Tabela 02 – Termos de contratos firmados pela SEDUC para viabilização do ensino remoto durante a pandemia (até setembro de 2020) via pagamento a empresas..... | 67 |
| Tabela 03 – Causas da evasão escolar da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, segundo o Método de Melhorias de Resultados (MMR)..... | 119 |
| Tabela 04 – Causas identificadas e ações propostas pela E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda..... | 120 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos
- CGI.br** – Comitê Gestor de Internet no Brasil
- CMSP** – Centro de Mídias da Educação de São Paulo
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- CREAS** – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- GEPUD** – Grupo Escola Pública e Democrática
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MMR** – Método de Melhoria de Resultados
- PEI** – Programa de Ensino Integral
- REPU** – Rede Escola Pública e Universidade
- SED** – Secretaria Escolar Digital
- SEDUC-SP** – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
- TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TIC** – Tecnologia da Informação e Comunicação
- ZEIS** – Zona Especial de Interesse Social

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 21 |
| 1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 21 |
| 2 CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA | 33 |
| 2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... | 33 |
| 2.2 DAS ENTREVISTAS E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS..... | 44 |
| 2.2.1 <i>Metodologia de análise de dados</i> | 49 |
| 3 CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DA E. E. PROFESSORA ERNESTINA LOUREIRA MIRANDA, ITAPETININGA/SP | 50 |
| 3.1 VILA BELO HORIZONTE..... | 50 |
| 3.2 LOCALIZAÇÃO DA E. E. PROFESSORA ERNESTINA LOUREIRA MIRANDA..... | 57 |
| 3.2.1 <i>Perfil dos alunos da escola</i> | 60 |
| 4 CAPÍTULO 4 - DESTERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA | 64 |
| 4.1 A GESTÃO DA PANDEMIA NA REDE ESTADUAL PAULISTA..... | 65 |
| 4.1.1 <i>Viabilização do ensino remoto</i> | 66 |
| 4.1.2 <i>Ensino Remoto: plataformas implementadas na rede pública de São Paulo durante a pandemia</i> | 69 |
| 4.1.3 <i>Dificuldades e desigualdades de acesso</i> | 73 |
| 4.1.4 <i>“Fique no celular!” “Já é hora de voltar!”: gestão biopolítica da educação</i> | 75 |
| 4.1.5 <i>Ensino sem interação</i> | 76 |
| 4.2 ORGANIZAÇÃO DA E. E. PROFESSORA ERNESTINA LOUREIRA MIRANDA NO ENSINO REMOTO..... | 77 |
| 4.2.1 <i>Plataformas e aplicativos utilizados</i> | 81 |
| 4.2.2 <i>Dificuldades e desigualdades de acesso pelos alunos da Ernestina</i> | 86 |
| 4.2.3 <i>Sobre sentir falta da escola</i> | 91 |
| 4.3 O COTIDIANO DOS ALUNOS NA PANDEMIA..... | 95 |
| 4.3.1 <i>Questões socioeconômicas</i> | 97 |
| 4.3.2 <i>A saúde mental dos estudantes na pandemia</i> | 100 |
| 4.4 COMO LIDAR COM ESSA RETERRITORIALIZAÇÃO DESTERRITORIALIZANTE?..... | 102 |
| 5 CAPÍTULO 5 - POR UMA RETERRITORIALIZAÇÃO: RECONSTRUINDO UM TERRITÓRIO (IN) COMUM | 104 |
| 5.1 REABERTURA DAS ESCOLAS NA REDE ESTADUAL PAULISTA..... | 104 |
| 5.2 A ESCOLA EMPRESA: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS..... | 106 |
| 5.2.1 <i>Da atribuição dos professores na PEI</i> | 110 |
| 5.2.2 <i>Gestão empresarial da educação</i> | 112 |
| 5.3 O TERRITÓRIO ESCOLAR DOS ALUNOS DA ERNESTINA..... | 113 |
| 5.3.1 <i>A implementação do Programa de Ensino Integral na escola Ernestina</i> | 115 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3.2 <i>Evasão escolar</i> | 118 |
| 5.3.3 <i>Sobre trabalho, evasão e o horário do PEI</i> | 122 |
| 5.3.4 <i>Clubes juvenis e tutoria</i> | 128 |
| 5.4 EU ME RETERRITORIALIZO, TU TE RETERRITORIALIZA, NÓS NOS RETERRITORIALIZAMOS | 130 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 133 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 135 |
| APÊNDICES | 152 |
| ANEXOS | 169 |

INTRODUÇÃO

No dia 16 de março de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a partir do Decreto nº 64.864¹, anunciou a suspensão das aulas presenciais na rede estadual como medida de segurança para contenção do novo coronavírus.

As escolas tiveram que restringir o uso do seu espaço, atendendo às exigências sanitárias e modificando as relações socioespaciais dos estudantes com o ensino, como foi o caso de 3,5 milhões de estudantes da rede estadual paulista² que se encontraram nas casas, sem possibilidades de frequentar os espaços escolares.

Em razão disso, a SEDUC-SP adotou o ensino remoto como meio de seguir com o calendário escolar, exigindo que estudantes e docentes se adaptassem com uma modalidade de ensino que até então era pouco utilizada, através do uso de plataformas digitais. Segundo a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020), não há determinação sobre a adoção das atividades pedagógicas não presenciais, há apenas permissão para que sejam desenvolvidas.

De acordo com Magalhães (2021, p. 1265), o EaD e as outras modalidades de ensino remoto que foram implementadas na rede em consequência da pandemia “[...] vêm sendo incentivadas pelas três esferas de governo, muitas vezes à revelia da legislação educacional vigente no país, e adotadas em larga escala [...]”.

No Estado de São Paulo, houve a implementação da Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de São Paulo (Plataforma São Paulo) e do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP). O CMSP conta com aulas gravadas em estúdios por professores da rede para serem disponibilizadas no aplicativo, no site e no seu canal do *Youtube*. Essas foram as principais plataformas adotadas para seguir com o ensino, com o objetivo de manter o calendário escolar de 2020 e 2021.

Com o ensino remoto, a escola perdeu o aspecto central que ela tinha, pois o cotidiano das comunidades escolares teve uma nova espacialidade, um período sustentado por uma rede

¹ Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1. Acesso em: 02 de mar. 2023.

² De acordo com o Censo Escolar, “são 11,9 milhões de alunos inseridos na pesquisa em todo o País. Nesse cenário, o Estado de São Paulo corresponde a 36% do total de matrículas no Brasil, com cerca de 3,5 milhões de alunos frequentando, no ensino regular, as mais de cinco mil escolas estaduais paulistas”. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar#:~:text=S%C3%A3o%2011%20milh%C3%B5es%20de,cinco%20mil%20escolas%20estaduais%20paulistas>. Acesso em 21 de fev. 2023.

geográfica que conectou hierarquicamente professores e alunos. O que significou uma organização territorial do ensino exclusivamente em rede.

Implementação que ocorreu de forma pouco democrática, segundo Saviani e Galvão (2021), ocasionando diversos questionamentos sobre a eficácia deste ensino e a falta de participação dos mais afetados, estudantes e docentes, na tomada de decisões.

As resoluções e decisões em relação ao fechamento e volta escolar foram organizadas e emitidas pela SEDUC-SP, em uma política de cima para baixo. Não houve decisão conjunta, nem democrática sobre o ensino que pudesse criar um ambiente mais acolhedor e participativo em um momento tão crítico, considerando que nos artigos analisados na revisão bibliográfica não havia relatos de experiências sobre a participação da comunidade escolar na decisão sobre os meios de ensino na pandemia.

Além disso, a maneira pela qual foi implementado parece ter contribuído para perdas substantivas, visto que metade dos alunos de 15 a 17 anos matriculados na rede pública de ensino não possuíam equipamentos ou acesso à internet para acompanhar as aulas remotas durante a pandemia³.

Alunos e alunas das redes públicas da Educação Básica foram consideravelmente mais prejudicados do que alunos da rede privada, segundo Neri e Osorio (2022). Em relação ao Estado de São Paulo, o estudo *Convid Adolescentes – Pesquisa de Comportamentos*, realizado pela Universidade Estadual de Campinas, pela Fundação Oswaldo Cruz e pela Universidade Federal de Minas Gerais, apontou que adolescentes tiveram piora na alimentação e no aprendizado durante o período pandêmico⁴.

Em 2019, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), 2% das crianças e dos adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam mais a escola no Brasil. Em outubro de 2020 a média de alunos que não frequentavam mais a escola, remota ou presencialmente, foi de 3,8% (1,38 milhão), ou seja, dobrou (IBGE, 2020).

Portanto, qual o alcance do ensino remoto, seu grau de eficácia? Estudos tem mostrado seu fracasso em atingir toda a população, aprofundando ainda mais as desigualdades já existentes na educação brasileira⁵.

³ Dados divulgados no relatório “Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2021” realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

⁴ Disponível em: <<https://convid.fiocruz.br/>>. Acesso em: 02 jan. de 2022.

⁵ Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021 refletem a falta de acesso à internet e aparelhos de conexão, como computadores e notebook nos lares brasileiros. Cerca de 54,0% dos estudantes de 15/17 anos, destes, 48,6% estudantes da rede pública e 90,5% da rede privada. Disponível em: <<https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/736783717803cba71ec0b3a6e77fc7e9.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. de 2023.

As plataformas na educação vieram para propor uma solução ao ensino na pandemia, para que alunas e alunos não deixassem de estudar. Porém, a forma hierarquizada na qual elas se inseriram na educação não beneficiaram todos os estudantes, pois sem equipamentos técnicos adequados e acesso à rede, muitos alunos foram excluídos do ensino remoto e perderam o mínimo de vínculo que ainda poderiam os unir às suas comunidades de ensino.

Ao perderem seus espaços escolares, perderam também o direito ao acesso pleno e igualitário ao ensino remoto. É o que Gentili (2009) caracteriza como uma pré-disposição do Estado em administrar de maneira restrita os direitos sociais da população e o que Santos (1994) denomina como matematização da vida social, uma vez que mesmo com a globalização e o desenvolvimento técnico, há segmento da população que ainda são excluídos desse processo.

Fatores que podem ter contribuído, assim como a implementação às pressas do ensino remoto, com a perda do vínculo dos estudantes com os professores e com a instituição escolar, levando ao aumento considerável no número de evasão escolar, entre outros problemas.

Como afirmaram Filho e Santos (2021), foi criado um discurso pelo Estado de que o único caminho possível para a continuidade das aulas diante do contexto da crise sanitária seria o ensino remoto. E essa rápida implementação só foi possível após diversas doações de empresas privadas, concretizando o chamado “negócio educacional” (FILHO; SANTOS, 2021, p. 3-4).

Fenômeno que tem sido nomeado por alguns autores como privatização branca, um arranjo em que o Estado deixa de assumir o papel de principal responsável por manter os sistemas educacionais para contratar serviços de educação (CGI.br, 2022a)⁶. Como consta nas análises do CGI.br, há uma “reinvenção acelerada de relações sociais que, agora, acontecem em um novo plano, com características técnicas específicas e povoado por alguns velhos, mas certamente com novos atores, muitas vezes de poder desproporcional na disputa” (CGI.br, 2022a, p. 6).

Uma vez que parece ter aprofundado as desigualdades do ensino que já permeavam o ensino presencial pré pandemia. Saviani e Galvão (2021, p. 43) questionam se “esse modelo [de ensino remoto] tão precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos da educação escolar corrige realmente essa suposta ausência ou é apenas um engodo?”.

Esse empenho do Estado em direcionar algumas situações, procurando controlá-las, surgem sobretudo em situações em que os sujeitos escapam do seu domínio (FRANCA, 2022). O poder exercido sobre a comunidade escolar através do ensino remoto e das resoluções

⁶ Comitê Gestor de Internet no Brasil.

emergenciais é uma tentativa de manutenção desse controle, que deixou de ser exercido presencialmente, dentro da estrutura disciplinar do território escolar para ser exercido através de uma nova geografia da educação e do ensino em rede.

Pois, em um momento em que se mais demandava a relação do professor com os alunos, essa relação foi substituída por aulas prontas, gravadas por professores nos estúdios do CMSP e por provas, através da Plataforma São Paulo, atividades e avaliações cada vez mais externas e fora dos contextos dos estudantes.

A interação entre os estudantes e professores no espaço escolar foi interrompida pela pandemia e, posteriormente, minimizada no ensino remoto. Uma vez que sua configuração priorizou uma rede hierárquica de plataformas do que práticas mais horizontais e interativas de ensino, dos professores com os seus respectivos alunos.

A partir de outubro de 2021 há o retorno integral das aulas presenciais e as escolas reabrem integralmente com 100% das presenças, retomando sua centralidade de ensino. No entanto, as plataformas seguem sendo utilizadas como uma estratégia de avaliar os estudantes, com avaliações diagnósticas, de entrada, que possibilitam um monitoramento do ensino.

Somado a isso, em 2022, houve a expansão do Programa de Ensino Integral (PEI)⁷ nas escolas estaduais paulistas, reconfigurando uma nova espacialidade e temporalidade do ensino, modificando os horários, o tempo e o modelo de ensino para milhares de alunos da rede.

Segundo Cavalcanti (2011), a escola é um espaço significativo na constituição dos alunos enquanto sujeitos sociais, pois o lugar em que se inserem é uma construção social, decorrente do vínculo entre os sujeitos e o espaço, a partir de suas experiências. A desestruturação desse vínculo, somado as novas configurações de ensino, parecem ter causado perdas que se refletem mesmo agora, com a reabertura das escolas.

É nesse contexto atual, do cotidiano escolar alterado pela crise sanitária pelo novo coronavírus (Covid- 19), que se desenvolve esta pesquisa, analisando a situação e as perspectivas dos estudantes do ensino médio de escola pública do Estado de São Paulo de como foram suas experiências educacionais na pandemia. Abarcando o período de 2020 (Decreto nº 64.881, de 22/3/2020 – suspensão das aulas e implementação do ensino remoto), 2021 (retomada obrigatória dos estudantes às aulas presenciais em outubro) até o momento atual (2022, ano em que os alunos completaram o esquema vacinal e expansão do PEI).

⁷ Ao me referir ao Programa de Ensino Integral utilizei a sigla PEI ou a palavra Programa.

O objeto de análise foi a Escola Estadual Professora Ernestina Loureiro Miranda, local em que atuo como professora de sociologia dentro do PEI. Ela está localizada na Vila Belo Horizonte, na cidade de Itapetininga/SP, região metropolitana de Sorocaba.

Visto que houve uma ruptura da rotina e frequência dos estudantes no espaço escolar, em decorrência da pandemia, como tem sido a relação deles com a escola hoje? Ou seja, que alterações são percebidas no cotidiano atual decorrente do isolamento, do ensino remoto e das medidas adotadas pela SEDUC-SP?

A fim de debater este movimento de deslocamento e retorno ao espaço escolar, utilizei três conceitos básicos para desenvolver os tempos abordados na pesquisa: território, desterritorialização e reterritorialização, seguindo as elaborações de Rogério Haesbaert (2002, 2003, 2004) e Deleuze e Guattari (1995).

Os alunos foram deslocados do espaço escolar, dos seus territórios, e tiveram que se realocar, cumprindo com uma responsabilidade educacional de forma individual e/ou de acordo com as possibilidades de cada família e unidade escolar até a volta obrigatória, e mais segura, das escolas. Nesse sentido, entende-se que eles foram primeiramente desterritorializados dos espaços escolares, para serem reterritorializados a partir do ensino remoto e através do retorno presencial às escolas.

Considerando a perda do espaço escolar pelos alunos, e as perdas decorrentes do isolamento social, é ainda mais urgente pensar qual é o lugar da escola na formação dos sujeitos, levando em consideração as fragilidades e vulnerabilidades geradas pela pandemia e pelos quase dois anos de fechamento das escolas; assim como as necessidades, ideias e críticas dos alunos e professores, em uma gestão democrática.

Segundo Marques (2013, p. 9), é preciso “[...] destrinchar as relações que se constroem, mas que também constroem as concepções de espaço” para que seja possível “encontrar caminhos que ajudem a compreender as relações sociais e as construções de subjetividades num certo contexto”.

Para tanto, o objetivo principal foi compreender como ocorreu a gestão socioespacial dos estudantes na pandemia decorrentes do seu afastamento da escola e implementação do ensino remoto, a partir da perspectiva das alunas e alunos.

Objetivos secundários:

a) conhecer as experiências educacionais, sociais e espaciais dos alunos durante a pandemia, incluindo educação, lazer/socialização e trabalho;

- b) identificar as facilidades, dificuldades e possíveis insatisfações que os alunos tiveram com o acesso às aulas online, ao chip de internet do Estado, acesso à merenda, apoio educacional durante o fechamento das escolas;
- c) analisar as mudanças que o Estado implementou durante a pandemia, através da tecnologia e da rápida implementação do PEI na rede estadual paulista;
- d) identificar as vivências dos alunos, sentidos de pertencimento e qual a conexão com a escola nesse novo contexto de reterritorialização do ensino e implementação do PEI;
- e) realizar um levantamento de dados sobre os alunos que estão frequentando a escola, taxas de evasão escolar, alunos inseridos no mercado forma/informal de trabalho, dados socioeconômicos da comunidade escolar, características étnico-raciais e de gênero;
- f) conhecer o trajeto dos alunos casa-escola-bairro; a localização da escola e o trajeto escolar: distribuição e sistematização dos alunos através de mapas.

Para essa proposta, foi realizada uma pesquisa qualitativa, através de entrevistas, revisão bibliográfica e documental. Foram aplicados dois questionários via *Google Forms* para alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio para recolher dados quantitativos sobre o perfil de estudantes da escola e suas percepções sobre o ensino remoto. As entrevistas foram realizadas com 12 estudantes do segundo e terceiro ano do ensino médio para realizar uma análise qualitativa do ensino, das relações e percepções da escola.

A dissertação, portanto, foi estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo buscou apresentar ao leitor as principais discussões teóricas, autoras e autores que a orientaram. O segundo capítulo conta com a metodologia da pesquisa e os procedimentos em relação à análise de dados: revisão bibliográfica, aplicação dos questionários, pesquisa qualitativa e como foram realizadas as entrevistas.

No terceiro capítulo procurei trazer uma espacialização e caracterização da escola, através dos dados recolhidos no questionário dos alunos, análise documental da escola, perfil da comunidade escolar e bairro que está inserida.

No quarto capítulo foi discutida a implementação às pressas do ensino remoto e o gerenciamento que o Estado realizou na educação básica, através de plataformas de monitoramento, dialogando com os estudantes entrevistados.

O quinto e último capítulo focou na reabertura das escolas no final de 2021, mas principalmente em 2022, a partir da retomada do conceito de reterritorialização, aplicado ao

campo educacional, para refletir sobre o processo de reconstrução de um território pelos estudantes após um movimento de desterritorialização.

Os resultados desta investigação procuraram contribuir como um diagnóstico dos alunos para a escola, para o desenvolvimento de práticas de inclusão, acolhimento e tentativas de reparação destes últimos dois anos. Revelando suas realidades, insatisfações e resistências.

1. CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Fundamentação Teórica

Território, desterritorialização e reterritorialização

O espaço escolar é um local no qual ocorrem a todo momento múltiplas interações sociais e culturais. Utiliza-se Deleuze e Guattari (1995) para pensar, a partir da filosofia, nessas interações e nos encontros de agentes e jogos de poder que atuam neste espaço. Para eles, esses agentes são seres rizomáticos, porque se interrelacionam a todo momento e se encontram nas multiplicidades a que estão envoltos, pois “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (1995, p. 14).

O modelo de rizoma foi criado por Deleuze e Guattari (1995), para designar uma proposta de construção do pensamento onde os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central. Segundo os autores, o rizoma funciona através de encontros e agenciamentos, de uma verdadeira cartografia das multiplicidades. A discussão proposta aqui é pensar no espaço escolar como um rizoma que a todo tempo é atravessado por experiências, como uma instituição integradora das relações sociais da comunidade escolar com a comunidade daquele local. Local que pode ser e é ocupado por diversas pessoas.

A escola, segundo Marques (2013), é tratada muitas vezes como um simples espaço de socialização, uma instituição materializada, retirando deste espaço a riqueza das relações e processos que dele são característicos. É como tratar o espaço “como palco das ações humanas e não como *imanência* dessas mesmas ações” (SOUZA, 2003, p. 17). O que vemos, muitas vezes, é uma naturalização da instituição escolar, da sua materialidade, como se fosse um serviço de atendimento finalizado que não carregasse conflitos e processos sociais.

A escola institui uma ordem, uma centralidade, uma fixação, mas há uma natureza do ser que permanece múltiplo, descentralizado e sem fixação (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O espaço escolar, portanto, foi interpretado como ponto de encontro, de intensos conflitos, de realização das trocas materiais e afetivas que não se estabelecem em um ponto fixo, mas em um local comum que está a todo momento transformando-se.

As transformações que decorrem das interações e criações sociais destes espaços é o que chamarei de território, partindo da compreensão de território como conjunto localizado de elementos materiais, sociais e simbólicos.

Tal como Santos (2007, p. 82), compreendo “o território em que vivemos” não só como “um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. Próximo dessa concepção, Rogério Haesbaert lembra que, “desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica” (2007, p. 20).

O uso do espaço escolar pelos estudantes e os significados que estes produzem neste local é uma territorialização “[...] uma espécie de ‘experiência total’ do espaço que conjuga num mesmo lugar os diversos componentes da vida social: espaço bem circunscrito pelo limite entre interior/exterior, entre o outro e o semelhante” (CHIVALLON, 1996, p. 5 apud HAESBAERT, 2003, p. 18), no qual é possível observar as relações simbólicas nele presentes e um conjunto de idealizações partilhadas.

Segundo essa leitura, Haesbaert (2003, p. 17) evidencia que:

[...] numa leitura de território que dá ênfase à dimensão cultural, temos a desterritorialização vinculada ao desenraizamento e ao enfraquecimento das identidades territoriais. Aqui, o território pode adquirir uma conotação culturalista e, muitas vezes, pode se confundir com o conceito de lugar visto basicamente como estratégia de identificação cultural, referência simbólica que, sob a desterritorialização perde sentido [...]. Esses ‘não-territórios’, culturalmente falando, perdem o sentido de espaços aglutinadores de identidades, na medida em que as pessoas não mais desenvolvem laços simbólicos e afetivos com os lugares em que vivem.

Segundo o autor, a característica que norteia as discussões sobre território é seu efeito concomitantemente territorializador e desterritorializador, “[...] o que faz com que os fluxos que por elas circulam tenham um efeito que pode ser ora de sustentação, mais ‘interno’ ou construtor de territórios, ora de desestruturação, mais ‘externo’ ou desarticulador de territórios” (HAESBAERT, 2004a, p. 294).

Para Haesbaert (2004a), a desterritorialização é a condição de quem não exerce controle efetivo pelo seu território. Este efeito desterritorializador foi trabalhado ao longo da dissertação a partir da impossibilidade de milhões de estudantes de frequentarem as escolas, mediante as medidas de isolamento social.

Segundo Haesbaert e Bruce (2002),

[...] a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas. No cotidiano,

a dinâmica mais comum é passarmos de um território para outro. É uma desterritorialização cotidiana, onde se abandona, mas não se destrói o território abandonado [...]. (p. 138)

De acordo com os autores, a desterritorialização e a reterritorialização são processos indissociáveis.

A volta dos estudantes às escolas representou um movimento de reterritorialização no espaço escolar, pois possibilitou o movimento de recuperar, reconstruir um território que haviam perdido. Como descrevem Deleuze e Guattari (1997, p. 224):

A função de desterritorialização: D é o movimento pelo qual "se" abandona o território. É a operação da linha de fuga. Porém, casos muito diferentes se apresentam. A D pode ser recoberta por uma reterritorialização que a compensa [...] Qualquer coisa pode fazer as vezes da reterritorialização, isto é, "valer pelo" território perdido; com efeito, a reterritorialização pode ser feita sobre um ser, sobre um objeto, sobre um livro, sobre um aparelho, sobre um sistema [...].

Segundo os autores, não existe uma desterritorialização desconecta de uma posterior reterritorialização. A desterritorialização é “o movimento pelo qual ‘se’ abandona o território”, aqui, traduz-se como o momento em que os estudantes perderam o território escolar. Contudo, a desterritorialização “pode ser recoberta por uma reterritorialização que a compensa”, como foi o caso do ensino remoto, utilizado para “compensar” e reterritorializar os estudantes em rede, através de plataformas educacionais. Sendo a reabertura das escolas o principal momento de reterritorialização dos estudantes.

Plataformas e biopolítica

No momento em que os alunos deixam de se concentrar nas escolas e voltam para os seus lares, o Estado se desdobra através de outros meios para desenvolver estratégias para manutenção desses corpos, distribuídos pelo espaço.

O corpo, segundo Foucault (1999), é um ponto de análise importante pois foi o primeiro território de construção das relações sociais e de controle dos indivíduos através de determinadas instituições.

O controle sobre os indivíduos são práticas do poder disciplinar, que passa a ser uma entre outras funções do poder, entre as quais se destacam a função de controle e da vigilância. Para Foucault (2005, p. 143) o poder disciplinar

[...] é um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo [...].

Essas práticas tinham como objetivo o adestramento e a docilização dos corpos, pois é “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”, através de uma “escala do controle” (FOUCAULT, 2005, p. 118).

Por sua vez, a disciplina passou a controlar os indivíduos determinando relações de poder, reguladas pelas normas, distribuindo-os pelo espaço. Por isso, locais como escolas, prisões e hospícios foram estudadas por Foucault como centros em que se acolhem os ditos anormais, vagabundos, pois o corpo só terá utilidade se for produtivo e submisso. Vigiar e punir, caso destoem de uma normalidade, pois a sujeição “é obtida através de um saber e de um controle que constituem o que Foucault chamou de ‘uma tecnologia política do corpo’” (SOUSA; MENESES, 2010, p. 25).

À medida em que a sociedade cresce e os corpos-indivíduos se tornam corpos-coletivos, entre os séculos XVIII e XX, o controle é moldado para dar conta das massas, desenvolvendo uma nova forma de dominação do território-corpo (MONDARDO, 2009).

Essa nova forma de poder da sociedade contemporânea é nomeada por Foucault como biopoder, uma nova forma de governabilidade do vivo através do controle e do agenciamento da vida dos indivíduos na massa.

Foucault (2008, p. 3) define o estudo do biopoder como “[...] o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder”.

O governo dos corpos dos indivíduos, instaurados pelo biopoder, possibilitou o controle do corpo dentro de um determinado tempo e espaço através da “[...] dominação legal exercida pelo aparato do Estado” (MACHADO; DIAS; FERRER, 2018, p. 36).

Em meados do século XVIII, desenvolve-se uma nova maneira de controlar e regular o coletivo através de aparatos mais eficazes e sutis. A biopolítica surge, então, como meio de controle da população:

O termo ‘biopolítica’ designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica – por meio dos biopoderes locais – se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da

sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas. (REVEL, 2005, p. 26)

Diferente e mais aperfeiçoada do que a norma disciplinar, que é “um modo específico de normalização que isola a norma para impô-la do exterior, [...] a normalização biopolítica se funde com os processos de vida” (LEGRAND, 2007 apud LAVAL, 2020, p. 104). Torna-se, então, uma normalização natural de monitoramento, que se naturaliza no cotidiano da população.

Estamos falando de formas sutis de controle, que se justificam através do monitoramento das principais áreas da nossa vida, se introduzindo nos pequenos e grandes espaços, nas redes, nas instituições, na educação. Com técnicas que não são mais disciplinares, mas de “regulação, controle, avaliação e, sobretudo, de incitação e estímulo” (LAVAL, 2020, p. 81).

A partir da instauração da biopolítica da população, modelo de exercício do poder próprio dos estados modernos, vemos surgir um mecanismo de vigilância e controle que se sobrepõe à vida e à política (FOUCAULT, 2008).

Analisar esses dispositivos técnicos de segurança, de controle e monitoramento à luz do conceito de biopolítica de Foucault é compreender a maneira pela qual o governo exerce seu poder na população, se ocupando “da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc.”, da educação, “na medida em que elas se tornaram preocupações políticas” (REVEL, 2005, p. 26).

Nesse sentido, a gestão dos alunos que se encontravam fora do espaço escolar tornou-se uma das maiores preocupações do Estado. O qual buscou, através de dispositivos biopolíticos, efetivar essa gestão a partir de mecanismos de controle característicos da sociedade da segurança.

Uma das técnicas empregadas pela SEDUC-SP para realização dessa gestão foram as plataformas educacionais. Que foram implementadas para seguir monitorando a educação e o acesso dos alunos, visto a impossibilidade da efetivação desta sem o ensino presencial. A partir dessa estratégia, o Estado pôde exercer seu controle, de forma remota.

Movimento que D’Andréa (2020) nomeia como “plataformização do social”, um movimento de expansão territorial das plataformas, que atua na penetração da vida individual e coletiva. Segundo ele,

[...] Para Foucault, ao se articularem com base em uma heterogeneidade de elementos – discursos, arquiteturas, leis e fatos científicos –, as formas contemporâneas de saber e de poder funcionam de modo sutil, urgente e estratégico. Nesse sentido, a

governança das plataformas deve ser tomada como um esforço de autorregulação exercido de modo distribuído e não coercitivo, o que não significa que não seja, de modo crescente, controverso e conflituoso. (D'ANDRÉA, 2020, p. 24)

Para Poell, Nieborg e Dijck (2020, p. 2), a plataformização é “a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida”. Não é, pois, um processo puramente mercadológico, mas também biopolítico (HARDT e NEGRI, 2001), na medida em que adentra a esfera educacional.

Nesta análise, entende-se que a educação é atravessada pelas relações de poder que controlam os corpos e procuram definir os locais – presenciais e virtuais – que esses devem ocupar. Pois, para Foucault (1987, p. 29),

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; [...] Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica [...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

A desterritorialização provocada pela pandemia encontrou no ensino remoto uma maneira de reterritorializar o ensino em rede. Momento no qual se instalaram novos mecanismos de controle. Desse modo, o controle biopolítico em rede configurou-se como uma forma de manutenção de corpos produtivos e úteis ao sistema.

As bases da escola pública

É importante considerar as diferenças entre a escola pública e privada, não apenas focando nas suas infraestruturas, mas também a forma como a educação se efetiva nesses espaços. Na leitura de Libâneo (2012) há dois tipos de escola, escola de conhecimento para os ricos e escola de acolhimento social para os pobres. Nelas, há uma diferenciação entre o perfil dos alunos, da comunidade, do bairro e a condição socioespacial na qual ela está inserida.

Segundo o autor, a escola é interpretada como um espaço de acolhimento social⁸. Através de um “pensamento quase hegemônico sobre as funções da escola assentada nas políticas educativas do Banco Mundial” (LIBÂNEO, 2012, p. 16). Ou seja, políticas que muitas

⁸ Em seu texto *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*, Carlos José Libâneo (2006) defende que as políticas educacionais criadas nos últimos vinte anos no Brasil foram elaboradas a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, Tailândia, as quais apresentam políticas de caráter evasivo que visam melhorar os problemas educacionais, sem considerar fatores intraescolares, sobrepondo a escola como um espaço de acolhimento mais do que em um espaço de aprendizagem.

vezes não condizem com a realidade da escola, muito menos no compromisso com a aprendizagem dos estudantes, pois a garantia do direito ao espaço escolar se sobrepõe à garantia de direito à educação. Nesse mesmo caminho de pensamento, Saviani (1999) utiliza o termo “educação compensatória” para refletir sobre como a educação procura compensar as dificuldades educacionais dos alunos:

[...] uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se, pois, que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. (p. 43)

Através de uma resposta não crítica, a escola orientada pela educação compensatória busca se guiar pela reparação e equalização social, deixando de lado seu principal objetivo: melhorar a qualidade de ensino. Para Nóvoa (2009), há dois tipos de funções predominantes nas escolas:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a ‘duas velocidades’: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (p. 64)

Nesta perspectiva, a escola pública parece cada vez mais um local no qual estão sendo realizadas políticas de acolhimento dos pobres. Apresentando-se como um local de reprodução e gestão social de alunos oriundos de famílias trabalhadoras e dos mais pobres.

Para Algebaile (2003, p. 15), esse processo também marca a consolidação do Estado nos territórios.

O domínio das parcelas imensas de território e população não inseridos efetivamente em uma nova ordem de produção da vida parece ter ensejado a utilização de outros recursos na realização deste fim. Um destes recursos, certamente, tem sido o aproveitamento instrumental da expansão da escola nos aspectos físicos e simbólicos, de tal forma que a escola, ao pontuar o território nacional e ao acolher parcelas da população pouco ou jamais alcançadas por outros serviços e direitos, parece estar garantindo certas condições de presença do Estado, que, ainda que irrisória, propicia certas condições de dominação fundamentais à consolidação do próprio Estado.

Essa relação, da presença da escola como presença do Estado, é resultado de processos complexos que, “em alguma medida, resultam no remetimento de funções concretas e

simbólicas para a escola” (ALGEBAILLE, 2003, p. 15), funções estas que deveriam ser da responsabilidade de outros órgãos e políticas setoriais.

Em relação à aprendizagem, as dificuldades se manifestam majoritariamente em crianças nascidas das parcelas mais empobrecidas da população (PATTO, 2022) que frequentam, sobretudo, as instituições públicas de ensino. A defasagem na educação atinge principalmente crianças das classes populares, consequência do caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo, o que Maria Helena Souza Patto (1992) nomeia como uma “incapacidade crônica” da função da escola que produz o “fracasso escolar”. Como ela diz

[...] não estamos, como se poderia supor, diante de uma crise da escola pública elementar por motivos conjunturais; antes, trata-se de uma incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independente de sua cor, de seu sexo e de sua classe social [...]. (PATTO, 1992, p. 107)

Essa incapacidade da instituição escolar de efetivar e garantir o acesso à escola através da democratização da educação afeta sobretudo as classes populares, os filhos dos trabalhadores. Esses, estão inseridos em uma base de uma educação compensatória, uma educação deficiente que “continua sendo interpretada em termo de equalização social” (SAVIANI, 1999, p. 43). Segundo Saviani:

[...] a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. (SAVIANI, 1999, p. 43-44)

Para Saviani, a educação revelou-se incapaz de resgatar a dignidade humana a partir da ação pedagógica, pois não se trata de alargar suas funções e abraçar todas as políticas sociais, mas sim de reconhecer seus limites. Como ele diz, o fracasso escolar ocorre devido a “fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores” (SAVIANI, 1999, p. 43), pois afeta majoritariamente os alunos vulneráveis economicamente, em sua maioria, estudantes de escolas públicas.

Para Gentili (2009, p. 1069), “a escola universalizou-se sem ampliar ou democratizar sua condição ‘pública’, isto é, sem que se tenha ampliado seu status de bem comum”. Desde que foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, há mais oportunidades de acesso à escola, porém, as formas de exclusão educacional “se tornaram mais complexas e

difusas [...] e a negação das oportunidades escolares daqueles que, estando dentro do sistema, continuam com seu direito à educação negado”.

Segundo o autor, a universalização da escola garantiu a democratização do seu acesso. A escola é, então, reiterada como um espaço comum a todos, diferentemente do que se pode supor do acesso à uma educação de qualidade, pois são movimentos distintos. Libâneo (2012), acredita que nesse processo, aumenta-se os índices de escolaridade, mas se aprofundam as desigualdades sociais de acesso ao saber.

Essa máxima de acolhimento às populações mais pobres, seguindo uma lógica neoliberal, é caracterizada como função social da escola. Os que buscam qualidade, e podem pagar, terão uma escola de excelência, os que não podem, uma escola de acolhimento (LIBÂNEO, 2012). A universalização da escola, sem com que os direitos educacionais sejam garantidos, é consequência de um “sistema escolar, partido e dividido”, que “longe de democratizar seu acesso, conduz os sujeitos pelos circuitos que melhor se adaptam às marcas ou aos estigmas que definem o tamanho de seus direitos e oportunidades [...]” (GENTILI, 2009, p. 1070).

Gerenciamento da educação

Nesse sentido, há uma ruptura da lógica do espaço escolar como garantia de um acesso igualitário à educação, pois, como vimos, esse acesso não se efetiva.

No diálogo de Lefebvre com a literatura marxista a noção de espaço é pensada a partir das relações sociais, dos meios de produção, da materialização da existência. Em sua teoria, Lefebvre (2000, p. 21) revela o caráter mercadológico da produção do espaço “o capitalismo e o neo-capitalismo produziram o espaço abstrato que contém o ‘mundo da mercadoria’, sua ‘lógica’ e suas estratégias à escala mundial”.

A instituição escolar evidencia essa lógica mercadológica em seus espaços presentes nas camadas que a compõe e a constroem, como as orientações e resoluções verticais, o acesso e falta de acessibilidade/suporte nestes espaços, o currículo e as políticas educacionais. Segundo Girotto (2019, p. 2),

[...] as políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo têm reforçado a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados. Nesta concepção, professores e alunos são definidos como indiferenciados, sujeitos às ações que pouco compreendem porque pouco participaram de sua construção.

Tais políticas contribuem para reproduzir uma pedagogia sem conexão com a realidade dos estudantes, negando a importância do contexto socioespacial da escola (GIROTTI, 2019), dos alunos e da comunidade.

De acordo com Freitas (2018), se a educação é isolada dos seus vínculos sociais, ela passa a ser vista com um olhar puramente de gestão, pois, se imaginam “consertar as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação” (p. 37).

Movimento de reforma da educação que tem sido chamado de *top-down*, de cima para baixo, pois é um fenômeno que, “uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante” (FREITAS, 2018, p. 38).

Configurando-se, assim, várias disputas no território escolar, desde as políticas educacionais que vem de cima, empurrando orientações e resoluções, modificando leis, currículos, como as de baixo, caracterizadas pela gestão das unidades escolares e comunicação com os alunos e comunidade.

Desigualdades socioespaciais

Mesmo com os meios mais sofisticados de controle do Estado, ele ainda não consegue captar toda a população, ou faz isso voluntariamente, quando sua tecnologia não alcança o povo, principalmente as classes mais vulneráveis. Aprofundando, desse modo, a desigualdade de acesso à educação, tanto o acesso à escola e à educação de qualidade como o acesso ao celular, internet, ao ensino remoto.

Para Santos (1994, p. 14), o alcance e a falta de alcance do Estado não ocorrem de forma desproposital, visto que há uma matematização da vida social que reorganiza os sujeitos no espaço:

Hoje, o próprio espaço, o meio técnico-científico, apresenta-se com idêntico conteúdo de racionalidade, graças à intencionalidade na escolha dos seus objetos, cuja localização, mais do que antes, é funcional aos desígnios dos atores sociais capazes de uma ação racional. Essa matematização do espaço o torna propício a uma matematização da vida social, conforme aos interesses hegemônicos. Assim se instalam, ao mesmo tempo, não só as condições do maior lucro possível para os mais fortes, mas, também, as condições para a maior alienação possível, para todos. Através do espaço, a mundialização, em sua forma perversa, empobrece e aleija.

À vista disso, se o primeiro desafio foi a impossibilidade de interação física no espaço da sala de aula, o segundo foi manter as presenças virtuais e o ritmo de aprendizagem dos alunos. Segundo Lima (2020, p. 263), “[...] é preciso ter em mente nesse momento que estamos falando de um país onde até o ano de 2018 [...] uma média de 45,9 milhões de pessoas faziam parte da parcela da população sem acesso à internet.” Ou seja, há uma grande parcela de alunos sem condições de acesso, desprovidos do uso da plataforma de aprendizagem criada pelo governo que tiveram dificuldades de manter o engajamento nessa modalidade de ensino.

Esses fatores demonstram a ineficiência do Estado em fornecer acesso pleno e igualitário a toda a comunidade escolar, fragilizando ainda mais a aprendizagem e aprofundando desigualdades já latentes no ensino, controlando os corpos e fragmentando o acesso à educação.

Nesse diálogo, Haesbaert (2004b) utiliza o termo “exclusão territorial”, chamando a atenção para os locais onde há pessoas e instituições precariamente territorializadas, que contribuem para que o acesso aos bens e serviços sejam precários e muitas vezes ineficientes, como é o caso do acesso à internet, essencial ao ensino remoto.

Território em disputa

O espaço escolar é atravessado por ideologias, configurando-se como um território disputado pelos interesses capitalistas e mercadológicos, que aprofundam as desigualdades educacionais. Mas, esse espaço também pode ser apropriado pelos estudantes e pela comunidade, que constroem nele suas territorialidades, como escrevem Pedon e Corrêa (2019, p. 88),

Concebe-se a escola como um território porque constitui um espaço intencional que permite a seus membros, alunos, professores e dirigentes, se constituírem tanto individual como coletivamente, dando um contorno identitário, agenciado, em última instância, pelas contradições sociais e seus reflexos nas políticas educacionais.

Neste sentido, o território escolar é um espaço em que podem subsistir tanto uma organização coletiva e construção identitária dos seus membros, como interesses mais verticalizados das políticas educacionais.

É importante pois, que a escola seja um espaço de construção identitária, uma vez que seu espaço remete ao mundo comum, como diz Carvalho (2008). O mundo comum, ou como diz o autor, a esfera pública, são espaços coletivos no qual as pessoas se reúnem, para além de

um “simples esforço gregário para prover formas de subsistências coletiva [...], mas da possibilidade de criação de um universo simbólico e material comum e compartilhado” (p. 415).

A esfera pública, então, é esse espaço comum em que a sociedade cria um universo simbólico, compartilhando suas ideias, projetos e experiências.

E, mesmo que a escola seja atravessada por políticas que aprofundam as desigualdades, ainda há espaço para o diálogo da comunidade envolvida. Como aponta Paulo Freire (1967) em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, deve haver propostas que transgridam para a criação de uma educação democrática, que inclua os estudantes através do diálogo uma educação realmente instrumental, “educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 1967, p. 106).

Segundo Freire (1967), o caminho para combater a educação anti-democrática é investir na tarefa da educação, em contribuir para um pensamento crítico, subversivo, capaz de fugir da alienação e dar lugar à um pensamento predominantemente crítico da realidade, com um ensino coerente com a realidade espacial, “integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço” (p. 106).

Uma vez que “uma educação voltada à formação de uma vida plena é incompatível com os mecanismos de controle”, principalmente dos controles que vem de “cima para baixo” (FRANCA, 2022, p. 257).

É importante, pois, pensar em perspectivas “desde baixo”, que, para os filósofos Antonio Negri e Michael Hardt “significa em primeiro lugar definir o poder do ponto de vista do subordinado, cujo conhecimento é transformado por meio da resistência e das lutas de libertação da dominação dos de ‘cima’” (2018, p. 114). Os de baixo, os estudantes, são os que sentem na pele as políticas educacionais impostas às escolas, nada mais justo, então, que eles sejam os sujeitos transformadores de sua realidade.

Para Maria Helena Patto, a escola, os alunos e professores são a matéria prima da transformação possível, “a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo” (2022, p. 554). Desta forma, a dominação encontra seu contrapeso na formação de sujeitos sociais mais ativos e jamais plenamente dominados.

2 CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 Revisão Bibliográfica

Para realizar um levantamento sobre os principais temas de estudo relacionados à educação na pandemia, a pesquisa teve como base as produções publicadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no *Google Scholar*, no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco de Dados Bibliográficos da USP (DEDALUS), no Repositório Institucional da Unifesp, no Sistema de Biblioteca da Unicamp (SBU) e no Repositório Institucional da UFSCar (RI UFSCar), no período de janeiro de 2020 até fevereiro de 2023.

A revisão bibliográfica, como aponta Flick (2013), é uma metodologia eficiente nas investigações que adotam a pesquisa qualitativa, pois permite o conhecimento do campo que se quer analisar. As pesquisas utilizadas para a revisão tiveram como base reflexões sobre o lugar dos estudantes e da educação na pandemia, bem como desafios e propostas, a partir de pesquisas que trabalhassem experiências e percepções de alunos da rede pública.

Os critérios utilizados para busca foram pesquisar produções relacionadas à educação na pandemia, tema central da discussão. Posteriormente, esse grande tema foi dividido em algumas subtemas, de acordo com as produções encontradas e palavras-chave atribuídas:

- Desterritorialização da educação: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Ensino à Distância (EaD), Ensino Remoto (alunos no ensino remoto);
- Acesso e manuseio nas plataformas de ensino remoto: pelos docentes e pelos alunos, uso do CMSP;
- Desigualdade de acesso dos estudantes à educação: de acesso à internet e aparelhos (o estudo no domicílio e o papel da escola na casa), plataformas sem preparos para alunos de inclusão, de acesso à escola, acentuamento das desigualdades de classe (alunos de escola pública);
- Reabertura integral das escolas: a reterritorialização da educação, implementação do Programa de Ensino Integral (PEI) e suas mudanças com o tempo, horário,

implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual, aprendizagem dos estudantes após o ensino remoto e evasão escolar.

Desterritorialização da educação na pandemia

De início, é importante falar sobre a perda do acesso à escola pela comunidade, a partir da revisão sobre o conceito de desterritorialização, utilizado por alguns autores para identificar as relações da educação na pandemia.

O trabalho de Lucas Lopes (2021) buscou analisar e identificar as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem na educação à distância, a partir da perspectiva dos professores. Utilizando os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização de Haesbaert (2004), procurou observar como a aplicação de ferramentas tecnológicas na educação produziu efeitos na atuação docente. Através de uma análise de estudos discursivos e falas de professores e gestores, Lopes (2021) afirma que o papel do professor foi reduzido na pandemia, pois, segundo ele,

Com isso, percebemos os deslocamentos na atuação do professor, fazendo emergir a noção de desterritorialização, pois contempla a quebra de controle sobre seu território, resultando na redução de vínculos, neste caso temporário, isto é, no afastamento de seus respectivos espaços de afirmação material, funcional ou simbólica. Sendo assim, a atuação docente em tempos de pandemia e a noção de desterritorialização entrelaçam-se, já que estamos inseridos em um processo de privação do espaço de sala de aula [...]. (LOPES, L., 2021, p. 63-4)

Outro artigo analisado na área, intitulado *Educação (a distância) desterritorializada: uma proposta para a formação de docentes online*, Souza e Oliveira (2013) identificam que a utilização de espaços virtuais de aprendizagem modificou a relação e domínio do professor, pois “para que a educação a distância possa se constituir como outro território, faz-se necessário uma desterritorialização dessa educação” (p. 2). Utilizando Deleuze e Guattari (2009), os autores relacionam a formação dos docentes online como uma proposta de construção de uma educação à distância desterritorializada.

Sobre essa passagem do ensino presencial para o ensino remoto, Cury (2020), no artigo *Educação Escolar e Pandemia*, buscou trazer o papel do docente como importante figura mediadora da educação. Ao trazer dados das resoluções sobre o isolamento social, os pareceres de órgãos públicos em relação ao fechamento das escolas e dos direcionamentos para o ensino,

buscou identificar como um espaço tão importante e legítimo na sociedade pôde ser substituído por resoluções tão rápidas.

Já a pesquisa de Segati e Jordão (2022), realizada em escolas particulares da cidade de São Paulo, observou que as tecnologias permitiram a continuidade do processo didático, mas as suas potencialidades foram subaproveitadas pela rápida implementação do ensino remoto, refletindo o despreparo nessa situação emergente.

Há uma evidente preocupação nas pesquisas de que o ensino remoto emergencial, que exigiu esforços de professores, alunos, gestão e familiares, seja comparado à Educação à Distância (EaD). Segundo Hage e Sena (2021, p. 10), o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) tem evitado essa comparação.

De acordo com Almeida e Alves (2020), mesmo que a EaD seja difundida em muitas universidades e cursos no Brasil, em uma situação de urgência como essa, a reorganização curricular torna-se impraticável. Por esse motivo, os autores assinalam essa diferença da EaD com o ensino remoto e destacam que o remanejamento das aulas presenciais para o ensino remoto passa por cima da legislação que prevê um ensino de qualidade.

Para Moreira, Henriques e Barros (2020) e Santana (2020), se as tecnologias são utilizadas através de uma concepção instrumental, o ensino torna-se tão somente ação de transmissão, esvaziado de conteúdo.

Pois, como apontam Vieira e Silva (2020) e posteriormente Hage e Sena (2021), a cobrança de adequação do ensino para essa nova realidade está ligada ao cumprimento do calendário letivo. Ação que ocorreu, de acordo com Pereira, Narduchi e Miranda (2020), em vários estados do Brasil, através da adoção de plataformas digitais como alternativa à suspensão das aulas presenciais.

De acordo com Roberto e Roberto, que utilizam o termo “digitalização da educação”, “[...] para dar conta de um processo que expropria o ato pedagógico da vida sensível, concreta [...]” (2022, p. 5), houve um acelerado processo de implementação da educação remota através de recursos digitais, mesmo havendo outras possibilidades de atividades à distância.

No artigo “Educação Remota: reflexos acerca do ensino a distância em tempos de pandemia”, de Cunha, Silva e Machado (2021), os autores realizam uma revisão dos principais textos que trabalham com a implementação às pressas desse sistema de ensino, problematizando a forma como esse sistema se constrói e se projeta sobre os professores e alunos, que serão desafiados e cobrados de resultados para que o tempo perdido seja compensado em um tempo mínimo, reforçando uma ideia de responsabilização. Assim, a aplicação despreparada dessas

plataformas e metodologia não seriam tão questionadas por terem sido idealizadas e implementadas de forma tão rápida.

Outras publicações, como a de Saviani e Galvão (2021) e Oliveira (2021), buscaram trazer novas propostas para o ensino que não fossem reduzidas ao uso das TICs e das plataformas de ensino remoto. Mostrando que poderia ter havido uma melhor comunicação e diálogo entre alunos, professores e gestão durante o isolamento e melhores técnicas de ensino-aprendizagem que não fossem reduzidas à uma prática transmissiva do conteúdo.

Acesso e manuseio das plataformas de ensino remoto

Muitos dos temas publicados em relação à educação na pandemia, buscaram avaliar os impactos educacionais dessa nova modalidade de ensino nos alunos, nos docentes e perspectivas para a educação no Brasil.

Buscando alguns artigos sobre os temas, que envolvem o manuseio e acesso ao ensino remoto, encontrei um dossiê eletrônico intitulado *Escola no Brasil: tempo, espaço e pandemia*, o qual reuniu alguns artigos que dialogam com o despreparo dos docentes para atuar nos meios digitais (DANTAS; CASTRO, 2020), resultado de uma política de Estado que, além de não incentivar o desenvolvimento regular dos profissionais da educação, seguia cerceando cada vez mais esse público com cortes de verbas para a educação.

Grande parte dos estudos qualitativos relacionados à educação na pandemia parecem evidenciar a sobrecarga dos professores e suas dificuldades em manusear aparelhos e aplicativos de ensino, como foi o caso das pesquisas de Filho (2020), Cani et al. (2020) e Saviani e Galvão (2021). Tal fator reflete diretamente nos alunos, de acordo com apontamentos de Cruz e Bizelli (2021), pois a falta de preparo e familiaridade dos professores com esses meios dificultam a transmissão do conteúdo.

Outro tema abordado é a dificuldade de acesso das tecnologias digitais pelos estudantes, como abordaram as pesquisas de Almeida e Alves (2020), Cani et al. (2020) e Avelino e Mendes (2020).

A pesquisa de trabalho de conclusão de Mendonça e Fávero (2020) se propôs a estudar o CMSP a partir da sua contribuição na rede pública paulista, contribuindo para que “a SEDUC/SP trace uma estratégia de implementação de longo prazo do CMSP, evitando que se torne uma política construída para atender à demanda de apenas um período limitado de tempo [...]” (p. 6). Os autores reconhecem que dependendo da forma como ocorre a implementação

do ensino remoto pode haver desigualdades de acesso, porém, veem no CMSP uma ferramenta que poderá contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes da rede. Apresentando, assim, uma visão mais positiva.

Já Mirian Lopes (2021) aponta uma visão mais ponderada sobre a implementação do CMSP na rede estadual. Mesmo que considere importante a inserção de tecnologias na educação, compreende que o caso do CMSP foi uma entrada mais emergente e que ela deve estar alinhada com as práticas educacionais dos docentes para que haja resultados satisfatórios. Para a pesquisadora Márcia Jacomini (2022), a partir da sua publicação na revista *Retratos da Escola*, o CMSP é um aplicativo onde não há espaço para o diálogo entre professores/gestão/alunos.

Desigualdade de acesso dos estudantes à educação

A presente revisão procurou também conhecer artigos, revistas, dossiês e trabalhos que buscaram analisar os impactos da pandemia na educação brasileira, o aprofundamento das desigualdades, as dificuldades dos docentes e alunos com o ensino remoto. Através desses estudos, foi possível aprofundar o tema da pesquisa e considerar diversas perspectivas para uma investigação mais detalhada e precisa sobre o assunto.

Na análise do artigo *Direito à Educação na Pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, publicado na Revista Espaço do Currículo, em 2021, Hage e Sena buscam mostrar como o Estado brasileiro vem negligenciando o direito à educação. Além de realizarem uma crítica às ações e imposições do mercado sobre a educação, tornando-a um setor de disputa. O direcionamento do artigo é um desenvolvimento crítico em relação à continuidade das habilidades trabalhadas pela BNCC e ao cumprimento do calendário letivo na pandemia, que segundo ele, tiveram um destaque maior do que a preocupação com um ensino de qualidade.

Com efeito, as diretrizes e políticas educacionais adotadas parecem demonstrar uma rápida implementação burocrática para seguir com o calendário letivo que não condiz com as necessidades dos seguimentos mais afetados (HAGE; SENA, 2021).

Há publicações, como a de Neri e Osorio (2021), que tratam do aumento da evasão escolar na pandemia, associando esse aumento à falta de participação do ensino remoto pelos estudantes. Os autores buscaram traçar um retrato sobre como a pandemia afetou alunos de diferentes faixas etárias e classes sociais no Brasil a partir da variável “tempo dedicado ao ensino escolar”.

Segundo os autores, alunos com maior idade apresentam maiores chances de deixar de realizar as atividades e até mesmo deixar a escola do que alunos mais novos, contribuindo, assim, para o aumento da evasão escolar. Considerando que se “A taxa de evasão sobe de 1,41% no começo do ano para 5,51%, voltamos aos níveis de evasão de quase 15 anos atrás (2006)”, continua “sem falar nas perdas de dias e horas semanais de ensino [...] os resultados apontam para uma perda do crescimento e da equidade na acumulação de capital humano, com efeitos negativos para o país no longo prazo” (NERI; OSORIO, 2021, p. 51).

A pandemia veio revelar toda a fragilidade à qual o sistema de ensino brasileiro estava exposto, apontando as desigualdades sociais, atrelada à exclusão digital no Brasil, como evidenciaram as pesquisas de Monteiro (2020), Couto, Couto e Cruz (2020) e Borba et al. (2020).

Com o objetivo de analisar a educação no período pandêmico, Roberto e Roberto (2022), no artigo *‘Digitalização da educação’ na pandemia de Covid-19: uma análise à luz do conceito foucaultiano de periculosidade*, buscaram fazer uma análise da educação, evidenciando como o perigo eminente do coronavírus foi um momento de observação. Pois, “ele expôs muitas linhas institucionais duras que atravessam a sociedade brasileira (muitas ocultadas), bem como os problemas sociais e fragilidades/vulnerabilidades a que estão expostas as camadas mais empobrecidas” (p. 8).

Assim como os autores, Macedo (2021) no artigo *Direito ou Privilégio? Desigualdades Digitais, Pandemia e os Desafios de uma Escola Pública*, buscou focar nas questões de acessibilidade ao ensino remoto por estudantes do ensino básico da rede estadual de São Paulo. Segundo a pesquisadora, as diferenças de acesso dos estudantes são provenientes de suas classes sociais, pois, “[...] as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um locus de estratificação social no Brasil” (MACEDO, 2021, p. 265).

Igualmente, as disparidades de acesso ao ensino remoto foram evidenciadas por Médici, Tatto e Leão (2020) em um estudo realizado em escolas públicas e particulares do Estado do Mato Grosso. Segundo o autor “a nova organização da escola, estruturada pela conectividade, não será possível para todos e, portanto, o conhecimento passa a ser um privilégio ao alcance de poucos” (p. 152). Consequentemente, a desigualdade torna-se maior e a escola fica ao alcance daqueles que possuem mais recursos para adquirir os equipamentos necessários.

Devido à essa visível exclusão, a importância da inclusão digital é um tema que tem sido cada vez mais discutido, sobretudo pelas dificuldades para alunos com deficiência de

acessarem as TICs e plataformas de ensino remoto, que não estão adaptadas as suas necessidades, como apontam as pesquisas de Duarte, Franca e Zeneratto (2021) e Leal et al. (2022).

Embora as pesquisas tenham se concentrado nos impactos educacionais decorrentes da pandemia, também há discussões sobre a importância da escola e as implicações do seu fechamento para os alunos e comunidade. Uma vez que a escola é o lugar mais constante e permanente de convivência além da casa, conforme diz Cury (2020, p. 14), é um “lugar institucional de permanência contínua, sistemática, avaliada por, pelo menos, 5 dias por semana e por, pelo menos, 4 horas por dia. Não há outra instituição com iguais características em nossa sociedade”.

Segundo Cury (2020), a suspensão dos sistemas que regem o nosso cotidiano causou grandes impactos na sociedade, como o sistema de trocas, comércios, lojas, o transporte, os segmentos de produção, os espaços de lazer e sobretudo o espaço escolar. Atrelado a isso, a transição do espaço escolar para o espaço da casa trouxe mudanças significativas para os alunos e para o ensino. Como ele diz,

A invasão da escola na casa trouxe problemas de adaptação de um ensino em casa. A rotina precedente empurrava a casa para o trabalho, para o consumo, para o lazer e, em especial, um movimento de ir e vir de mais de 50 milhões de crianças, adolescentes e jovens para a educação infantil, para o ensino fundamental, o ensino médio e suas modalidades. Esse movimento, agora, foi substituído pelo ficar em casa. (CURY, 2020, p. 13)

A casa, então, além de ser um local de cuidados domésticos, tornou-se um local de lazer, de estudo e ensino. O que era dividido e tomado por rotinas separadas, se amarrou, tudo dentro de um mesmo espaço.

Reabertura integral das escolas

Já a partir de 2022, as pesquisas começam a se voltar para a reabertura e retorno dos estudantes às escolas. Momento em que há um processo de reconstrução de um território, uma nova reterritorialização dos estudantes ao espaço escolar, após um momento de perda do vínculo com a escola.

O trabalho de Silva e Sousa (2022) buscou trazer uma discussão dos conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização a partir da perspectiva da Educação do Campo. A Educação do Campo, como eles definem, “têm a preocupação de reconhecer as territorialidades e os territórios, de identificar com ocorre a desterritorialização e se organizar

para a reterritorialização do homem e da mulher do campo”, concebendo a escola como um espaço essencial, pois é um “lugar não somente de construção de saberes sistematicamente adotados, mas também como lugar de excelência para a construção dos saberes vivenciados pelas comunidades” (SILVA; SOUSA, 2022, p. 3-4).

Neste sentido, o movimento de reterritorialização requer sujeitos que, conhecendo sua realidade e sendo ativos, possam construir um local de bem comum, sendo a escola um espaço essencial para esse movimento.

A pesquisa de Cordeiro e Bonilla (2015), mesmo que anterior à pandemia, tem como foco o estudo dos cotidianos escolares a partir da chegada das tecnologias digitais móveis nas escolas públicas. Segundo as autoras, as tecnologias digitais têm feito parte do cotidiano de muitas escolas, à medida que vão moldando a relação dos estudantes com o espaço escolar:

A reterritorialização dos espaços/ tempos escolares se intensifica na medida em que o digital começa a fazer parte das práticas cotidianas dos interagentes/praticantes desse contexto, onde a dimensão das redes começa a se tornar cada vez mais presente. Os territórios que vão sendo construídos possibilitam relações mais horizontalizadas e plurais, tornando-se potenciais espaços de criação. Em consequência, os praticantes/interagentes estão reinventando o cotidiano das escolas e a si mesmos. (p. 265)

Nesta perspectiva, as tecnologias digitais não desterritorializam os estudantes, são os estudantes que reterritorializam a escola, pois, de acordo com Cordeiro e Bonilla (2015, p. 272) “todas as atividades também estão sendo realizadas em espaços/tempos outros que não apenas o da sala de aula e da escola”, através da recriação do espaço/tempo que habitam através do seu uso. Igualmente, afirmam que as tecnologias têm mudado o cotidiano, criando relações mais plurais e horizontais no espaço escolar em um movimento de reterritorialização (CORDEIRO; BONILLA, 2015).

Nesse período de reabertura das escolas, os trabalhadores se propuseram a investigar essa volta ao espaço escolar. Tal como a seção temática *Direito à educação e desafios para o trabalho docente*, do dossiê *Cidades que educam e se educam*, com textos escritos por professores que buscam fazer reflexões sobre a valorização dos docentes através da ampliação da democracia e dos seus direitos. No qual Moll, Barcelos e Dutra (2022, p. 708) afirmam que é necessária a “renovação das nossas forças na luta pela valorização do trabalho docente nesta era digital e pós-pandêmica”.

No volume II do estudo *A Covid-19 em Múltiplas Perspectivas*, Guilherme, Becker e Cheron (2020) se propõem a discutir o papel da escola como um importante espaço de cuidado e acolhimento no capítulo *Considerações para a Retomada das Atividades Presenciais nas*

Escolas de Educação Básica Pós-Pandemia. Nele, os autores sugerem algumas abordagens para se levar em consideração na volta das atividades presenciais, são elas: considerações referentes à instituição escolar, considerações referentes aos estudantes, considerações referentes aos educadores, considerações referentes às famílias e à comunidade escolar. Considerando, sobretudo, a realidade espacial da escola e da sua comunidade.

Outras pesquisas revelaram o aumento das taxas de evasão escolar na pandemia, em relação ao período de reabertura das escolas. O estudo de Junior e Moraes (2020), publicado ainda no primeiro ano da pandemia, chama a atenção para problemas educacionais elencados pela UNESCO, no qual a evasão escolar tem uma atenção maior. Segundo os autores, “é desafiador assegurar que as crianças voltem e permaneçam nas instituições de ensino após o retorno das aulas presenciais. Isto se torna crítico quando o intervalo de tempo é delongado”, como foi o caso do Brasil, “e também sob fatores socioeconômicos graves que impuseram a criança a contribuir com a família para geração de renda” (JUNIOR; MORAES, 2020, p. 138).

O estudo de Casagrande e Alonso (2022) problematizou o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio após a reabertura das escolas. Através da abordagem qualitativa, constataram “a necessidade de debater o investimento em educação pública, de situar a aprendizagem do jovem como foco das preocupações curriculares no período pós-pandemia”, pois é preciso “priorizar seu aprendizado e não retroceder quanto às metas fundamentais postas no Plano Nacional de Educação” (p. 188).

Alguns estudos têm se concentrado em fazer apontamentos sobre o PEI, trazendo dados da cidade e do Estado de São Paulo. O autor com maior destaque nessa discussão é o professor de geografia Eduardo Giroto, da Universidade de São Paulo (USP), com discussões que tratam sobre o ensino em tempo integral, a segmentação da oferta e desigualdades educacionais (GIROTO; JORGE; OLIVEIRA, 2022), sobre a condição do trabalho docente que, uma vez dentro do programa, deve ter dedicação exclusiva (GIROTO; JACOMINI, 2019). Neste último, os autores realizam uma crítica ao “modelo hegemônico de gestão escolar, assentado nos princípios da nova gestão pública”, que cria um ambiente competitivo “altamente vigiado e controlado, com impacto na subjetividade dos docentes, o que minimiza os possíveis ganhos nas condições de trabalho referentes à jornada integral e à dedicação exclusiva” (p. 87).

Os trabalhos de Giroto tem se mostrado bem críticos em relação ao PEI e com pontos de destaque para várias áreas de funcionamento da escola e do programa. No artigo *Geografia, Política Educacional e Desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)*, a pesquisa relata o aumento das desigualdades socioespaciais e

educacionais, decorrentes da implementação do programa, a qual privilegia escolas localizadas em áreas com melhores condições de acesso e estrutura na cidade (GIROTTTO; OLIVEIRA; GRATON, 2019).

Outro estudo que aborda a desigualdade socioespacial e educacional dos estudantes é o artigo *A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo*. Nele, Giroto e Cássio (2018) sugerem que “o PEI se baseia numa lógica insularizante, produzindo unidades escolares destinadas a alunos já privilegiados em suas relações com a cidade” (p. 1), além de colocarem a expansão do PEI no mesmo patamar que a reorganização escolar de 2015.

Além da alta adesão ao PEI nas escolas estaduais, outra mudança em 2022 foi a implementação do Novo Ensino Médio nos segundos anos e, em 2023, nos terceiros anos. O Estado de São Paulo foi o primeiro a aprovar um novo currículo, em julho de 2020 (JACOMINI, 2022), formado por novos componentes de ensino, como: itinerários formativos, aprofundamento curricular, novotec (programa que oferta cursos técnicos a partir dos segundos anos).

Outro trabalho de destaque é o das pesquisadoras Selma Venco e Rosemary Mattos (2019), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Com o título *Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo*, buscam relacionar algumas práticas do PEI com práticas gerencialistas, como a Avaliação 360º, que é um conjunto de procedimentos para avaliar o desempenho dos docentes. Adotada através da metodologia de empresas, essa avaliação pode ocasionar na pressão intelectual e até mesmo no desligamento do programa, como apontam as autoras.

Assim como elas, Giroto, Oliveira e Graton (2019), também enxergam o programa a partir de uma lógica empresarial, pois “está diretamente ligada com a concepção neoliberal do “Estado gerencial”, pela qual a administração pública passa a ser regida pelos princípios da eficiência e do resultado próprios da empresa privada” (p. 25).

O que fica evidente nestas pesquisas é o caráter produtivo atribuído ao programa, que se baseia em algumas práticas empresariais para buscar o máximo de rendimento dos alunos e docentes. Para Nakamoto e Bryan (2022) a intencionalidade do PEI “é a produtividade dos resultados do SARESP, o que reforça as desigualdades educacionais dentro da rede e fora”, decorrente da “forma como foi planejada e objetivada para a construção do capital humano que o mercado de trabalho necessita”, pois faz com que “certas áreas de conhecimento sejam postas

de lado através da diminuição de sua carga nos currículos, ou de uma flexibilização curricular, gerando disparidades entre os currículos das escolas públicas” (p. 5).

Já no artigo *Programa de Ensino Integral: a proposta do Estado de São Paulo*, França e Rinaldi (2022) concluíram que as escolas do programa analisadas no estudo apresentaram melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), porém, apesar de algumas mudanças, não se percebem avanços em relação ao desenvolvimento integral do estudante.

Além de que, o que se percebeu na revisão bibliográfica é que alguns autores atribuem ao programa a causa do aumento da evasão escolar. Segundo Giroto e Cássio (2018), “o PEI tem ampliado a desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual paulista, produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão, conforme verificado pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) desde 2008” (p. 5). E ainda, segundo a Rede Escola Pública e Universidade (2015) e o Grupo Escola Pública e Democrática (2015), esse aumento da evasão escolar se deu através da implementação em massa do programa, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades socioespaciais dos estudantes.

Em outras palavras, as pesquisas relacionadas ao PEI relacionam o programa ao aprofundamento das desigualdades educacionais no Estado de São Paulo, bem como das desigualdades socioespaciais. Nesse contexto, ainda há um aumento no número de evasão escolar, fatores que preocupam os pesquisadores. Agora, além desses números preocupantes do quadro educacional de São Paulo, há ainda a evasão causada pela pandemia e pelas dificuldades com o ensino remoto.

O fator evasão aparece em vários estudos, não necessariamente classificada como evasão, mas apontada como a baixa adesão dos alunos ao ensino remoto, as desigualdades de acesso à internet e aparelhos que conseqüentemente, levam à ausência do aluno nas aulas online. Esse fator, discutido em vários estudos, foi importante para visualizar as conseqüências do período de isolamento social, do ensino remoto e da volta dos estudantes ao espaço escolar.

Portanto, a partir da revisão bibliográfica, foi possível conhecer alguns dos principais temas e objetos de estudo referente à educação na pandemia para compor a dissertação.

2.2 Das Entrevistas e Aplicação dos Questionários

A pesquisa teve como recorte temporal o período de fechamento das escolas, no início de 2020 até a sua reabertura, no ano de 2022. O público-alvo foram os estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino médio que, como assinalado anteriormente, são os anos em que mais há casos de evasão escolar e mais alunos inseridos no mercado formal e informal de trabalho. Também, foi entrevistada a coordenadora da escola, para compreender como foi a gestão do ensino remoto na Ernestina.

Buscando atingir os objetivos da pesquisa, o estudo de caso foi o melhor caminho encontrado para compreender a situação estudada, visto que a riqueza das informações auxilia em um maior conhecimento e possíveis resultados que possam auxiliar no entendimento do problema em questão (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977).

Para Gil (2007), o estudo de caso é caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como uma escola, por exemplo, pois “[...] visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (p. 54). Segundo Oliveira e Fonseca (2006) este procedimento permite analisar os movimentos do território local a partir da análise das singularidades de um local específico.

Segundo Franca (2022), cada escola é “um espaço complexo de interação social geograficamente distribuídas em torno dela, delimitando trajetórias, encontros e ritmos do cotidiano de seus sujeitos sociais diretos e indiretos” (p. 252-3). Por isso, torna-se importante estudar não somente a escola e seu espaço, como seu entorno e as relações dos indivíduos nele.

De acordo com Silva (2014, p. 2), na análise espacial da escola é possível “reconhecer quem são os elementos que a constituem assim como eles estão distribuídos no interior da escola e no seu entorno”, visto que os sujeitos que integram a vida escolar, “constituem relações que se expressam territorialmente”.

Quanto à abordagem, foi realizada uma pesquisa quantitativa, para recolher dados sobre o público-alvo da pesquisa, pois a partir desse método foi possível utilizar instrumentos estruturados para coletar e analisar os dados numéricos através de procedimentos estatísticos (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004). Como diz Fonseca (2002), “[...] como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa” (p. 20).

A pesquisa quantitativa foi importante para identificar o público da escola e características como raça/etnia, gênero, grau de escolaridade dos pais ou responsáveis, número de alunos que não se encontram na série correspondente, idade, estudo e trabalho. Os dados foram obtidos através da aplicação de dois questionários online: Questionário do Perfil do Aluno, no qual os dados foram utilizados para traçar o perfil dos estudantes da escola no capítulo 3; e o Questionário de Avaliação do Ensino Remoto, utilizado na discussão do capítulo 4.

A etapa de aplicação do questionário do perfil do aluno ocorreu da seguinte forma: os alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio, no horário de aula, foram convidados a participar da pesquisa e foram orientados sobre o objetivo principal, de que não são obrigados a participar ou a responder a todas as perguntas e que se, porventura, houvesse alguma questão que não soubessem responder, poderiam deixá-la em branco. Uma das vantagens desse instrumento, conforme Gil (2007), é a baixa influência do entrevistado com a presença da pesquisadora.

No questionário de Avaliação do Ensino Remoto havia algumas perguntas que tinham como objetivo medir a qualidade e os benefícios das plataformas. Para isso, foi utilizada a categoria “escala linear”, que permite que se construa uma pergunta classificada em uma escala numérica iniciada por 0 ou 1, por exemplo (SILVA et al., 2018), neste questionário, as perguntas com escala iniciam-se com o número 1, apresentando um indicador insatisfatório, até o número 5, indicador satisfatório. Ou seja, em uma escala de 1 a 5, em que 1 é insatisfatório e 5 é satisfatório, os números 2, 3 e 4 podem identificar graus de satisfação e/ou insatisfação com o ensino sem classificá-lo como invariável, possibilitando mais liberdade para os alunos.

Para investigar as experiências dos alunos foi utilizada a pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa busca compreender a totalidade do fenômeno, dando importância à interpretação dos eventos, enfatizando as subjetividades dos participantes como meio de compreender e interpretar as experiências (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de significados que corresponde a um espaço mais profundo das relações, levando em conta fatores como crenças, valores, motivos, atitudes, fenômenos estes que não podem ser reduzidos à análise de variáveis. As experiências são marcas da história dos sujeitos e suas narrativas, reflexões e reconstruções sobre suas vivências no espaço que ocupam.

Segundo Fonseca (2002, p. 20) “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

E ainda, uma pesquisa que se desenvolve e através de mais de uma abordagem e procedimento metodológico tende a aprofundar e trazer mais perspectivas da realidade pesquisada:

Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos de análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 10)

Deste modo, a pesquisa qualitativa se apoiou no estudo exploratório e documental, e teve como objetivo descrever os fatos e fenômenos estudados e os resultados obtidos a partir da pesquisa descritiva e na elaboração de entrevistas semiestruturadas, para que fosse possível descrever, classificar e interpretar os dados obtidos (RUDIO, 1985).

Foram realizadas entrevistas com alunos e com a coordenadora de gestão pedagógica (CGP) do ensino médio, para contribuir com o desenvolvimento e objetivos da pesquisa, a partir de um roteiro semiestruturado que possibilitou um diálogo mais informal.

As entrevistas foram realizadas e gravadas entre setembro e outubro de 2022 e transcritas na íntegra, procurando dar maior legitimidade à pesquisa, de forma individual mediante autorização dos responsáveis quando necessário. O roteiro das perguntas foi redigido considerando os objetivos específicos da pesquisa, possuindo perguntas divididas em alguns subtemas para melhor organização. Laville e Dionne (1999, p.188), definem a entrevista semiestruturada como “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista”.

Possibilitando, assim, que o entrevistado pudesse refletir sobre suas experiências com perguntas sobre determinado assunto que iam progressivamente se aprofundando, sem deixar de responder perguntas mais espontâneas de acordo com suas falas. Buscando fazer com que os alunos percebessem o lugar onde vivem, onde estudam, levando em conta como representam seus espaços. Esses sentimentos que ora podem ser de pertença com o lugar, ora não, conforme aponta Santos (2016), relaciona-se a como o indivíduo se entende como parte integrante de algo, seja de um grupo, de um lugar.

Para garantir a anonimização dos dados dos participantes e cuidar para que os nomes deles não fossem expostos, foram seguidos os seguintes procedimentos: todos os nomes dos participantes foram mantidos em sigilo absoluto. Todo participante teve seu nome substituído

por um pseudônimo na publicação dos resultados da pesquisa. As anotações com os nomes dos participantes foram eliminadas, posteriormente, no documento de transcrição.

A pesquisa documental, por se tratar de “fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico” (FONSECA, 2002, p. 32), cobriu principalmente estudos relacionados ao tema, resoluções e decretos emitidos pela SEDUC-SP e os documentos orientadores da E.E. Professora Ernestina Loureiro Miranda.

Como por exemplo o Plano de Gestão Escolar Quadriênio⁹ (2019-2022), que apresenta o histórico de inserção e relação da escola na comunidade, dados sobre a cidade e a escola, expectativas de melhoria do ensino para beneficiar a comunidade, bem como as competências de cada segmento (professores, gestão, estudantes, familiares) para a construção de uma escola exemplar; e o Método de Melhoria de Resultados (MMR), documento orientador que faz parte do programa Gestão em Foco¹⁰ e identifica os desafios, problemas e suas causas-raiz relacionados à clientela escolar e a escola.

Antes de iniciar a investigação, a direção da escola E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda foi comunicada sobre a intenção da pesquisa, bem como do compromisso da pesquisadora no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos envolvidos. A diretora assinou a Carta de Autorização que foi enviada para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCAR, com os demais documentos, e foi informada sobre o aceite pelo CEP, em agosto de 2022. Nesse momento, a direção também assinou o Termo de Autorização do Uso de Imagem e solicitou para que fosse informada sobre as alunas e alunos que seriam entrevistados.

O critério de escolha dos estudantes se deu através de alguns fatores como: gênero, idade, série/ano, raça/etnia e trabalho, evasão, para que fosse possível fazer um recorte interseccional com a finalidade de identificar situações desiguais presentes no grupo dentro de uma mesma instituição (SILVA; MENEZES, 2020). Procurei alguns estudantes evadidos dos segundos e terceiros anos, para compreender o que os levou a deixar a escola, contudo, apenas um deles concedeu a entrevista.

⁹ O Plano de Gestão Escolar Quadriênio é o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar. Neste documento entende-se por comunidade escolar os segmentos compostos pelos educadores (professores, coordenadores, diretor, vice-diretor e supervisor de ensino), funcionários administrativos, alunos, pais, representantes da comunidade e parceiros.

¹⁰ “Em 2017, a Secretaria da Educação implantou o programa Gestão em Foco em 1.082 escolas estaduais, de 13 diretorias de ensino da cidade de São Paulo. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão”. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>>. Acesso em: 13 de jan. de 2023.

Para Duarte (2002), a definição dos critérios da escolha da amostra da pesquisa é de suma importância nos estudos qualitativos, pois tal escolha relaciona-se com a qualidade das informações coletadas, permitindo uma análise mais ampla do problema delineado.

Em relação ao tamanho da amostra, segundo Ludke e André, (2020, p. 54) “[...] é preferível reduzir o próprio universo (e, portanto o alcance da análise) para garantir maior relevância e maior consistência daquilo que é realmente importante destacar e aprofundar no estudo em questão”. Por ser uma abordagem qualitativa, a qual buscou-se compreender de forma ampla o cotidiano dos participantes, optou-se pela escolha de um grupo pouco numeroso.

Após a seleção dos estudantes, comecei a procurá-los na escola explicando sobre a minha pesquisa, o objetivo, os procedimentos metodológicos, riscos e benefícios decorrentes de sua participação, a segurança dos seus dados e como seriam realizadas as entrevistas, de forma a informá-los sobre a participação voluntária; a possibilidade de desistência e sobre sigilo das informações coletadas. No total foram 14 alunas e alunos selecionados, dos quais 12 aceitaram participar da pesquisa e foram autorizados pelos responsáveis, quando menores de idade. Orientei os estudantes menores de idade em como explicar a minha pesquisa aos responsáveis e me coloquei à disposição para conversar com eles caso fosse necessário. Após a devolução do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados, comecei a realizar as entrevistas.

Para isso, fiz um cronograma que compreendeu os meses de setembro e outubro de 2022, autorizada pela direção e coordenação. Para as entrevistas ocorrerem, foi necessário ajustar meu horário de janta com as aulas dos alunos, para que elas não ocorressem nos horários de janta deles. Para isso, comunicava anteriormente os professores que estariam nas salas para perguntar se seria possível conversar com o estudante.

Feito essa logística, as entrevistas ocorreram na sala de reunião da escola quando não estava sendo utilizada ou em alguma sala de aula vazia e teve uma média de duração de 30/40 minutos. Dos alunos entrevistados, apenas um é evadido, ou seja, não frequenta a escola e apenas realiza as atividades uma vez no bimestre quando procurado pela gestão.

2.2.1 Metodologia de análise de dados

A sistematização dos dados dos questionários ocorreu de forma simples. Pela grande maioria das perguntas serem objetivas, o próprio *Google Forms* gera gráficos do tipo pizza, colunas, barras etc., quando analisadas em conjunto. É possível também analisar as respostas separadas, aluno por aluno, porém, por se tratar de dados quantitativos, a análise do conjunto foi preferencialmente utilizada. Na leitura, procurei dividir as respostas dos alunos por temas, apontando as porcentagens das respostas e dialogando com outros documentos ou dados de outras pesquisas, quando pertinente.

A etapa das entrevistas contou com uma coleta e sistematização dos dados, a partir da transcrição das mesmas: posteriormente, foi realizada a leitura e pré-análise das transcrições – que inclui a familiarização, apropriação e pré-organização dos conteúdos – e agrupamento dos dados em categorias de análise a serem interpretadas. Após esse agrupamento, os relatos dos alunos e alunas foram disponibilizados ao longo da dissertação para dialogar com os capítulos e dar mais situacionalidade às suas experiências em relação à escola e ao ensino:

Segundo Zago (2003), é importante considerar que:

A gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo. (p. 299)

Procurou-se, portanto, realizar um estudo explicativo com os dados obtidos, dando continuação à análise descritiva com o objetivo de esclarecer e tornar inteligível o fenômeno pesquisado (SANTOS, 2007). Procurando compreender e/ou interpretar esses resultados em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem (FLICK, 2009).

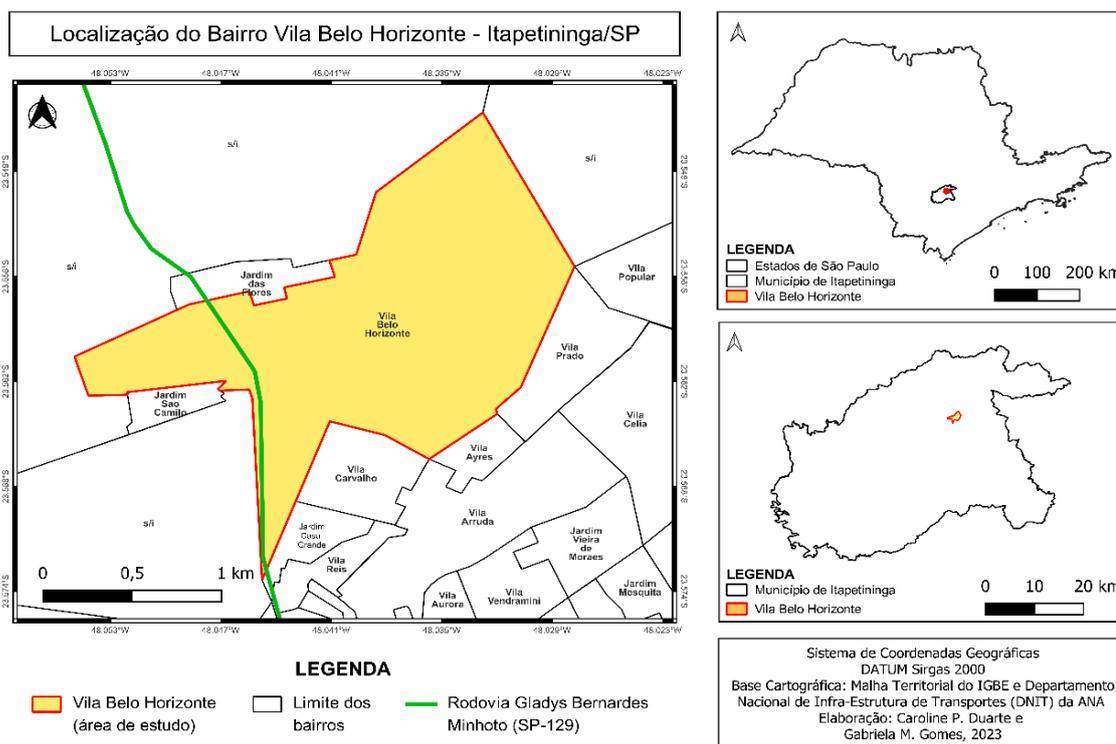
Em relação às entrevistas, para preservar o anonimato dos estudantes entrevistados, seus nomes foram substituídos por pseudônimos em alusão à educadores, educadoras e pessoas que estão na linha de frente do combate ao coronavírus, seja pela educação, pela ciência ou à frente de projetos sociais.

3 CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DA E. E. PROFESSORA ERNESTINA LOUREIRA MIRANDA, ITAPETINGA/SP

3.1 Vila Belo Horizonte

A Vila Belo Horizonte está localizada no município de Itapetininga, a 3,2 quilômetros do centro da cidade, contando com comércios próprios, posto de saúde e escolas. Situa-se em uma área cuja população se encontra em situação de vulnerabilidade, sendo grande parte desta atendida pela escola Ernestina, segundo dados retirados do Plano de Gestão Quadriênio 2019-2022, da escola.

Mapa 01 – Localização da Vila Belo Horizonte, Itapetininga/SP



Fonte: Elaboração própria.

Segundo dados do Plano Diretor do Município de Itapetininga, instituído pela Lei Complementar nº 19, de 19 de janeiro de 2007¹¹, a Vila Belo Horizonte se inclui em uma seção de atenção para as Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS).

Seção II

[...] II - ZEIS B - áreas ocupadas por população de baixa renda, abrangendo favelas, loteamentos precários e empreendimentos habitacionais de interesse social, onde há interesse do Município em promover a recuperação urbanística, a regularização fundiária, a produção e manutenção de Habitações de Interesse Social (HIS), incluindo equipamentos sociais e culturais, espaços públicos, serviço e comércio, correspondendo ao Jardim Bela Vista, Jardim São Camilo, Parque São Bento, **Vila Belo Horizonte**, Vila Mazzei, Vila Palmeira, Vila Sotemo, Taboãozinho, Varginha e aos assentamentos ao longo do Córrego da Vila NASTRI I e II. (ITAPETININGA, LEI COMPLEMENTAR Nº 19, 2007, grifo nosso)

Assim, há um reconhecimento da prefeitura de que a Vila Belo Horizonte é um local de vulnerabilidade social, demandando políticas públicas para a área habitacional e outros serviços públicos urbanos básicos.

Quanto aos equipamentos públicos disponíveis, o documento da escola coloca que os principais serviços de utilidade pública estão presentes no bairro, como rede de esgoto, energia elétrica, linha de ônibus. Contudo, necessita-se de maiores investimentos do poder público, sobretudo em relação ao transporte:

Apesar do bairro ser beneficiado com transporte público (ônibus e mototaxistas), por localizar-se numa área invadida pelo tráfico de drogas, os horários de atendimento à população ficam extremamente restritos à noite, pelo medo da violência. (PLANO DE GESTÃO, 2019, p. 7)

Também, há uma atenção para a melhoria da iluminação do bairro, que ainda hoje segue insuficiente.

¹¹ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-diretor-itapetininga-sp>. Acesso em 20 de dez. 2022.

Fotografia 01 - Rua da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, à noite, Itapetininga/SP



Fonte: Arquivo pessoal. 25 de abril de 2022.

Como podemos ver, os postes de luz se concentram na frente da escola, não na extensão da rua, deixando a rua e o bairro desamparados de luz, principalmente à noite, horário de saída dos alunos do ensino médio.

Uma das alunas entrevistadas, Jaqueline de Jesus¹², viveu no bairro quando era mais nova, se mudou, mas voltou a morar na Belo Horizonte há seis anos. Ela relata sua preocupação com a falta de luz no bairro e sobre ser mulher, que a deixa menos segura em caminhar por lá:

Iluminação acho que tem muito pouca, porque de noite é bem escura as ruas né, principalmente na minha rua que é a última rua não tem iluminação, daí é meio perigoso porque é de frente com o mato também e as calçadas acho que tá faltando bastante calçada também principalmente aqui na rua da escola né que deveriam fazer, porque a maioria dos alunos ficam andando na rua e isso atrapalha e é até perigoso. Tá faltando bastante segurança aqui também, nas ruas né, porque é bem perigoso esse bairro, acho bem perigoso, é bem escuro. [...] que também sou mulher né, mais fácil deles tentarem tal coisa. Faz a gente ficar com medo de andar sozinha, até de tarde dá medo de andar sozinha, até acompanhada com mulheres. (Jaqueline, estudante)

Segundo ela, por já ter morado em vários bairros e recentemente ter voltado para a Belo, não conhece muitas pessoas e diz que no geral, elas são muito fechadas. Já para Clarice que

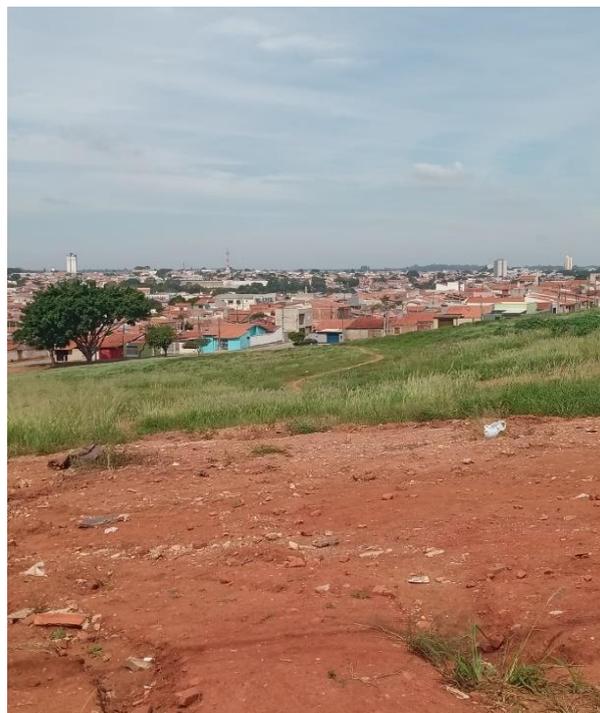
¹² Os nomes das alunas e alunos entrevistados foram substituídos por pseudônimos, para preservação das suas identidades.

desde sempre morou na Vila, se sente segura ao locomover-se, pois conhece a maior parte das pessoas ali, “pra mim é tranquilo andar por aqui, conheço todo mundo, meus vizinhos né, eles conhecem meus pais, minha mãe que tem um salão... de noite fico atenta né, mas me sinto segura em andar por aqui”. O que parece sugerir que a maior interação social traz também maior sensação de segurança.

A falta de luz, contudo, é relatada como um dos pontos negativos do bairro pela maior parte dos estudantes. Além de outros problemas de infraestrutura na região da escola Ernestina, como a ausência de calçadas, faixas e acessibilidade para os pedestres, que normalmente circulam nas ruas. Nos horários de saída da escola e das creches municipais, é comum ver mães, familiares e crianças andando na rua junto aos carros, além da falta de semáforos que possibilitariam uma circulação mais organizada.

O terreno, localizado atrás da escola, é um terreno particular muito utilizado pela comunidade para cortar caminho no bairro, usado como trajeto por boa parte dos alunos e familiares da Ernestina e da EMEI Gabriel Moises Ozi de Lima. A EMEI é uma das três instituições de ensino municipal na Vila Belo Horizonte, sendo a Ernestina a única estadual.

Fotografia 02 e 03 – Rua da escola, sem calçada e com irregularidades no terreno; terreno e caminho que corta a vila Belo Horizonte, utilizada pelos estudantes e pela comunidade, Itapetininga/SP



Fonte: Arquivo pessoal. 27 de abril de 2022.

Toda a área em volta do terreno não é asfaltada, dificultando o acesso das crianças e famílias que fazem esse trajeto diariamente, bem como algumas outras áreas em volta da creche, que não possuem calçadas, obrigando as mães a empurrarem seus filhos na rua com os carrinhos, já que não há acesso seguro no entorno da creche e da escola. Portanto, utilizam as ruas e o terreno no entorno das escolas para cortar caminho, como podemos ver no mapa abaixo:

Mapa 02 – Rotas alternativas utilizadas pelas famílias e alunos para o percurso escolar – Vila Belo Horizonte, Itapetininga/SP



Fonte: Elaboração própria. *Google Maps*, Centro Nacional de Estudos Espaciais (CNES) / Airbus, Maxar Technologies, 2022.

O terreno apresenta uma grande extensão com bastante mato, sendo cortado de modo irregular e sem periodicidade. No descampado há algumas áreas com acúmulo de lixo, pedras grandes, o qual fica bem escorregadio quando chove, sendo evitado pelos estudantes quando isso ocorre. É bem utilizado pela comunidade, sobretudo estudantes e familiares, contudo, os estudantes relataram que preferem não atravessar o campo à noite, por causa do mato e da falta de iluminação no local, fazendo esse trajeto com mais tranquilidade e segurança durante o dia.

O bairro apresenta alguns problemas de infraestrutura urbana, principalmente a falta de postes de luz suficientes para iluminar e garantir a segurança dos alunos no momento que saem

da escola e falta de calçadas e acessibilidade adequada, o que também pode comprometer a segurança dos estudantes e da comunidade tanto durante o dia quanto à noite.

Próximo à Vila tem o bairro Jardim das Flores, onde residem 8 alunos da escola Ernestina¹³. Esse bairro é singularmente conhecido pela existência de casas de prostituição e uma prática comum dos moradores do bairro é identificar suas residências escrevendo nos muros “Casa de Família”, para que se diferencie das casas de prostituição.

Maria Nilde, moradora do bairro, relata sua visão:

O local onde eu moro é localizado como, como zona, tipo cê você fala que conhece o Jardim das Flores pra gente antiga eles vão saber mas eles vão tipo ‘Ah, a zona?’ ‘É a zona?’, porque tem casa de prostituição, ouço bastante falar que antigamente as mulheres elas ficavam na praça mesmo, chamando homens pra casa, hoje em dia já é muito diferente, tem mais casa de família do que prostíbulo e nas casas tem que tá escrito que é casa de família, por conta da zona. Uma vez a gente tava ca porta aberta de casa e só tinha mulher, que o marido da minha vó trabalha a tarde, daí entrou um homem lá foi até a cozinha, achando que era zona, que as minhas tias tavam lá na sala e tudo, daí a gente aviso ele, daí depois disso elas colocaram na parede que é casa de família. Lá é um lugar calmo de dia, quando não tem briga por conta de ser um lugar que tem bastante uso de álcool e droga, mas, é bem calmo e a noite tem um grande fluxo de pessoas, entre quarta a domingo. É mais por conta de droga mas ainda tem por conta de prostitutas. (Maria Nilde, estudante)

Fotografia 04 – As marcações nas casas no Jardim das Flores, Itapetininga/SP



Fonte: Foto tirada pela aluna Maria Nilde. Arquivo pessoal. 07 de novembro de 2022.

Diante dessa situação singular do bairro, Maria tem uma visão conflitante sobre a segurança do local onde vive, pois como coloca, “é um local seguro por conta das pessoas serem

¹³ Este número está relacionado às respostas coletadas no Questionário do Perfil do (a) Aluno (a), não representando a totalidade dos estudantes da escola Ernestina.

conhecidas e ter bastante gente de família, mas é um local perigoso, mais perigoso, por conta de ter muita gente desconhecida que vai pra lá.”

Em relação ao questionário aplicado para os alunos, muitos relataram que gostam de frequentar a praça da Vila Belo Horizonte, localizada na Estrada Municipal Vicente Rodrigues Furtado, que corta o bairro. A praça é o ponto mais conhecido e frequentado pelos moradores, pois é onde se localiza os comércios do bairro, como mercados, padarias, cabeleireiros/barbearias, borracharias etc. Porém, muitos chamaram a atenção para a falta de segurança à noite, tanto na praça como nas ruas, relatando que não se sentem seguros. Frases como “tem alguns locais onde não há iluminação no período da noite”, “se eu estiver sozinha não me sinto segura na rua”, “na rua e em becos”, “na rua de baixo de casa que é escuro”, foram respostas bem comuns em relação à segurança do bairro.

Ainda assim, a maior parte dos estudantes, tanto os entrevistados como os que responderam ao formulário, afirmaram que costumam se encontrar na praça, conhecida como praça da Belo. Para encontrar os amigos, andar de skate e jogar futebol. Alana conta que começou a ir à praça no isolamento, para andar de skate e encontrar alguns colegas da escola.

Um dia eu tava muito entediada em casa, aí pensei em pegar o skate e dar uma volta no bairro. Fiquei meio assim porque, é... não costumo sair sozinha, mas criei coragem e fui, de máscara, claro, porque a gente tava na pandemia ainda, ainda estamos né. Mas aí eu fui e passei na frente da praça, encontrei alguns colegas da escola que não era tão próxima e foi bom sabe, fazia tempo que não sentia aquilo, de encontrar umas pessoas e conversar. Acabei que fui indo mais vezes, eu tinha meio que preconceito com a praça, por ser nova no bairro, achava que só tinha bêbado lá (risos), mas foi legal porque mesmo que tenha um pessoal que vai lá pra ficar bebendo e gente mais velha, tem espaço pra andar de skate, os banquinhos, o pessoal joga futebol e conversa. Se você tá com mais gente dá pra aproveitar sim. (Alana, estudante)

Alana e outros estudantes relataram que se sentem mais seguros quando estão andando com os colegas, em grupo. Neste caso, mesmo com esses problemas de infraestrutura social e urbana, gostam do bairro para o lazer, de se encontrar na praça, sair para andar de bicicleta e se encontrar em alguns pontos para ir ao shopping.

A falta de mobilidade e segurança no bairro são evidentes, principalmente na rua da Ernestina e da EMEI Gabriel Moises Ozi de Lima, localizada na esquina da escola, sobretudo nessa área em que há muitas crianças voltando sozinhas para casa, sem calçadas, sinalização, faixas e postes de luz, revelando o descaso da prefeitura em garantir melhores condições de acesso aos estudantes e comunidade.

No entanto, prevalece uma sociabilidade, pois como muitos se conhecem, moram na mesma rua, frequentam o mesmo mercado/bar, escola, a mesma igreja, há uma corresponsabilidade entre os moradores. A própria escola, quando vai divulgar os provões, simulados, ações, costuma levar panfletos aos mercados e comércios para que seja divulgado, o que segundo a gestora da Ernestina tem trazido bons resultados, pelo alcance das ações. A Vila tem até uma página no Facebook¹⁴, para publicação de notícias, denunciando os problemas de infraestrutura do bairro, compartilhando promoções para fortalecimento dos comércios locais e microempreendedores individuais, atitudes que geram a cooperatividade entre os moradores e instituições.

3.2 Localização da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda

A E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda foi fundada em 1982, através do Decreto Estadual nº. 18.361. Está localizada no município de Itapetininga¹⁵, na Vila Belo Horizonte.

Fotografia 05 – Letreiro da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, Itapetininga/SP



Fonte: Arquivo pessoal. 13 de fevereiro de 2023.

¹⁴ A página foi criada em 2016 e conta com 7,8 mil seguidores. Disponível em: <<https://www.facebook.com/profile.php?id=100064656223692>>. Acesso em: 04 de mar. 2023.

¹⁵ O município de Itapetininga se localiza na região sudoeste do Estado de São Paulo, a 170 km da capital. É o terceiro maior do estado de São Paulo em extensão territorial (um total de 1.790,2 km²). Sua população é de 144.377 pessoas.

Atualmente, a escola atende as seguintes salas: anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano; 1ª a 3ª série do Ensino Médio; até 2021 tinha duas salas reservadas no período noturno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foram fechadas por conta da falta de salas decorrente da implementação do PEI na escolas; possui vínculo com as unidades prisionais da região de Itapetininga, desde 2013, fornecendo formações de professores e subsídios para programa de Educação de Jovens e Adultos das Unidades Prisionais.

Nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2019, a escola aparece com uma taxa de aprovação de apenas 12%, valor bem menor do que outras escolas da cidade, apresentando uma média geral de 412 pontos.

A taxa de distorção idade-série no ensino médio da escola era de 19,9% em 2021, segundo o indicador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a cada 100 crianças, aproximadamente 20 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais (INEP, 2021)¹⁶: 1º ano do ensino médio (20,8%), 2º ano do ensino médio (24%), 3º ano do ensino médio (14,3%).

No histórico da unidade escolar e análise situacional, descritas no Plano (2019), o público da escola se caracteriza como de classe média baixa e classe baixa, atendendo crianças e jovens dos bairros Belo Horizonte, Jardim Casa Grande, Vila Carvalho, Jardim São Camilo, Vila Paulo Ayres e dos Sítios Capão Alto, Rocinha e Sabiaúna. Segundo o site QEdU, o nível socioeconômico (NSE)¹⁷ dos alunos da escola classifica-se como médio-baixo. Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE).

Segundo o documento, a escola participa da Rede Interinstitucional de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes do Município de Itapetininga, assim como de alguns órgãos externos da comunidade, como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o Conselho Tutelar, os postos de saúde e a Casa do Adolescente. Como tem vínculo com as unidades prisionais da região, a escola recebe um número significativo de jovens

¹⁶ Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35046899-ernestina-loureiro-miranda-profa/distorcao-idade-serie>. Acesso em 21 de fev. 2023.

¹⁷ “O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características. [...] O NSE é um valor numérico [...] ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto.” Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/glossario/nivel-socioeconomico-nse/?repeat=w3tc>>. Acesso em 28 de nov. de 2022.

recém-saídos do Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescentes, a Fundação Casa, localizada também na Vila Belo Horizonte.

A Ernestina conta com dez salas de aula, sala de leitura, pátio coberto, pátio descoberto e quadra de esportes coberta (CENSO, 2021)¹⁸. Todas as salas de aula são equipadas com televisões, o laboratório de química foi inaugurado em 2022, assim como o quiosque, conhecido como espaço do saber, área de lazer com aparelhos de ginástica, horta e mesas com bancos para os estudantes. O laboratório de informática foi desativado no início de 2022, quando a escola começou a se reorganizar para a entrada no PEI, adequando as salas de acordo com as orientações do programa.

Contudo, alguns desses espaços não podem ser acessados a qualquer momento, motivo de críticas dos estudantes.

O estudante entrevistado Anísio, se referindo ao tempo que passa na escola, diz que sente falta de acesso à quadra nos intervalos, “é estressante né, porque é bastante tempo na escola [...] futebol daria bem para desestressar de novo”. Sobre o futebol, ele diz que deveria ter mais momentos para os alunos utilizarem a quadra, sobretudo porque os segundos anos do ensino médio não tem aula de educação física, devido ao novo ensino médio e ao ensino técnico e profissionalizante, parte do programa Novotec¹⁹. Assim como boa parte dos estudantes dos segundos anos, ele sente falta da educação física.

Problema que sempre vem à tona nas demandas dos estudantes, o acesso e uso à quadra e aos esportes na escola. Para aliviar essa demanda, os alunos criaram o clube de esportes, referente aos clubes juvenis, o qual Anísio faz parte.

Sobre a utilização do espaço escolar pelos alunos, Maria Nilde também demonstra seu descontentamento,

A escola tem um espaço muito bom, essa escola é muito bacana. Eu acho que não é bem utilizado. E apesar do número de pessoas é meio que vago, os únicos lugares mais usados são o pátio e as salas de aula, que querendo ou não é uma coisa normal. Mas a escola por exemplo tem o quiosque e dá pra contar no dedo as vezes que é usado no mês. A escola tem a quadra, mas se não tiver educação física lá embaixo ela não é usada de jeito nenhum. Por exemplo, a gente tem o intervalo de 45 minutos e a quadra fica fechada, a gente não pode entrar, a gente não pode ter acesso, apesar de ter o risco de matarem aula e os demais, eu acho que seria bacana eles mudarem esse rótulo de quiosque ser usado só pra aula e a quadra também. (Maria Nilde, estudante)

¹⁸ Disponível em: <https://www.escol.as/193232-ernestina-loureiro-miranda-profa>. Acesso em: 04 de mar. 2023.

¹⁹ O programa Novotec é um programa que oferta cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos, orientação vocacional e oportunidades de estágio para jovens do Estado de São Paulo. No Novo Ensino Médio das escolas estaduais do Estado de São Paulo, o Novotec é o 5º Itinerário Formativo, o itinerário que prevê formação técnica e profissional. Para saber mais acesse: <<https://www.novotec.sp.gov.br/#Programa>>.

O quiosque é aberto somente através da reserva dos professores e autorização para levarem seus alunos. Local que foi construído para eles, mas que no dia a dia permanece restrito, assim como a quadra.

Igualmente, para o aluno Paulo o espaço é bom, mas poderia melhorar ao ter um espaço destinado apenas para o acesso aos computadores, que atualmente se dá por meio dos carrinhos de notebooks, “ahh como eu sempre estudei aqui é bom até só ta faltando um laboratório de informática só, porque esse negócio de pegar laptop pra lá pra cá é meio ruinzinho né”. A sala que era do centro de mídias (sala de informática), foi desmanchada para dar lugar à sala de aula, visto que uma das condições para a escola se tornar PEI é ter uma quantidade mínima de salas de aula.

De modo geral, a escola é bem equipada, apresentando poucos problemas na sua infraestrutura interna. Há uma certa mobilidade para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, mas ainda precisa melhorar alguns pontos de acesso. Contudo, tem um número reduzido de funcionários, de agente escolar e de pessoal da limpeza, o que acarreta na sobrecarga para o pessoal da limpeza e demais funcionários.

Por estar no seu primeiro ano no programa, a escola ainda está realizando algumas adaptações nos seus espaços e isso tem levado à algumas críticas dos alunos, que reivindicam, com razão, todo o espaço da escola, dado que passam 7 horas do seu dia nela.

3.2.1 Perfil dos alunos da escola

Foi aplicado o Questionário do Perfil do Aluno (a), para os segundos e terceiros anos do ensino médio da Ernestina, com o objetivo de traçar um perfil dos estudantes. Essas salas são as que a evasão escolar se mostra mais predominante, de 169 alunos matriculados nos segundos e terceiros anos do ensino médio, apenas 116 são frequentes, totalizando 68,6% de alunos frequentes e uma taxa de 31,37% de evasão escolar²⁰.

O questionário foi aplicado por meio da ferramenta *Google Forms*, para 93 alunos (80,2% dos alunos frequentes), os quais responderam algumas questões objetivas e dissertativas.

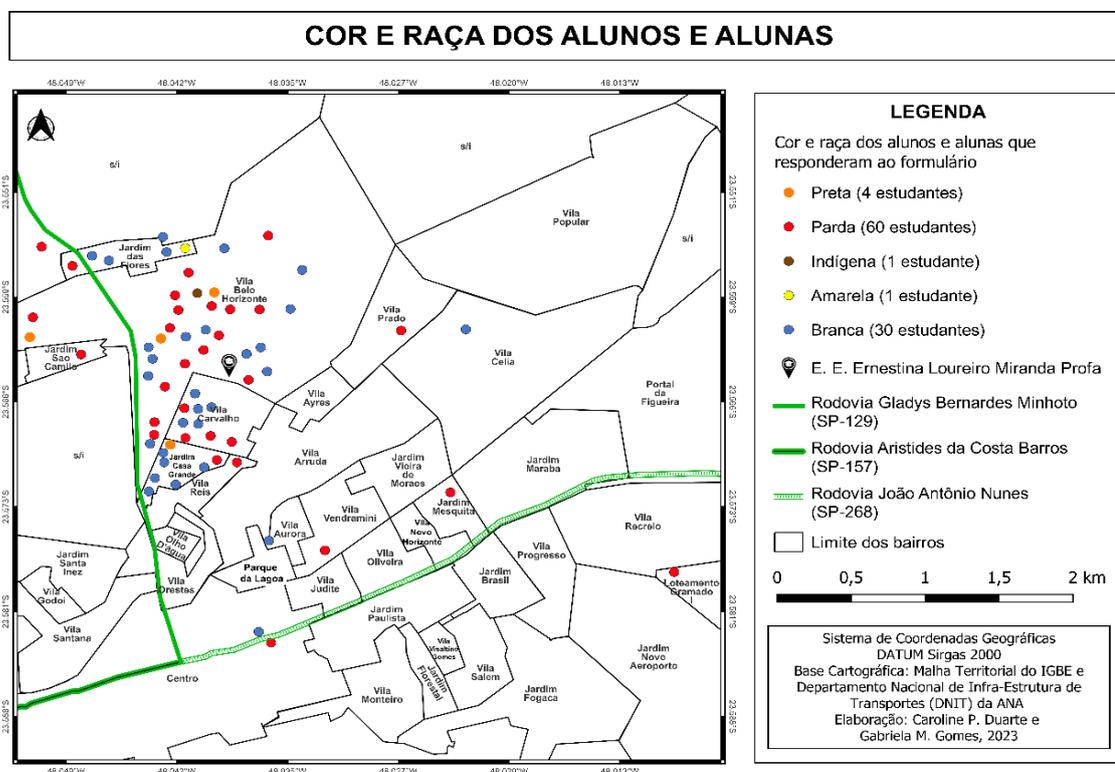
²⁰ Dados retirados da Secretaria Escolar Digital (SED), referentes aos alunos matriculados e frequentes no 2º bimestre de 2022.

Dos 93 alunos que responderam ao questionário, 52 são do terceiro ano do ensino médio e 42 do segundo ano. 52,7% são do gênero feminino e 47,3% do gênero masculino. Quase metade dos entrevistados (48,4%) sempre estudaram na escola, 30,1% entraram em algum momento no fundamental e o restante entrou de 2020 para cá.

Como mostraram os números do questionário, dos respondentes, 22 alunos já foram reprovados uma (19,4%) ou duas (4,3%) vezes em algum momento de sua formação.

A maior parte dos alunos que responderam ao questionário²¹ se classificam como pardos, seguidos de brancos, como podemos ver no mapa abaixo:

Mapa 03 – Cor e raça dos alunos e alunas da Escola Ernestina, de acordo com a sua localização em relação à escola, Itapetininga/SP



Fonte: Elaboração própria.

Para conhecer a realidade dos estudantes e sua mobilidade, foram realizadas algumas questões sobre a acessibilidade e circulação no bairro, visto que a maioria deles vem para a escola caminhando²².

²¹ Em relação à esses dados, eles foram recolhidos do Questionário de Avaliação do Ensino Remoto.

²² Segundo o Art. 6º da Constituição Federal de 1988, são direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]” (EC no26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015, p. 18, grifo nosso).

A maioria dos respondentes (91,4%) vem para a escola caminhando, levando até 15 minutos para chegar à escola (72,3%), seguidos de 16,1% de estudantes que demoram em média de 15 a 30 minutos. Como a maior parte dos estudantes vivem no bairro (59,1%) e se deslocam até a escola caminhando, fator identificado previamente à aplicação do questionário, algumas questões foram direcionadas a refletir sobre os serviços públicos disponíveis nestes trajetos.

No questionário havia a pergunta “Quais desses serviços você percebe no trajeto da sua casa até a escola?”, seguido de algumas opções de serviços públicos considerados essenciais para manutenção dos direitos sociais e mobilidade urbana, como: poste/iluminação, calçadas para pedestres, ciclovia para bicicletas, pontos e parada de ônibus, praças/parques e segurança. O serviço poste/iluminação foi o que mais ficou em evidência nas condições de trajeto escolar dos estudantes (85,9%), ainda que na formulação desta pergunta não foi possível quantificar se esse serviço se dava por todo o trajeto casa-escola. Seguido de calçada para pedestres (54,3%), parada de ônibus (48,9%), praças/parques (33,7%), segurança (12%) e, por último, ciclovias (8,7%).

Perguntados sobre se o trajeto que realizam diariamente é seguro para circulação, apenas 29,7% afirmaram que sim, 14,3% que não, e um número considerável (46,2%) disseram que de dia sim, mas a noite não. O restante não sabia dizer (8,8%).

Em relação ao perfil das alunas e alunos entrevistados da escola Ernestina, elaborei a seguinte tabela:

Tabela 01 – Perfil das alunas e alunos entrevistados da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda

| Entrevistado (a) | Idade | Gênero | Raça/Etnia | Série/Ano | Distorção Série/Idade | Trabalha |
|------------------|-------|-----------|----------------|-----------|-----------------------|----------|
| <i>Paulo</i> | 17 | Masculino | Preto | 3º Ano EM | Sim | Não |
| <i>Darcy*</i> | 17 | Masculino | Pardo | 2º Ano EM | Sim | Sim |
| <i>Jaqueline</i> | 19 | Feminino | Parda/Indígena | 3º Ano EM | Sim | Sim |
| <i>Anísio</i> | 17 | Masculino | Pardo | 2º Ano EM | Sim | Sim |
| <i>Florestan</i> | 18 | Masculino | Pardo | 2º Ano EM | Sim | Não |
| <i>Natalia</i> | 17 | Feminino | Parda | 3º Ano EM | Não | Não |

| | | | | | | |
|----------------------|----|-------------|--------|--------------|-----|-----|
| <i>Maria Nilde**</i> | 18 | Não binário | Branca | 3º Ano EM | Sim | Não |
| <i>Clarice</i> | 17 | Feminino | Parda | 3º Ano EM | Não | Sim |
| <i>Dermeval</i> | 18 | Masculino | Preto | 3º Ano EM | Sim | Sim |
| <i>Monica</i> | 18 | Feminino | Parda | 3º Ano EM | Não | Não |
| <i>Alana</i> | 16 | Feminino | Parda | 2º Ano EM | Não | Sim |
| <i>Ana Paula</i> | 18 | Feminino | Branca | 3º Ano EM | Sim | Não |

*Aluno evadido

** Se identifica como não binário, mas prefere ser tratada como o pronome feminino

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Foram entrevistados 12 estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino médio da escola. Dos alunos e alunas entrevistados, 5 são do gênero masculino, 6 do gênero feminino e 1 não binário, destes, há um número considerável de alunos que já repetiram de ano em algum momento do ensino básico, no total são 8. Metade dos alunos não exercem atividade remunerada, 3 trabalham na informalidade e os outros 3 trabalham regularmente, com carteira assinada. Os alunos e alunas que trabalham são mais faltosos, um deles, Darcy, é um aluno evadido, ou seja, não frequenta mais a escola.

Quatro desses alunos não moram com os pais, mas sim com familiares, como é o caso de Anísio, Maria Nilde, Mônica e Ana Paula. No caso de Anísio, foi morar com a irmã para ajudar a cuidar dos animais da chácara, as outras estudantes vivem com familiares, pois sua mãe/pai não moram na cidade.

A maioria dos responsáveis são autônomos (as), trabalham como seguranças, na área da limpeza, com reciclagem, no lar, como cuidadores de idosos e principalmente como pedreiro e/ou mestre de obras. Possuem baixa escolaridade, muitos terminaram apenas o fundamental e alguns o ensino médio. Apenas a mãe de Ana Paula possui curso técnico. No geral, os estudantes e seus familiares não possuem uma boa condição financeira, o que os leva a procurar empregos formais e informais.

4 CAPÍTULO 4 - DESTERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

A proposta desse capítulo foi realizar uma análise socioespacial da gestão do ensino e dos estudantes, na modalidade de ensino remoto, na rede estadual paulista e como ela ocorreu na E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, através das falas de alunas e alunos. A gestão do ensino remoto ocorreu basicamente através das plataformas educacionais implementadas na rede estadual, em 2020 e 2021.

Após suspender as aulas presenciais, a SEDUC-SP implementou o ensino remoto, após um movimento de desterritorialização dos estudantes e dos demais sujeitos sociais do principal espaço onde acontecem os processos de ensino e aprendizagem: a escola. O movimento de desterritorialização provocado pela pandemia foi direcionado para uma nova espacialidade do ensino, que reterritorializou em rede, por meio do ensino remoto, as comunidades de ensino público do Estado de São Paulo.

Nem todos os estudantes, contudo, foram alcançados, seja pela falta da democratização do acesso à internet e aparelhos adequados, seja pela desigualdade socioespacial no Estado de São Paulo e até mesmo pela falta de sentido de continuidade da educação na pandemia, sentida e relatada pelos alunos da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda.

Por meio de novas técnicas de ensino, sobretudo pelas plataformas educacionais, a SEDUC-SP reestruturou a rede pública de ensino, adentrando e integrando os domicílios dos estudantes, em uma nova espacialidade, com a escola deixando de ser, temporariamente, o espaço por excelência da educação, do ensino e da sociabilidade.

Com esse distanciamento, como seria possível manter o ensino e controlar as comunidades educacionais dispersas espacialmente em suas residências? Esta foi a principal questão que moveu esta investigação.

Uma técnica de controle à distância tomou forma como modalidade principal na rede pública estadual de ensino, se justificando na emergência da pandemia. Através das plataformas de ensino, o Estado encontrou um meio de efetivar seu controle territorial sobre os estudantes e a comunidade educacional, com resultados preocupantes em termos de qualidade do ensino e das relações humanas.

Porém, foi um alcance desigual e precário, ao não atingir a todos os estudantes ou atingir precariamente, como veremos, deixando de assegurar o direito à educação. Além de revelar a falta de preparo dessa implementação nas escolas estaduais e o descontentamento dos alunos com tais medidas.

Alguns estudantes até se distanciaram e se desconectaram da escola, por não conseguirem estudar através do celular e/ou não terem acesso adequado para a continuidade dos estudos, quebrando um vínculo que, sabemos, é muito caro à educação. A insatisfação que aparece nesse estudo a partir da fala dos estudantes evidencia também os limites dessa plataforma para manter o controle à distância dos estudantes, tal como o exercem no espaço físico e social da escola.

4.1 A Gestão da Pandemia na Rede Estadual Paulista

A suspensão dos sistemas que regem o nosso cotidiano, como a educação, causou grandes impactos na sociedade, uma vez que as casas e as famílias não estavam preparadas para receber essas demandas da educação domiciliar (CURY, 2020).

A partir da impossibilidade dos alunos de frequentarem a escola, eles tiveram que se reestabelecer em suas casas, cumprindo a demanda da educação formal em seus próprios domicílios. Desse modo, entende-se aqui que os estudantes, assim como professores, foram desterritorializados do espaço escolar, tendo em vista que a desterritorialização, segundo Haesbaert (2004a, p. 312) “[...] deve ser aplicada a fenômenos de efetiva instabilidade ou fragilização territorial, principalmente entre grupos socialmente mais excluídos e [...], como tal, de fato impossibilitados de construir e exercer efetivo controle sobre seus territórios”.

A emergência sanitária devido à Covid-19 provocou ações rápidas da SEDUC-SP para criar uma infraestrutura que pudesse dar continuidade ao ano letivo, de forma remota, alcançando os sujeitos distribuídos, principalmente em suas residências, no espaço. Em pouco mais de 30 dias do decreto de isolamento social, a rede pública de São Paulo despertou o interesse de diversos serviços de plataformas e aplicativos.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), assim como as TICs, são ferramentas importantes que ajudaram a migrar o ensino para o espaço virtual. Os AVA avançam na criação de novos ambientes de educação e avaliação, combinando diversas tecnologias, como “local para enviar arquivos, sistema de avaliação, relatórios de participação [...]” (ALMEIDA, 2017, p. 2).

A utilização dessas ferramentas já é regularizada em boa parte das faculdades e universidades brasileiras, que já trabalham com o ensino à distância e com o ensino híbrido.

Contudo, é importante não confundir o ensino remoto com a modalidade de Educação à Distância (EaD), sobretudo nas suas concepções didático-pedagógicas. Segundo Behar (2020, n.p):

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. [...] Por outro lado, a Educação a Distância [...] possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente.

Esta confusão conceitual é parte da divergência entre o que a legislação permite e o que de fato aconteceu. Uma vez que o EaD, como diz Behar (2020) é uma modalidade bem estruturada, diferente do ensino remoto emergencial que foi rapidamente inserido na rede.

Segundo Lemos (2007), algumas correntes da cibercultura apostam que a utilização de tecnologias irá dissolver os problemas relacionados às fronteiras, pois “o ciberespaço é efetivamente desterritorializante”. Porém, “uma dinâmica que não existe sem novas reterritorializações” (p. 3). Entende-se, portanto, que as plataformas utilizadas para continuidade da educação possibilitaram a reterritorialização dos estudantes em um sistema de ensino em rede.

A implementação das plataformas educacionais no Estado de São Paulo, ocorridas no primeiro semestre de 2021 após alguns meses de desenvolvimento, possibilitaram que alunos e alunas fossem transportados a novos espaços de aprendizagem online, experimentando uma desterritorialização do ensino e uma nova reterritorialização através das novas configurações de ensino remoto.

4.1.1 Viabilização do ensino remoto

Conhecido como gigantes da tecnologia, ou da web, a sigla GAFAM representa o conjunto de empresas que dominam o mercado – Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft. Dessas, duas são as que mais tem acordos com as escolas pública no Brasil, a Google

e a Microsoft. No Estado de São Paulo, esses acordos ocorrem sobretudo com o uso dos e-mails institucionais²³.

A partir da pandemia, a SEDUC-SP investiu uma boa quantia para viabilizar o ensino remoto na educação básica do Estado, fechando acordos com operadoras telefônicas e demais empresas, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 02 – Termos de contratos firmados pela SEDUC para viabilização do ensino remoto durante a pandemia (até setembro de 2020) via pagamento a empresas

| Empresa | Número do processo | Produto/Serviço | Data | Valor Pago |
|------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------|------------|---------------------------|
| Telefônica Brasil S.A. | SEDUC-PRC-2020/19619 | Acesso móvel à Internet | 07/04/2020 | R\$ 50.149.219,67 |
| Claro S.A | SEDUC-PRC-2020/19619 | Acesso móvel à Internet | 07/04/2020 | R\$ 39.199.950,99 |
| TIM S.A. | SEDUC-PRC-2020/19619 | Acesso móvel à Internet | 07/04/2020 | R\$ 36.127.825,08 |
| Oi Móvel S.A. | SEDUC-PRC-2020/19619 | Acesso móvel à Internet | 07/04/2020 | R\$ 24.632.668,98 |
| FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA | SEDUC-PRC-2020/21314 | Captção e transmissão de conteúdos audiovisuais | 17/04/2020 | R\$ 5.537.552,36 |
| BRASOFTWARE INFORMATICA LTDA | SEDUC-PRC-2020/28471** | Licenças de sistemas operacionais - Pacote "Windows Office" | 05/09/2020 | R\$ 2.928.240,21 |
| TOTAL | | | | R\$ 158.575.457,29 |

Fonte: (FILHO; SANTOS, 2021, p. 6). Elaboração com base nos dados fornecidos pela SEDUC via SIC. Valores corrigidos, calculados com referência ao mês de jun. 2021 pelo INPC (IBGE).

Considerando o mês de referência, a SEDUC-SP havia investido até setembro de 2020 pouco mais de R\$ 158 milhões em algumas empresas, sobretudo as telefônicas, para possibilitar o acesso de milhares de estudantes à internet. O produto “acesso móvel à internet” se caracterizou pela compra e doação de cartões SIM²⁴ para 500 mil estudantes e 250 mil servidores da rede estadual, para que pudessem participar do ensino remoto e se comunicar.

O ensino remoto em massa foi rotulado pelos gestores do Estado como um caminho inevitável para garantir o cumprimento do calendário escolar, como se esse cumprimento fosse um indicador de aproveitamento pedagógico pelos alunos. É definido também como uma estratégia “inovadora”, “alinhada às demandas do século XXI”, que promove uma possibilidade de reinvenção para a escola pública (SÃO PAULO, 2020), como se “o uso de recursos tecnológicos por si só garantisse a efetivação em larga escala do complexo processo de ensino-aprendizagem” (FILHO; SANTO S, 2021, p. 4).

Na crítica do ensino remoto e dessa parceria de rede pública com empresas privadas, Filho e Santos (2021, p. 3-4) argumentam:

²³ “Dados de agosto de 2021 (PRETTO et al., 2021) indicam que 66% das instituições brasileiras hospedam seus serviços de *e-mail* no Google ou na Microsoft. O cenário é acentuado para secretarias estaduais: 75% dos servidores de *e-mail* utilizados pelas secretarias estão associados às mesmas empresas” (apud CGI.br, 2022a, p. 14).

²⁴ Resolução nº 98 de 22 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/02/orientao-escolas-1-distribuio-e-gerenciamento-de-chips-para-docentes-e-profissionais-da-educacao.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. 2023.

O chamado “ensino remoto” como a própria SEDUC o denomina, implementado de forma improvisada desde abril de 2020 na REE-SP acentua processos e tendências que já estavam em curso nas políticas educacionais do estado, em especial, a privatização da educação, levando-os a uma escala de grande magnitude. Sob a justificativa de que a rede de ensino precisa se adequar ao chamado “novo normal”, a SEDUC fomenta a abertura abrupta da educação básica a grandes empresas de telefonia e de tecnologia digital, aos conglomerados que vendem serviços de plataformas virtuais e aplicativos, a fundações e institutos vinculados ao “negócio educacional” como único caminho possível para a escola pública diante do contexto da crise sanitária.

Além dos gastos públicos através dos contratos com telefonias e demais empresas, a SEDUC realizou Chamamentos Públicos para doações de bens e serviço para a rede pública educacional, considerando o contexto emergencial.

A partir das informações fornecidas via pedidos protocolados para a SEDUC, através da pesquisa de Filho e Santos (2021, p. 8), entre abril e agosto de 2020 foram doados um pouco mais de R\$ 525 milhões de várias empresas para a rede estadual. Evidenciando, como os autores colocam, “potenciais relações mercadológicas” que envolvem as doações realizadas por essas empresas. Só a empresa IP.TV Ltda, fornecedora do CMSP, realizou uma doação de quase R\$ 5 milhões²⁵.

É o que Avelar (2020, n.p) chama de “nova filantropia”, que se fortalece através de doações do mundo corporativo em investimentos públicos. “Na busca de formas de ‘alavancar’ seus investimentos limitados e gerar ‘maior impacto’, estas organizações veem a participação na política pública como uma forma ‘eficiente’ de alcançar ‘impacto’”, tratando a educação como um serviço.

Freitas (2018) nomeia esse processo de “livre mercado educacional” (p. 34), quando há um interesse de grandes empresas nas redes públicas, sobretudo nas escolas. A qual, segundo o autor, são consideradas vetores de privatização e seus espaços, escalas de operação:

A expansão desse padrão de se pensar e fazer educação, seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica [...]. (FREITAS, 2018, p. 39)

Isto significa que há uma penetração das grandes corporações, de transnacionais, na educação, que não apenas atuam de forma global, mas também buscam operar na “periferia do

²⁵ Ver Anexo A.

sistema”. Operando em menores escalas, à nível tecnológico, nas escolas, quando estas começam a firmar acordos e doações nestes espaços.

Como diz Saviani e Galvão (2021, p. 39), “Aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução custos, visando ao aumento dos lucros [...]”. Configurando, deste modo, um domínio mercadológico, dentro de espaços que deveriam ser de atribuição apenas do Estado.

4.1.2 Ensino Remoto: plataformas implementadas na rede pública de São Paulo durante a pandemia

O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), desenvolvido pela empresa IP.TV Ltda, e a Plataforma São Paulo, com apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed)²⁶, foram as principais plataformas implementadas na educação para garantir a efetivação do ensino remoto. O CMSP é uma plataforma desenvolvida em 2019 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que permite acesso a conteúdo para professores e estudantes da rede estadual de ensino, como se lê,

[...] a SEDUC-SP lançou o Centro de Mídias SP, uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo. O Centro de Mídias SP tem como objetivo contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino tradicional”²⁷.

O CMSP possui dois canais digitais abertos, um site contendo a programação das aulas e repositório das aulas gravadas e um aplicativo que permite que os alunos possam assistir as aulas dos professores do estúdio e da escola, possibilita também que os professores assistam ao Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e participem do chat.

²⁶ “A Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd) é uma fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) [...], destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública”. (Estatuto, Fundação CAED, Art, 9º, 2017, p. 3)

²⁷ Disponível em: <<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>>. Acesso em 6 de fev. 2023.

Os alunos podem acessar as aulas do CMSP no repositório do site ou no site do *Youtube*; também, há canais abertos de televisão que podem ser acessados para assistir as aulas. Como diz Mendonça e Fávero (2020),

Os estudantes dos ensinos fundamental e médio contam com a opção de aulas transmitidas por meio dos seguintes canais: i. portal do CMSP; ii. aplicativo CMSP; III. canal de televisão aberto (TV Educação) ou iv. TV Univesp. A programação das aulas diárias fica à disposição dos estudantes para auxiliá-los na escolha de qual momento assistir. Os conteúdos permanecem disponíveis para consulta futura. (p. 41)

Para garantir o acesso às aulas, o CMSP conta com um serviço de dados patrocinados, que permite que os usuários naveguem no aplicativo sem precisar de internet ou dados móveis. E ainda podem acessar o *Google Classroom* dentro do aplicativo. Segundo dados do ofício nº 4609/2021/SGL/CC (2021, n.p)²⁸, “Para a manutenção das atividades pedagógicas, visando menor prejuízo aos alunos, desde abril de 2020, é disponibilizado acesso gratuito ao aplicativo CMSP por meio da contratação de serviço de dados patrocinados”. Dessa maneira, “permite-se que os estudantes e profissionais da educação naveguem por essas plataformas, sem que sejam consumidos dados do plano próprio dos usuários [...]”.

Foi uma das principais iniciativas do governo para que os alunos e professores pudessem acessar/dar aulas online, bem como monitorar a presença e participação dos alunos. No ofício, também consta o papel do CMSP frente às ações de prevenção à evasão escolar:

[...] Dentre os mecanismos que visam prevenir a ausência às aulas e realização de atividades em face à situação de isolamento social, destaca-se a busca ativa, que continuou sendo realizada pela Rede Estadual, por meio do monitoramento e gerenciamento de avaliação e frequência (lançadas bimestralmente), valendo-se de relatórios emitidos pela plataforma Secretaria Escolar Digital - SED, e visando garantir a permanência e o direito à educação dos estudantes.

[...] A principal adaptação ocorrida na pandemia nesta iniciativa foi a alteração dos critérios para o registro da frequência, em vez da presença física do aluno, foram utilizadas as entregas de atividades não presenciais e o acesso às atividades pedagógicas à distância no Centro de Mídias São Paulo, de acordo com orientação efetuada pela Coordenadoria Pedagógica – COPED [...]. (Ofício nº 4609/2021/SGL/CC (2021, n.p)

Em relação a essas medidas, também foi atribuído ao CMSP o papel de monitorar as presenças e faltas dos alunos, frente à impossibilidade desta tarefa ser realizada no presencial.

A Plataforma São Paulo é um espaço direcionado à avaliação dos alunos da rede pública estadual, contando com alguns recursos, como: orientações pedagógicas, currículo e

²⁸ Ofício emitido pelo do Gabinete do Secretário da Casa Civil do Governo do Estado de São Paulo. Em resposta ao Requerimento de Informação 767, de 2021. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/spl/2021/09/Acessorio/1000388203_1000465309_Acessorio.pdf. Acesso em: 01 de mar. 2023.

habilidades, guia de avaliações e das sequências digitais, programa das avaliações, resultados, monitoramento e desenvolvimento profissional. Foi muito utilizado para monitorar os alunos que estavam acessando e realizando as atividades da plataforma, segundo dados retirados do site:

Todas essas frentes do Programa estão reunidas e articuladas neste ambiente: a Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa, mantida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Esta plataforma é uma tecnologia por meio da qual avaliações e atividades, desenvolvidas com base em habilidades essenciais, são difundidas; por sua vez, os resultados das avaliações dão subsídios a novas atividades, bem como a novos materiais e ações no campo pedagógico e formativo.²⁹

Dentre seus recursos, é possível verificar as habilidades que foram ou não desenvolvidas e alcançadas pelos estudantes da rede, gerando médias e parâmetros.

Para garantir a participação e manutenção das atividades, a SEDUC-SP realizou a distribuição de cartões SIM para os professores realizarem a busca ativa e para os alunos que não possuíam internet em casa, ação que faz parte do projeto “Além da Escola”. De acordo com o artigo 6º, da Resolução SEDUC 30/2021, são obrigações dos alunos que receberam o cartão SIM:

- I. cumprir a carga horária de 01h45 por dia (alunos do período diurno) ou de 01h15 por dia (alunos do período noturno), diariamente, acessando pelo aplicativo CMSP e plataformas educacionais [...]
- II. comparecer aos encontros de orientação com 45 minutos cada, 02 vezes por semana, no chat do app CMSP, com o professor orientador designado ao grupo a qual o aluno pertence;
- III. participar da iniciativa ao longo de todo o ano de 2021;
- IV. cumprir todas as tarefas e avaliações propostas no aplicativo CMSP e/ou pelo professor orientador;
- V. utilizar os aplicativos e plataformas educacionais disponibilizadas pela Secretaria da Educação;
- VI. cumprir as atividades, tarefas, carga horária, encontros com grupo e professor orientador. (Resolução SEDUC 30/2021)

Outra ação, foi a implementação do programa Bolsa do Povo, através da Resolução SEDUC 62, de 20-7-2021, que regulamenta o pagamento de até R\$ 1 mil por ano letivo para os estudantes e familiares beneficiários do Cadastro Único (CadÚnico). Essa ação buscou ajudar famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade. Segundo dados retirados do site do CMSP:

Os pagamentos serão realizados proporcionalmente ao ano letivo e estão condicionados à frequência escolar mínima de 80%, à dedicação de duas a três horas de estudos pelo aplicativo Centro de Mídias São Paulo (CMSP) e à participação nas

²⁹ Disponível em: <<https://avaliacaoemonitoramentosao paulo.caeddigital.net/#!/programa>>. Acesso em 26 de nov. 2022.

avaliações de aprendizagem. Os estudantes da 3ª série do ensino médio devem ainda realizar atividades preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³⁰.

Ambas as ações realizadas pela SEDUC-SP, o chip de internet e o programa Bolsa do Povo, tem como norma comum o acesso ao CMSP e a realização das tarefas para a manutenção do benefício, entre outras obrigações. Essas regras referentes ao do uso do aplicativo, reforçando aos alunos a manutenção de suas obrigações, são normalizadas através de técnicas de regulação, de “incitação e estímulo” (LAVAL, 2020, p. 81).

Segundo Xavier (2021), as plataformas digitais já vêm sendo utilizados nas mais diversas áreas das nossas vidas, pois “sob o imperativo do ‘aproveitamento’ do tempo, delegamos cada vez mais da gestão de nossas vidas às plataformas [...]” (p. 406). E o movimento contrário também se efetiva, utilizamos as plataformas como gestão das nossas vidas, para monitorar o sono, o tempo, assim como as instituições utilizam-nas para aperfeiçoar suas estratégias de monitoramento. O ponto digital nas empresas é um exemplo claro, as faltas digitalizadas na Secretaria Digital Escolar (SED), a presença dos estudantes através do login e realização das tarefas do CMSP.

Sem dizer que as plataformas vão penetrando nos mais diversos espaços coletivos, como nas instituições de ensino, através de sites, aplicativos e plataformas educacionais. Como relata o CGI.br (2022a):

Plataformizar a educação significa, necessariamente, abdicar – seja por uma emergência como a Covid-19, seja porque a Internet faz hoje parte de nossas vidas – de um mundo com o qual lidamos e experimentamos há séculos para adentrar um ambiente de novas determinações tecnopolíticas. Se o processo é acompanhado pela entrada de novos atores prestadores de serviços [...] os desafios são ainda mais intensos. (p. 8-9)

Segundo o CGI.br, a plataforma da educação se caracteriza como uma acentuada entrada das plataformas na área educacional. Processo que D’Andréa (2020) nomeou de “plataformização do social”, expansão territorial das plataformas, que atua na inserção da vida individual e coletiva.

Esses dispositivos, desenvolvidos e disponibilizados pela SEDUC-SP, em parceria com outras empresas, contribuíram para que alunos e alunas fossem transportados a novos espaços de aprendizagem *online*, através de novas configurações de ensino.

³⁰ Disponível em: < <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/bolsa-do-povo-educacao-acao-estudantes-tem-dia-d-nesta-quarta-feira/>>. Acesso em: 04 de mar. 2023.

As plataformas implementadas para realização do ensino remoto contam com sistemas que vão além da sua primeira finalidade, que era a de continuidade do ensino no período de isolamento social. Suas atribuições incluem sistemas de monitoramento que possibilitaram a vigilância dos alunos e alunas que acessavam as plataformas, assistiam as aulas e realizavam as tarefas, computando suas presenças e faltas no ambiente virtual, disponíveis para verificação dos professores, escolas e rede estadual.

Logo, é possível perceber a centralidade do CMSP no ensino remoto. O aplicativo, que é uma das ferramentas que compõe essa plataforma, teve como função reterritorializar os estudantes da rede pública paulista em um ambiente virtual, através de aulas, tarefas e como medida para regulamentar a manutenção de programas desenvolvidos pela SEDUC-SP.

4.1.3 Dificuldades e desigualdades de acesso

A pandemia agravou a situação de desmonte da educação brasileira, que já se encontrava em curso, revelando aspectos que estavam encobertos e mostrando a fragilidade da educação pública e da própria democracia brasileira. Desse modo, a educação no Brasil encontra-se cada vez mais fragilizada e vulnerável aos meios de controle estatais. Como diz Palú (2020, p. 94),

É nesse cenário de disputas e retrocessos que está inserida a educação pública brasileira. Portanto, a chegada ou a visita do novo coronavírus agrava essa situação. A pandemia causou transformações em muitos setores da vida humana e da sociedade. No campo educacional não foi diferente. A grande maioria dos países, após o reconhecimento da pandemia, teve as aulas suspensas. Diante dessa nova realidade, para a qual ninguém estava preparado, foi necessário repensar a oferta desse direito.

Nesse contexto, a oferta do direito à educação toma proporções ainda maiores, considerando os problemas que já permeavam o sistema educacional brasileiro e que agora tornam-se mais evidentes e profundos.

Para além da sua implementação, é importante considerar as principais dificuldades que esse novo ensino carrega, como a dificuldade de acesso e manuseio das plataformas, pelos professores e alunos e a exclusão digital no Brasil, como evidenciado na pesquisa de Macedo (2021). Ao refletir sobre as questões de acessibilidade ao ensino remoto por estudantes do ensino básico da rede estadual paulista, a pesquisadora revela que as desigualdades digitais dos estudantes refletem as desigualdades sociais a que estão expostos.

Diante das condições em que vive parte da população do Estado, nas quais as prioridades se concentram na alimentação e condições mínimas de existência, o governo de São Paulo parece ter optado por tomar medidas que reforçaram as desigualdades educacionais já presentes na rede. Considerando que, quando “é mais necessário valorizar o trabalho coletivo, a SEDUC-SP toma decisões centralizadas e sem a participação das escolas e dos profissionais da educação”, resultando na “adoção de medidas inseguras, insuficientes e que agravam a precariedade do ensino público” (REPU; GEPUD, 2020, p. 4).

Como diz Gentili (2009, p. 1075) “O direito à educação, como direito humano fundamental, ou pertence a todos ou não pertence a ninguém”. Se o princípio público da educação como direito de todos não se cumpre, ele não se diferencia do princípio privatizador da educação e “se não pertence a ninguém, o princípio democrático sobre o qual se deve sustentar todo projeto de sociedade igualitária e emancipada de poderes arbitrários e totalitários se enfraquece ou desaparece” (p. 1075).

Descaracteriza-se, assim, a educação enquanto direito e dever do Estado, esgotando, paralelamente, a função social da escola (FILHO; SANTOS, 2021), na medida em que o ensino remoto não se alinha às reais necessidades da educação.

Como apontaram Saviani e Galvão (2021), desde a década de 90 há um esvaziamento da importância da educação nas escolas e nos conteúdos de ensino. A implementação do ensino remoto guia-se pelos “interesses privatistas colocados para educação como mercadoria” e na “ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo [...]” (p. 38).

Estudantes da rede pública foram impossibilitados de circular em seus territórios, sendo reterritorializados, em rede, pelo ensino remoto. Tal como afirma Deleuze “[...] não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (DELEUZE³¹ apud HAESBAERT, 2009, p. 99).

Entretanto, essa reterritorialização dos estudantes ocorreu de forma desigual, considerando que muitos não tinham acesso à equipamentos adequados, à internet, apresentando dificuldades de ensino aprendizagem e dificuldade no manuseio das plataformas digitais.

Segundo Saviani e Galvão (2021) para funcionar como substituto, o ensino remoto precisa contar com algumas condições para ser colocado em prática. Tais como “o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à

³¹ Deleuze no vídeo “L’abécédaire de Gilles Deleuze”, filmado em 1988 por Claire Parnet.

internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

4.1.4 “Fique no celular!” “Já é hora de voltar!”: gestão biopolítica da educação

As plataformas digitais e ensino remoto não alcançaram os estudantes na rede como um todo e atuou mais como um processo desterritorializador do que de reterritorialização do ensino. Ao que parece, a principal preocupação da SEDUC-SP não foi implementar um ensino adequado e igualitário, garantindo o direito de todos, mas sim adequar as plataformas para seguir com um controle dos alunos, ampliando seu controle territorial através do ensino remoto hierarquizado.

A política adotada pela SEDUC-SP contribuiu para condicionar o acesso dos estudantes a um ensino de qualidade, através de uma estratégia política, de um controle na educação.

Tal controle se efetiva através de mecanismos biopolíticos, pois “[...] o espaço de poder de um corpo, é o ponto de referência da regulação e da hegemonia no plano global do arranjo [...] Cada recorte territorial é um plano de domínio, pluralizando o poder dentro da sociedade e do Estado” (MOREIRA, 2002, p. 53). Como os estudantes estavam dispersos pelo espaço, a rede estadual, através do controle biopolítico, buscou realizar um controle territorial dos estudantes a partir da implementação das plataformas educacionais. Pois, como vimos, sua atribuição não se limitou à continuidade do ensino na pandemia, mas também funcionou a partir de mecanismos de monitoramento.

Além disso, o uso da tecnologia para o ensino básico é inadequado como meio de substituição das aulas presenciais (SOARES; COLARES, 2020). Como apontam Saviani e Galvão (2021), o discurso de adesão ao ensino remoto por falta de alternativa é falacioso, “foi criada uma forte narrativa de lógica formal em que a oposição ao ‘ensino’ remoto seria a volta ao presencial, colocando em risco a vida das pessoas” (p. 38). Ainda, a adoção do ensino remoto como falta de opção para a realização do ensino não ocorreu pela ausência de possibilidades, mas, como afirmam os autores, foi uma escolha política.

O controle da rede estadual é um controle territorializado, que se desestruturou como sistema de ensino físico e disciplinar, mediante a pandemia, e depois se reestruturou no ensino remoto. Contudo, a falta de alcance de todos os estudantes, por fatores relacionados as

desigualdades digitais, vem principalmente da insatisfação dos estudantes com esse ensino. Ele funcionou sim, mas não para todos. Muitos dos alunos que tinham aparelhos e acesso às plataformas deixaram de participar do ensino remoto, perdendo o vínculo com a escola, com seus professores e com o ensino.

4.1.5 Ensino sem interação

Segundo Carvalho (2008), a escola é um local culturalmente herdado pelos estudantes, mas vazio de sentido se tratado apenas a partir de sua “materialidade”. Como explica o autor, “podemos herdar, de forma imediata, um quadro ou uma casa, mas não a compreensão do que representam ou os meios de construí-los, que precisam ser aprendidos. E procurar ensiná-los é a tarefa do educador” (CARVALHO, 2008, p. 419-20). Para que o ensino se concretize, é necessário um intermediário, o educador.

Diante da pandemia, essa relação foi interrompida e o papel do professor foi sendo substituído pela mediação das plataformas.

Para Cury (2020), a “invasão da escola na casa trouxe problemas de adaptação de um ensino em casa” (p. 13), crianças, adolescentes e seus familiares não estavam preparados, ainda mais para uma educação permeada pelas tecnologias e plataformas educacionais.

Segundo Héliida Lança, diretora da rede pública estadual há mais de 20 anos, em entrevista com a professora Márcia Jacomini, o modelo do CMSP não possibilita um troca adequada entre as aulas e os alunos, e entre as formações e os docentes.

Então, lá para março de 2021, começaram as primeiras formações. A pandemia no auge, não é? Porque houve aquela tentativa de retorno no início de 2021, mas quando foi março, já tivemos que retirar o presencial de novo. Então tudo foi pelo Centro de Mídias [...] E a pandemia veio bem a calhar para esse Centro de Mídias crescer. Então tudo aconteceu por lá. O Rossieli começou a fazer as *lives*, sem qualquer interação. Assim, **nunca houve e nunca vai haver interação dentro desse modelo, porque é a estratégia deles.** (JACOMINI, 2022, p. 269, grifo nosso)

Segundo Lança, o mecanismo pelo qual a plataforma funciona não possibilita qualquer interação entre quem ensina e quem assiste, processo fundamental em qualquer relação de ensino.

O que demonstra o interesse do Estado em fazer com que o ensino remoto seja eficiente no controle e não na aproximação entre sujeitos da educação. Como dito acima, o ensino remoto não se efetivou de forma igualitária para a população e ainda atuou de forma a desestruturar o

vínculo dos estudantes com o ensino, através da implementação de plataformas hierarquizadas que não possibilitam a interação entre alunos e professores, fator fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Ainda, é necessário pensar a escola e o ensino mediados pelas tecnologias, não a partir da experiência com o ensino remoto, a não ser que seja aparato de consulta, mas sim de sua utilização como um meio de mediar o ensino de forma positiva e eficaz, mesmo porque não podemos voltar para trás. Segundo Sibilía (2012),

Em síntese, esse coral sugere que a escola — ou aquilo que vier a surgir de sua fusão com as redes informáticas e que ainda permanece inominável — talvez possa assumir certo papel disruptivo dos fluxos contemporâneos, instaurando-se como um retraimento do mundo a partir do qual se possa resistir ativamente aos efeitos desagregadores da conexão. O desafio é enorme, pois implicaria inventar um dispositivo capaz de fazer com que essas paredes corroídas e cada vez mais infiltradas voltem a significar algo [...]. (SIBILIA, 2012, p. 276-7)

Trata-se, portanto, de que volte a acontecer alguma coisa nas aulas, mas que seja diferente do que aconteceu no ensino remoto, porque esse período foi estipulado por regulamentos. A fim de acabar com o tédio, a dispersão e com a evasão, é preciso proporcionar, como aponta Sibilía (2012, p. 278), “densidade à experiência, despertando entusiasmo e vontade de aprender”.

4.2 Organização da E. E. Professora Ernestina Loureira Miranda no Ensino Remoto

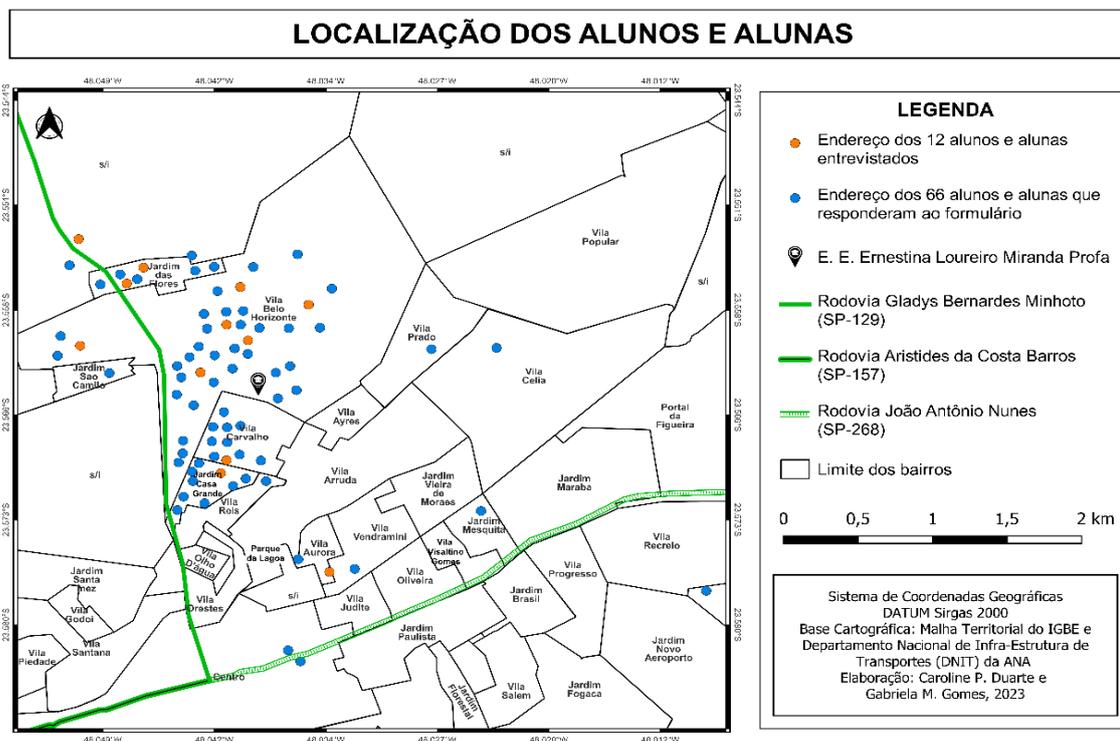
Para compreender como ocorreu a gestão da educação e a implementação do ensino remoto na escola Ernestina, guiada pelas orientações da SEDUC-SP, foram incorporados ao texto trechos das entrevistas com os estudantes e dos dados obtidos pelo questionário Avaliação do Ensino Remoto³². No total, participaram 86 estudantes; a maior parte dos respondentes são alunas e alunos do terceiro ano do Ensino Médio (64%), seguido de alunas e alunos do segundo ano (36%).

No mapa 04, podemos ver a localização das alunas e alunos que responderam ao questionário e dos que participaram da entrevista. Como podemos ver, a maior parte dos

³² Foram elaboradas questões relacionadas ao uso de plataformas de ensino durante a fase mais crítica da pandemia, em 2020 e 2021, e as percepções dos alunos e alunas sobre a qualidade dessas plataformas e do ensino remoto.

estudantes vive na Vila Belo Horizonte e nos bairros ao redor, como Vila Carvalho, Jardim Casa Grande e Jardim das Flores.

Mapa 04 - Localização das alunas e alunos que participaram das entrevistas e responderam ao formulário, Itapetininga/SP



Fonte: Elaboração própria.

A passagem do ensino presencial na escola para o ensino remoto provocou intensas mudanças no cotidiano dos estudantes. Conectados em rede, os alunos foram desterritorializados do ensino presencial para serem reterritorializados em um ensino remoto, através de “formas de estudo, mais computadorizadas”, segundo apontamento do estudante Florestan.

De acordo com a coordenadora da escola Ernestina, o período de isolamento social foi um momento de constantes adaptações. Seguindo as orientações da SEDUC-SP e da Diretoria de Ensino de Itapetininga (DERITA), procuraram maneiras de realizá-las através da realidade da escola e da comunidade.

No início nós começamos a trabalhar online né, buscar os alunos que tinham acesso à internet, fizemos a busca deles também pra vir pra escola quem não tinha né acesso à internet, aí vinha fazer as atividades aqui, mas não teve muito acesso, eles não procuravam [...] depois a gente fez a carta registrada, mas muitas foram devolvidas

[...] a gente fez o carro de som, o carro de som surtiu mais efeito [passava no bairro].
(Coordenadora)

Como na fase mais crítica da pandemia os alunos não podiam ir para a escola, eles esperaram o momento em que “começou a ficar mais maleável” para fazer horários específicos, como relatou a coordenadora, “a gente fazia um agendamento com o aluno, pra ele vir pra não ter muita gente”.

Segundo seu relato, uma das práticas que procuram ter na escola foi o de enviar cartas registradas aos responsáveis e lembrá-los de que a ausência do aluno poderia acarretar a ativação do Conselho Tutelar pela escola. Essa prática, em um curto período, parece ter surtido efeito:

[As famílias] Vieram, vieram sim, foi a carta registrada e dentro da carta foi falando né sobre as legislações, da questão da responsabilidade dos pais e também do conselho, que ia ser enviado pro conselho. Então começou a vir pais aqui a todo momento, só que daí a primeira semana foi tranquilo, veio bastante aluno, depois já some tudo de novo, né, não tem uma sequência. (Coordenadora)

Essa descontinuidade foi relatada em outros momentos da entrevista, na qual a coordenadora diz que algumas das ações realizadas, como a busca ativa de alunos e famílias, surtiam um efeito momentâneo, mas que não se prolongavam, sendo necessário realizar a busca ativa frequentemente.

No entanto, pouco mais da metade dos alunos que responderam ao questionário (52,4%) relataram que a Ernestina não entrou em contato com eles durante o período de isolamento social em 2020 e 2021. Questionados sobre como foi o contato com a escola durante esse período, a maior parte apontou, na escala linear³³, o número 3, entre satisfatório e insatisfatório, enquanto 29,6% apontaram para um contato mais insatisfatório (escala 1 e 2) e 32,1% classificou a relação da escola com eles de uma forma satisfatória (4 e 5).

Segundo a coordenadora, foram realizadas ações na escola durante o seu fechamento, ressaltando a entrega de merendas e dos chips de internet do Estado. Contudo, de acordo com os relatos dos estudantes, a maioria não teve conhecimento dessas ações. Como foi o caso de Clarice, que relatou que a comunicação com a escola não ocorreu de modo satisfatório, pois não sabia sobre algumas ações realizadas pela escola e pelo Estado, como por exemplo entrega de merenda, solicitação de chip de internet e do programa Bolsa do Povo. Sobre esse programa, apenas a aluna Jaqueline relatou ter recebido por um tempo, a aluna Natalia se cadastrou, porém não foi beneficiada, mas suas duas irmãs receberam o benefício.

³³ Na metodologia, foi utilizada a categoria escala linear de 1 a 5, no qual 1 é insatisfatório e 5 é satisfatório.

Segundo as respostas do questionário, sobre a distribuição de merenda/cesta básica para os alunos durante o período de isolamento, a maior parte dos alunos não sabia responder se a escola havia se mobilizado para a distribuição de alimentação (57%), outros relataram que não sabiam (31,4%) e apenas 11,5% relataram que sabiam sobre a entrega. Número expressivo, revelando a falta de comunicação da escola com os estudantes e falta de informação. Segundo a coordenadora, essa situação ocorreu devido à desatualização cadastral dos estudantes, problema que dificultou o contato.

Em relação ao recebimento do chip de internet doado pelo Estado de São Paulo, alguns alunos não estavam sabendo sobre essa resolução, porém a maior parte soube, mas não receberam (68,2%), enquanto apenas 10,6% dos alunos receberam. No entanto, a maior parte dos alunos possuíam rede Wi-Fi na casa no período de ensino remoto, assim como aparelho celular (80,2%). 4 alunos não tinham nenhum aparelho celular na casa, o restante utilizava de alguém da família para realização das tarefas. Uma prática comum, segundo os relatos, era a divisão do celular entre familiares e irmãos para a realização das tarefas solicitadas.

Em relação à organização da SEDUC-SP na implementação do ensino remoto, os alunos avaliaram entre 3 e 4, do intermediário para o satisfatório em relação à ação da SEDUC-SP (57,2%). 29,7% avaliaram como insatisfatório (1 e 2), enquanto 13,1% como satisfatório. Em relação à organização da Ernestina, as respostas foram similares. 26% classificam como insatisfatório (1 e 2), 54,3% avaliaram entre 3 e 4, do intermediário para o satisfatório e 19,8% como satisfatório a organização e implementação do ensino remoto pela escola.

No geral, a escola teve dificuldade em alcançar os alunos e divulgar suas ações e as ações realizadas pela SEDUC-SP, principalmente pela descontinuidade da participação dos estudantes, que parecem ter sido mais momentâneas, e pela comunicação com os alunos e familiares, decorrentes da desatualização cadastral dos estudantes. A passagem o ensino para as casas dos estudantes, tal como apontada por Cury (2020), se mostrou um momento difícil, pois as demandas dos estudos se concentraram no ambiente familiar, que não estava preparado para receber tantas atribuições. Papel exclusivamente atribuído à escola.

A impossibilidade dos estudantes em exercer um controle territorial sobre o espaço escolar são fatores desterritorializantes (HAESBAERT, 2004). Pois, como aponta Lopes (2021), a desterritorialização contempla a quebra de controle sobre um território, o “afastamento de seus respectivos espaços de afirmação material, funcional ou simbólica”,

levam à redução do vínculo com aquele local, dado que os alunos estão “inseridos em um processo de privação do espaço de sala de aula [...]” (LOPES, L., 2021, p. 63-4).

Entretanto, como nos lembra Deleuze, não há uma desterritorialização “sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (apud HAESBAERT, 2009, p. 99). Os esforços da SEDUC-SP e da escola revelam essa tentativa de reterritorializar os estudantes em uma nova configuração de ensino em rede. Uma vez que, dispersos no espaço dos bairros próximos a E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, como pudemos ver no mapa 04, essa distribuição demandou formas mais específicas de controle.

4.2.1 Plataformas e aplicativos utilizados

De acordo com os estudantes, no início da pandemia o principal meio de comunicação dos professores da escola com eles foi através do *Whats App*, aplicativo já bem popularizado.

Segundo o estudante Paulo, durante o fechamento das escolas em 2020, a Ernestina não entrou em contato diretamente com ele. A escola criou um grupo de *Whats App* com os alunos, mas não o colocaram no grupo. Questionado se haviam ligado para ele, ele negou e relatou que ficava sabendo das atividades que tinha que fazer pela tia, que trabalha na escola.

Já Darcy, relata que foi incluído no grupo do *Whats App* e do *Facebook*, canais dos quais os professores sempre estavam mandando mensagem. A escola chegou a ligar para o pai dele, alegando que poderiam chamar o Conselho Tutelar caso ele não realizasse as atividades enviadas, o orientando para ir à escola:

Eu cheguei a vir na escola ainda [em 2021] daí eu acabei brigando aqui na escola né, daí eu acabei parando de vir de novo. Primeiro dia que eu vim, vim fazer os negócio certinho mas o diabo atentou minha vida [risos]. (Darcy, estudante)

A fala de Darcy corrobora com a fala da coordenadora, sobre alunos e famílias que foram solicitados por telefone e/ou Carta Registrada a comparecer na escolha mediante acionamento do Conselho Tutelar, mas logo depois, deixam de frequentar.

Segundo Jaqueline, o vínculo que manteve com a escola durante a pandemia foi através do contato com os professores, via ligações e *Whats App*. Nos grupos, os professores enviavam algumas atividades e o link de aulas do *Youtube*, mas era mais ela que ia atrás dos professores, para tirar dúvidas.

Para Dermeval, a escola não se preocupou muito em deixar que os alunos interagissem entre eles. Havia um grupo do *WhatsApp* aberto com bastante interação, mas quando os professores fecharam o grupo, para apenas os administradores enviarem as tarefas, ele afirmou que acabou a comunicação entre os colegas.

Quando eles bloquearam, bastante aluno parou de estudar. Até que quando não era bloqueado a gente tinha dúvida, mandava lá no grupo mesmo, aí eles tiravam nossa dúvida tal, mas daí bloquearam lá aí muitos alunos se distanciaram. (Dermeval, estudante)

De acordo com sua fala, a impossibilidade de interagir no grupo desestimulou os estudantes.

Segundo o estudante Paulo, a escola não estava bem organizada para lidar com o ensino remoto:

Os dois primeiros bimestres num fiz nada, aí deu aquela notícia no jornal que quinhentos mil alunos do Estado de São Paulo não fazia nenhuma atividade, aí que eles começaram a ligar pra mim, começaram a pegar no pé e tal. Só que eles falavam pra vir buscar tipo, eles tinha tipo, uma apostilinha azul assim sabe, aí eles falavam pra gente pegar, completar e trazer. Como que eu ia completa? As vezes tinha uma atividade lá que eu não entendia, eu ia buscar onde? Só que dai tipo tinha aquele negócio que passava lá na televisão lá, é o centro de mídias, só que eles falavam de uns assuntos e tinha nada a ver com o que a gente tinha parado sabe, ficava perdido, eu nem assistia, aí pra completar a apostila eu tacava no google lá eu achava a apostila completa, e entregava. Só que o problema quando vinha trazer a apostila deixava umas caixas ali na frente ali daquele quadrado da secretaria, aí cada caixa era uma sala. Ai cê levava, deixava a apostila ou a atividade que cê fez, o professor passava lá pegava e via né, só que tipo, tinha umas caixas que do mesmo jeito que cê colocou ficava, ficou até o final do ano lá. Ai alguns alunos que fizeram as atividades ficou lá sem ninguém pegar no negócio, aí meio que foi em vão, por isso que eu pensei num vo fazê né, eles nem estão recolhendo as coisas aí. (Paulo, estudante)

Sobre essa apostila citada pelo aluno, foi quando a SEDUC-SP divulgou que 500 mil estudantes da rede não entregaram nenhuma atividade e, como medida, investiu R\$ 19,5 milhões em materiais impressos para os alunos, contabilizando 3,5 milhões de kits que foram entregues às escolas. Essa ação foi realizada para que os alunos não fossem reprovados e pudessem ser automaticamente matriculados no próximo ano, em 2021, em regime de progressão continuada.

Segundo Rossieli Soares, atualmente ex-secretário da educação do Estado de São Paulo, os estudantes deveriam apresentar uma quantidade mínima de atividades às escolas e caberia a cada unidade escolar definir qual o mínimo necessário para aprovação. A medida tomada pelo ex-secretário foi o de tentar viabilizar outro meio de estudo. Como afirmou “nós trabalhamos

com muitas plataformas e o estudante ainda pode fazer essas atividades, em um modelo ou em outro”³⁴.

Depois de um certo período, no final de 2020 e começo de 2021, com a implementação do CMSP na educação, estudantes e professores começaram a ser orientados a baixar o aplicativo e utilizá-lo como ferramenta de ensino aprendizagem.

Em relação ao uso do CMSP pelos professores da escola, a coordenadora confirmou que o aplicativo foi utilizado por alguns docentes para transmissão de aulas:

Sim, nós tivemos poucos professores, mas teve, teve sim, tanto que eles usaram também o *Google Classroom*, esse que eles usavam também que tinha acesso aí foi feito as salas né, no centro de mídias e os professores também acrescentavam as atividades lá no *Classroom*, pra eles estarem trabalhando junto com os alunos, mas é... foi bem complicado, porque não tinha muito aluno que fazia atividade, assim, de cada sala, quinze, na aula online mesmo ninguém entrava, se entrava não aparecia, não falava, nada, professor ficava lá [...]. (Coordenadora)

Porém, de acordo com as falas dos estudantes, foram raras as vezes que os professores entraram nas salas de aula do CMSP para dar aula, sendo mais orientados a assistir as aulas dos professores do estúdio para realização das atividades do que propriamente dos professores da escola.

De acordo com os relatos dos entrevistados, a comunicação da escola com os alunos ocorreu principalmente através de grupos de *Whats App*, comunicados publicados via *Facebook*, e através de ligações realizadas pela secretaria e pelos professores para os alunos e familiares. Os alunos eram solicitados a assistir as aulas e realizar as atividades do CMSP, fazer as provas da Plataforma São Paulo e algumas atividades enviadas pelos professores nos grupos. Aos que não tinha acesso à internet e/ou aparelho celular, os professores e funcionários administrativos marcavam horário para que eles fossem à escola realizar as provas/atividades, bem como pegar atividades impressas para levarem para casa e depois a entregarem.

Para os estudantes, o contato com os professores não ocorreu de forma plenamente satisfatória pois, segundo eles, o ensino presencial é importante para tirar dúvida e ter acesso a explicação dos professores. No ensino remoto, a comunicação com eles foi escassa. Apenas 32,2% avaliaram a comunicação como quase satisfatória e satisfatório (4 e 5), 35,7%

³⁴ Mais de 500 mil alunos da rede estadual de São Paulo não entregaram nenhuma atividade letiva durante a pandemia, o que corresponde a 15% dos 3,5 milhões de estudantes das escolas paulistas. Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/em-sp-500-mil-alunos-nao-fizeram-nenhuma-atividade-letiva-durante-a-pandemia/>>. Acesso em 27 de nov. de 2022.

insatisfatória (1 e 2), para 31,2% a comunicação foi intermediária. Mesmo com o contato nos grupos de *Whats App*, como alguns relataram, havia um vazio na comunicação, que nesse período foi mais pontual.

Para Jaqueline, o uso do CMSP não foi proveitoso para o seu aprendizado:

Não gostava, não sei não é a mesma coisa que presencialmente, é muito diferente, até dava um desânimo, as vezes eu não assistia [...] também se eu não entendesse não tinha como tirar dúvida também, daí tinha que voltar pra ver de novo. (Jaqueline de Jesus, estudante)

Dermeval relatou o mesmo. Contou que teve dificuldade de acompanhar as aulas do CMSP, não se identificando com os professores, que eram desconhecidos e não se adaptou ao ensino remoto. É um aluno participativo em sala, gosta de tirar dúvidas, e nesse modelo de ensino não conseguia interagir da forma como necessitava:

Nossa... olha, em questão escolar eu senti muita mudança por causa que... eu sinto que era pra mim estar mais inteligente [risos] do que eu tô agora, [...] porque eu perdi dois anos de escola. Eu até tentei estudar pela internet, mas só que num dá, é muito... estranho. Tipo cê tem dúvida assim eles explicam bem, mas só que em questão de... às vezes cê precisá alguma coisa assim cê fala 'Nossa isso daqui tá meio complicado' aí eu quero entender, daí eu conseguia até entender por causa assim graças a Deus eu sou inteligente [risos] mas só que foi um pouquinho mais complicado porque em questão de trabalha né, daí acompanhar era mais difícil e tinha algumas brincadeiras que eles faziam naquele negócio [CMSP] que eu não gostava não [...] Tipo, tinha um cara que era de física. Ele começava a aula ele começava dançando. Colocava um forroço lá e... eu falava 'Meu Deus mano eu vim aqui pra estudar o cara vem dançar arrocha cara... pelamor' [...] daí eu larguei o centro de mídias.

Parou de assistir as aulas para realizar apenas as tarefas da plataforma, seguindo as orientações da escola. Sobre o CMSP, foi perguntado se ele havia tido aula com algum professor da Ernestina, a qual ele respondeu que “não, só aula lá dos caras de São Paulo.” Ironiza: “não conheço esse cara, quem é esse cara dançando?!?”

Maria Nilde relatou algo parecido. No primeiro ano de pandemia não tinha celular próprio e utilizava o celular da sua avó para realizar as atividades com o chip de internet que ganhou do Estado. Fez uso do CMSP, assistindo as aulas gravadas dos professores no aplicativo e a aula mais “próxima” que teve foi com uma professora que não conhecia, mas que atuava na escola Ernestina e tinha acabado de voltar de licença:

Foi no *Classroom* sabe, eu acho que era, a professora tava afastada, aí quando ela... quando ela voltou foi na pandemia né, já tava tudo isolado, daí a gente, teve uma reunião, uma aula pelo *Classroom*, mas foi muito ruim, que era a mesma coisa de ter aula no centro de mídias, professores desconhecidos, meio que foi, foi banal assim... (Maria Nilde, estudante)

Segundo a aluna, as aulas gravadas dos professores do CMSP e a aula com a professora “desconhecida” eram aulas banais, em que não havia proximidade e interação. Em contrapartida, a aluna relatou que “tinha uma professora que ela sempre mandava mensagem perguntando se tava tudo bem, isso era legal da parte dela, humanitário. Porque não tinha isso todos os dias, aí quando raramente alguém mandava mensagem perguntando se tava tudo bem era da hora”.

Para ela, esses pequenos gestos de atenção, acolhimento, eram importantes para que se sentisse parte da escola, ligada a ela.

Sobre as aulas assistidas no CMSP, Natalia relata que teve dificuldade em acompanhá-las, “às vezes eu nem prestava atenção nas coisas também e não tinha foco, eu não conseguia ter foco no que eu tava estudando [...] me senti muito mal, porque querendo ou não a escola faz falta na vida da pessoa”.

Na questão sobre o acesso às plataformas durante o período de isolamento, foram colocadas algumas opções em múltipla escolha para os alunos assinalarem. As plataformas mais acessadas durante esse período foram o CMSP (83,5%), a Plataforma São Paulo (69,4%) e o *Google Classroom* (30,6%). A maioria dos respondentes, cerca de 90%, respondeu que a escola Ernestina solicitou que eles fizessem uso do CMSP e da Plataforma São Paulo durante esse período.

Igualmente, houve solicitação da escola para que os estudantes realizassem as provas da Plataforma São Paulo, na qual era possível verificar as habilidades que foram ou não desenvolvidas, como destaca Alana:

Foi uma coisa meio que rápida assim, porque a gente teve um ensino defasado né então a gente teve que no começo fazer várias provas [Plataforma São Paulo] assim pra entrar. O que eu não acho uma coisa ruim porque né em época de pandemia eles tinha que avaliar como tava o nosso desempenho e tudo [...] (Alana, estudante)

Contudo, sua experiência com o CMSP foi diferente:

Sendo bem sincera eu não gostei nada do aplicativo. Porque muitas vezes eu fazia as atividades e ele não contava como se eu tivesse feito, né, ou não enviava pra SED, que aí os professores que vêem. Então não enviava, ficava travando direto, as vezes passava aula que nem era da nossa faixa etária de idade, confundia bastante e fora a demora pra entrar, não por conta da internet, mas porque ele ficava dando bastante problema né e a gente às vezes precisava responder durante a aula, pra ganhar um pontinho, sabe, pra mostrar que compareceu e não ia. Então eu não gostei nada da plataforma do centro de mídias [...]. (Alana, estudante)

Em relação à sua fala, na SED há uma configuração em que os professores podem acessar e monitorar os alunos que estão ou não realizando as atividades no CMSP, prática bem difundida no ano de 2021, pois as tarefas realizadas contavam como participação e frequência³⁵.

Dessa forma, os professores e a gestão conseguiam acompanhar os estudantes que realizavam as atividades e cobrá-los, caso contrário. Ainda assim, a SED apresentava instabilidades, não carregando as atividades realizadas por alguns alunos.

O controle do Estado em relação ao uso e acesso ao CMSP também se mostrou atuante na hora de monitorar se os estudantes estavam entrando nas aulas do aplicativo e realizando as atividades, principalmente aqueles que foram beneficiados por alguma ação do Estado, como os estudantes que receberam o chip de internet e os beneficiários do Bolsa do Povo.

As plataformas desenvolvidas e aperfeiçoadas na pandemia revelaram não apenas a finalidade de continuidade do ensino, mas também da gestão e monitoramento dos estudantes, que não mais concentrados na escola, se dispersaram. Exercendo um “[...] controle territorial das relações através da sociedade da segurança” (MONDARDO, 2009, p. 2). Através de técnicas que foram se aperfeiçoando e, ao que tudo indica, permanecerão na rede, frente ao investimento e relacionamentos desenvolvidos e aprofundados nesse momento.

4.2.2 Dificuldades e desigualdades de acesso pelos alunos da Ernestina

Segundo a coordenadora, os docentes tiveram muita dificuldade para se adaptar às plataformas de ensino. Por esse motivo, a coordenação se organizou junto aos professores proatecs³⁶, para realizar formações com esses docentes.

[...] nós fazíamos um passo a passo pra eles, explicávamos, aí os professores que não tinham é... que tinha ainda dificuldade em aprender dessa forma a gente agendava um dia pra eles virem aqui, aí a gente fazia essa formação aqui na escola com os professores, isso foi bem frequente. (Coordenadora)

Mesmo com essas formações, a gestão relatou a dificuldade que muitos ainda enfrentavam com as tecnologias, fator que afirmam poder ter influenciado também na dificuldade dos alunos.

³⁵ Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-05595/pt-br>. Acesso em 20 fev. de 2023.

³⁶ Professores da pasta Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação.

Clarice também criticou a atitude de alguns professores no ensino remoto, pois havia pouca interação da parte deles com os alunos, contudo, reconhece que o ensino remoto também não foi fácil para eles:

Só o grupo da minha sala mesmo que tinha [grupo de *WhatsApp*], eles mandavam trabalho, mas era meio difícil mandar sabe e teve aula online, alguns professores que tavam no grupo, parece que não se preocupavam muito sabe. Alguns professores, por causa da pandemia ficaram com depressão, saíram da escola então isso prejudicou querendo ou não a gente também. (Clarice, estudante)

Além disso, mais de uma professora tirou licença na pandemia, segundo a coordenadora, problema que pode estar relacionado à falta de estrutura do ensino remoto em viabilizar conhecimento para os milhares de professores da rede, que não dominavam e ainda não dominam, de modo satisfatório, as tecnologias de ensino.

No caso da Monica, estudante do último ano do ensino médio, sua dificuldade para realização das atividades era relacionada ao acesso à internet,

Na escola também né, tipo, que parou a escola ficou muito difícil, aí quando a gente teve que mudar da casa pro sítio né, aí ainda lá no sítio não tinha internet sabe, aí ficava ruim quando eles mandavam pra gente fazer a prova no Caed [Plataforma São Paulo], aí era muito ruim por causa de internet, a gente num tava com internet né, meu pai não tinha condição pra pagar né. (Monica, estudante)

Monica não foi a única aluna que teve dificuldade em participar do ensino remoto. Condição que, como veremos, foi um fator comum entre os estudantes.

A aluna Jaqueline relatou como foi difícil estudar na pandemia, pois os problemas de conexão e a falta de acesso aos professores e suas demandas em atender muitos estudantes foram fatores que contribuíram para a perda de vínculo com a escola.

Então no início a gente não tava acreditando muito né nessa coisa, a gente não tava nem usando máscara e tals, e no meio do ano que a gente foi meio que acreditando, foi ficando mais fechado, não tinha mais como ir pra escola, daí foi até ruim porque eu acabei desaprendendo as coisas, não tinha, eu fui perdendo conhecimento e isso atrapalhou bastante. E no final foi ruim né porque eu perdi bastante gente da minha família pelo covid. E isso porque também das faltas na escola e não conseguia ter muito acesso às atividades porque sempre ou era problema da internet ou porque eu não entendia bem e os professores a maioria não tinha como, como posso explicar, me ajudar porque a maioria tinha outras pessoas para ajudar também, daí eu entendia né só que era ruim porque eu também não entendia sobre o assunto e eu fiquei um ano sem entender nada [...]. (Jaqueline de Jesus, estudante)

A estudante não foi a única a perder familiares para a Covid-19, Clarice e Maria Nilde também relataram ter perdido alguém da família na fase mais crítica da pandemia. Perdas que

marcam um período difícil na vida das estudantes, assim como de milhares de crianças e adolescentes, como aponta o relatório do Conselho Nacional de Saúde (2021)³⁷.

Já para Maria Nilde, a distância da casa que vivia até a escola interferiu nos seus estudos, pois no período de isolamento, em 2020 e 2021, não morava no bairro e o deslocamento era bem difícil, o que fez com que parasse de vir a escola buscar as atividades:

Pra mim que morava num lugar e estudava em outro, é... foi muito complicado. Que eu tinha que vir lá do Bela Vista pra cá pra buscar as atividades, aí eles não conseguiam, não conseguiam mandar por *WhatsApp* e daí eu tinha que vir buscar [...] eu fiz isso umas três vezes até que eu desisti e fiquei só com as atividades do Centro de Mídias. Tinha alguns professores que estravam em contato [pelo *WhatsApp*], mas tinham outros que não faziam, não faziam nenhum esforço [...] mandavam link [das aulas do CMSP], todos os dias no grupo da sala. (Maria Nilde, estudante)

Outros tiveram dificuldade para acompanhar o aplicativo do CMSP, “pois as formas de explicar foi totalmente diferente, uma foi a forma robótica, que é todo planejado pra passar, a outra é a do improvisado mesmo” (Florestan, estudante). Segundo o aluno, prefere algo assim, improvisado, do que algo robótico, pois ao vivo dá para explicar e ele não conseguia acompanhar os vídeos, sobretudo porque, segundo ele, o áudio do aplicativo não funcionava corretamente.

Estudou e realizou as atividades pelo celular da mãe. Os professores entravam em contato para falar dos trabalhos que deixava de fazer, mas não o colocaram em nenhum grupo de *Whats App*, baixou o CMSP para assistir as aulas e realizava as atividades, a pedido dos professores.

Clarice, questionada sobre o CMSP, falou sobre a solicitação da escola em fazer o uso da plataforma:

Eles [professores da escola] pediam né pra acompanhar no centro de mídias e depois fazer os exercícios que eles passavam, mas pra gente era difícil porque eles passavam coisa que a gente não tinha aprendido ainda. Tipo, a gente tava no primeiro, eles, no centro de mídias eles estavam passando coisa do terceiro, segundo colegial, então a gente não tinha base, a gente mal tinha aprendido o que era Bhaskara ainda [risos] então complicou bem a gente, daí querendo ou não prejudica também... a gente não sabia fazer os exercícios, mesmo com eles explicando. Eu acho que eles não explicavam muito bem não dava pra aprender tudo em uma aula só e era só aquele dia daquele exercício não era praticando sempre os mesmos exercícios. Logo já partia pra outro então não dava pra entender muito. (Clarice, estudante)

³⁷ “Órfãos da Covid-19: mais de 113 mil menores de idade perderam os pais na pandemia, denuncia relatório do CNS e CNDH”. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2235-orfaos-da-covid-19-mais-de-113-mil-menores-de-idade-perderam-os-pais-na-pandemia-denuncia-relatorio-do-cns-e-cndh>. Acesso em: 13 de fev. 2023.

Além dessa dificuldade, advinda da solicitação dos professores da escola para eles assistirem às aulas dos professores da plataforma e depois realizarem as atividades do aplicativo, havia uma falta de continuidade de ensino, de práticas de exercícios que pudessem favorecer sua aprendizagem.

Sobre a solicitação dos professores da Ernestina para uso do CMSP, o aluno Darcy relatou que realizava as atividades dependendo da matéria, mas costumava não fazer as de português e matemática. Segundo ele, “é estranho né, achei estranho, eu já tenho falta de atenção pessoalmente assim, e aí celular piorou”. Tinha dificuldade em prestar atenção, pois é difícil estudar pelo celular e prefere o ensino presencial.

Sobre as aulas, Natalia também afirmou que “às vezes eu nem prestava atenção nas coisas também e não tinha foco, eu não conseguia ter foco no que eu tava estudando. Aí eu acho que deve ser por isso que a minha aprendizagem antes era ruim [...]”. Essa falta de foco foi relatada por outros alunos.

Segundo a coordenadora, havia obrigatoriedade na realização das atividades do CMSP, contudo, eram poucos alunos que realizavam essas atividades, de acordo com a sua fala, “as provas [da Plataforma São Paulo] ainda a gente conseguiu bastante, porque aí a gente começou a agendar aqui [...], mas as atividades [CMSP] não teve muito isso não”. Contudo, esses dados não condizem com o que os estudantes relataram, de que acessavam principalmente o centro de mídias para realização das atividades. Os acessos, no entanto, não significam que as atividades eram realizadas regularmente.

As provas relatadas pela coordenadora eram tanto do Estado, provas impressas da Plataforma São Paulo, para depois serem digitalizadas pelos professores proatecs na plataforma, como provas elaboradas por alguns professores da escola.

Como afirmou Clarice, a escola Ernestina entrou em contato apenas quando havia provas, pois, segundo ela, “só falavam quando era prova, daí eles ligavam, eu pegava a prova, as vezes eles falavam pra levar na casa pra fazer porque era muita prova, mas as vezes a gente fazia aqui, aí vinha um aluno por vez”.

Para Natalia, aluna assídua, líder de classe e engajada nos clubes e nas atividades escolares, a falta do espaço escolar foi uma lacuna na sua rotina durante o isolamento. Nesse momento, relatou que não teve quase contato com a escola, pois estava sem celular e somente a mãe ligava para se informar. Ia buscar as apostilas e realizava as atividades, começou a assistir e a realizar as atividades do CMSP quando ganhou um celular no final de 2020, porém não manteve contato com nenhum professor.

As seguintes questões presentes no questionário “Como você avaliam o uso do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) para o seu aprendizado durante o ensino remoto?” e “Como você avalia o uso da Plataforma São Paulo para realização das provas durante o ensino remoto?”, foram realizadas com o objetivo de medir o grau de satisfação dos estudantes em relação às plataformas implementadas durante a pandemia. Em relação ao CMSP, a maior parte dos estudantes marcaram o número 3 (39,3%), e um percentual (entre 13% e 16%) distribuídos nas outras escalas (1, 2, 4 e 5).

Esses dados parecem revelar a complexidade de avaliar o ensino remoto, modalidade implementada em um momento particularmente difícil. A dificuldade dos alunos em classificar o ensino remoto como um modelo que não surte efeitos na educação e também como um modelo satisfatório que contribuiu para o ensino durante o isolamento evidenciou essa complexidade.

Sobre a avaliação da Plataforma São Paulo, os indicadores foram mais dispersos, a maior parte dos respondentes avaliou seu uso entre as escalas 3 (29,8%) e 4 (28,6%), apontando para maior satisfação do que com o CMSP.

Esses dados corroboram para o que Lopes (2021) disse, quando afirmou que a entrada do CMSP na educação paulista ocorreu através de uma política emergencial, não estando aliada às necessidades dos estudantes e às práticas educacionais dos docentes, para que assim pudesse haver resultados satisfatórios. Para esse sistema funcionar, os alunos e professores devem saber manusear essas ferramentas, aprender a estudar a partir delas, pois, se tomar o CMSP como única via de ensino, a tentativa de troca de conhecimentos torna-se ineficaz (LOPES, M., 2021).

Saviani e Galvão (2021) também relataram a mesma condição para que esse ensino pudesse funcionar, de forma eficaz, como substituto. Uma formação adequada de alunos e professores para o manuseio das plataformas, acesso à internet e principalmente equipamentos adequados. Sem a adequação dessas condições básicas, como ocorreu no Estado de São Paulo e na escola Ernestina, as desigualdades socioespaciais dos estudantes tornam-se evidentes e marcam um aprofundamento das desigualdades na rede pública.

O que sugere que seria preciso investir mais nos professores e na relação com os alunos do que simplesmente investir em tecnologias.

4.2.3 Sobre sentir falta da escola

De modo geral, os estudantes sentiram que estar distante da escola foi um fator que prejudicou seus processos de aprendizagem, visto que ficaram afastados da escola e de qualquer interação mais próxima de ensino. Como relataram as estudantes Alana e Clarice:

Por falar de pandemia a gente já espera o pior né, por ser uma coisa que poderia ter sido evitada e deixaram agravar né? Então é uma coisa bem complicada assim, complexa de se falar principalmente pra nós alunos que até lá eu tava no nono ano então basicamente fiquei um bom tempo afastada da escola, que prejudicou bastante meu ênfase de aprendizado [...]. (Alana, estudante)

Senti, senti bastante falta da escola, ah senti falta dos meus amigos né, mas também senti falta do ensino, porque durante a pandemia ficou bem complicado pra gente estudar e afetou muito, a gente ficou bem atrasado nas matérias e a gente perdeu muita coisa, um ano inteiro praticamente, dois anos por aí. (Clarice, estudante)

A substituição do ensino presencial pelo ensino remoto e a forma como ele foi implementado, também fez com que alguns alunos sentissem falta do espaço escolar e da comunicação com a escola, como afirma a estudante Maria Nilde:

Senti, senti muita falta por conta de ter o contato com o ensino, o contato presente, e tipo de você poder perguntar e ter a resposta na sua frente de uma forma mais delicada e mais explícita, com o celular era mais difícil, tipo o ensino tem a hora que você quer [no remoto], mas não é da forma que você precisa, então foi muito, foi muito ruim a falta da escola.

Tinha o ensino remoto mas nada comparado com o professor ali presente, ensinando, mostrando o que ele quer ensinar. No remoto a gente não tem essa mesma certeza. Aí no remoto meio que dá aquela vontade de desistência e pelo presencial já é mais diferente. (Maria Nilde, estudante)

Já Dermeval não sentiu muita falta da escola em si, mas do que o espaço da escola pode proporcionar, como um ambiente diferente, o encontro com os amigos através de um contato mais próximo, que não fosse mediado pelo *Whats App*,

Olha da escola, dos professor nem tanto [risos] mas dos amigos, reseinha [conversa] né, mas sente um pouco de falta né do ambiente escolar por causa que você tá acostumado a conversar com o seu amigo presencialmente, daí... só *Whats App*. (Dermeval, estudante)

As estudantes, Alana e Jaqueline preferem o ensino presencial, de estar na escola e se comunicar com os professores:

Senti, senti bastante porque é uma diferença você estudar em casa né, porque a mãe, o pai às vezes né, quem tem a oportunidade de ter um pai perto, é... assim, eles tentam ensinar a gente do mesmo jeito que um professor né, mas acaba que não é do mesmo jeito e às vezes a gente tem que aprender sozinho por conta dos pais irem trabalhar, e aí a gente acaba sendo dependente da gente mesmo né, tentando buscar o conhecimento [...] Não que a nossa educação em casa não seja boa, mas assim, eu particularmente prefiro estudar na escola mesmo, não em casa. (Alana, estudante)

Senti falta de alguns professores, dos meus colegas, da matéria também né, porque era mais melhor para aprender... tinha mais conhecimento também porque o professor a gente podia ir nele pessoalmente e tirar dúvida, já pelo celular não era tão bom [...]. (Jaqueline de Jesus, estudante)

Nessas falas é possível perceber preocupações com a aprendizagem, por estarem fora da escola e não conseguirem ter acesso ao ensino da forma como estavam acostumadas. Para Monica, esse momento foi de reflexão, como ela relata: “eu ficava pensando né que tipo... tava passando o tempo e como que a gente ia aprender sabe? Acho eu eu tava no primeiro ano sabe [...] cê já ver que logo terminar sabe o ensino sem você saber sabe a parte do primeiro, foi difícil”.

A questão colocada pela estudante é um ponto importante, pois, como relataram outros estudantes, a relação do ensino mediada pelo professor é uma característica fundamental e positiva para a aprendizagem.

Igualmente, é possível perceber essas considerações nas respostas do questionário de avaliação do ensino remoto, no qual os estudantes relataram que sentiram falta da merenda, dos amigos e alguns até dos trabalhos em grupo, pois, segundo eles, os trabalhos em grupo eram proveitosos e a companhia dos colegas ajudava na assimilação do conteúdo.

No mesmo questionário, um dos alunos relatou que sentiu falta de alguns “assuntos que eram tratados somente em aulas presenciais”, assuntos que parecem surgir de forma espontânea, de aulas mais dinâmicas. De conversas que despertam das curiosidades dos alunos, de assuntos polêmicos, temas que dificilmente eram trabalhados nas aulas online, quanto estas ocorriam, pois os conteúdos eram trabalhados de acordo com o currículo e a partir de aulas mais pontuais e técnicas.

Segundo os dados recolhidos no questionário e nas entrevistas realizadas, houve pouca interação direta dos professores com os alunos, em vídeos chamadas, por exemplo. Mesmo o CMSP possibilitando as aulas online dos professores das unidades escolares, com a participação dos alunos no chat e na câmera, que era de um por vez, essa prática não foi adotada pela escola. As chamadas aulas remotas, adotada pela escola, se resumiu na interação dos professores no grupo do *Whats App*, enviando atividades e tirando dúvidas e orientações

para assistir as aulas do CMSP, gravadas pelos professores desta plataforma, para realização das tarefas, que contabilizavam as presenças.

Essa forma de ensino, mediada pelas plataformas impediu qualquer interação mais profunda entre os envolvidos, como relataram as alunas. O aplicativo do CMSP, quando utilizados pelos professores das unidades escolares através das “salas de aula”, não permitia o acesso ao microfone e à câmera pelos alunos, como por exemplo o *Google Meet*, em que todos podem ligar a câmera e o áudio. O professor era assistido e, se quisesse, um aluno por vez poderia ativar essas ferramentas para interagir na aula, no mais, eram apenas telespectadores.

O distanciamento da educação contido na fala dos estudantes é notável. Conteúdos dispersos, falta de continuidade no ensino, professores desconhecidos, atividades e provas com conteúdo e habilidades que ainda não haviam estudado. Processos de avaliação cada vez mais externos que não condizem com a realidade da escola, do aluno.

O uso das tecnologias voltadas para a educação foram e ainda são importantes para o desenvolvimento educacional dos alunos, sendo ferramentas essenciais para serem incorporadas à escola. Entretanto, elas devem ser ferramentas de ensino eficazes, não apenas como um meio de monitorar as presenças dos alunos e assim garantir a continuidade do calendário escolar, mas sim proporcionar condições efetivas para o ensino.

As ações da SEDUC-SP, mediadas pela escola Ernestina, demonstraram serem medidas que mais os afastaram do que os aproximaram do ensino e dos professores. Provocando um rompimento dos vínculos sociais dos estudantes com o ensino e com os atores escolares, e, conseqüentemente, contribuindo para a desterritorialização desses estudantes. Pois, uma vez afastados da escola, ainda lidaram com um ensino remoto que dificultou a criação de uma comunicação mais horizontal.

Situação que, para Jacomini (2022), configura-se como uma estratégia da SEDUC-SP de que não haja trocas e interações nesse espaço. Porém, as aulas/formações não são exatamente para isso? A maneira como se implementou o CMSP corroborou para uma relação hierarquizada, em que as referências externas se sobrepõem às relações internas de aprendizagem. Os professores desconhecidos, que gravavam suas aulas nos estúdios do CMSP, obtiveram maior visibilidade e incentivo do que as aulas realizadas por professores das unidades escolares. Realidade que não passou despercebida para os estudantes, tendo em vista suas críticas a esse modelo.

Mesmo que o CMSP tenha possibilitado as aulas remotamente, a comunicação e proximidade dos estudantes com as aulas mudou. Ainda que o aplicativo realize essa

comunicação, não é uma interação horizontal, mas sim uma relação vertical, hierárquica. Poderiam aproximar o estudante, criar meios e mais possibilidades de contato, mas não aproxima, “porque é a estratégia deles”, como diz Héliida Lança, citada por Jacomini (2022, p. 269). Do secretário da educação, da SEDUC-SP.

Alana, ao relatar sobre seu aprendizado no ensino remoto, atribuí grande parte à comunicação que conseguiu manter com os professores da escola, pois, segundo ela, a proximidade física e o vínculo entre estudante e professor potencializam o ensino:

Muita coisa eu aprendi durante a pandemia né, mas que nem, foi devido ao esforço que é mais assim acho que foi mais mesmo por conta de eu perguntar pros professores, os professores fazerem vídeos aulas **deles**, não do estado. [...] Fora que o professor da sua região, da sua escola, ele vai ter uma facilidade a mais de falar com você, porque dependendo tem uma relação entre aluno e professor né então a gente já vai tá mais ligado, já vai saber o jeito do professor trabalhar, já vai saber o jeito que o aluno consegue lidar melhor consegue esclarecer ali ao vivo as dúvidas, não que no centro de mídias não conseguisse mas era muita gente junta, então não tinha como esclarecer todas nossas dúvidas. (Alana, estudante)

Para Alana, as aulas gravadas pelos professores do Estado, em que não há interação entre professor e aluno, apenas transmissão de conteúdo, não são tão proveitosas. Em sua fala, é possível refletir sobre como as particularidades de um local, o conhecimento da realidade escolar, das facilidades e dificuldades dos alunos e professores fortalecem o ensino. Criando possibilidades de uma mediação mais sensível, humana. Como diz Freire (1967, p. 106), é necessário que haja um,

[...] Método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso ininstrumental.

Uma educação “identificada com as condições de nossa realidade” (FREIRE, 1967, p. 106), através ensino coerente com a realidade espacial dos sujeitos.

Essa centralização, das mais diversas áreas dentro do domicílio, é evidenciada por Cury (2020) como um momento difícil, pois as demandas necessárias para a reprodução social foram concentradas no ambiente familiar que, longe de estar preparado para receber tantas atribuições, evidencia um acesso desigual da rede para realização das tarefas e participação nas aulas na pandemia.

Para Marques (2013), as ações que contribuem para a desigualdade são as mesmas que tiram os sujeitos dos seus espaços, pois “fica mais claro compreender que o movimento que constrói as relações desiguais e as desigualdades na nossa sociedade (seja material, de direitos,

etc.) é o mesmo movimento que tende a retirar os sujeitos do espaço e o espaço dos sujeitos” (p. 9).

4.3 O Cotidiano dos Alunos na Pandemia

A partir das medidas de isolamento, com o fechamento das escolas, dos comércios e locais não essenciais, os estudantes deixaram de frequentar espaços que frequentavam cotidianamente.

Como foi o caso de Darcy, que costumava treinar Jiu Jítsu, prática que teve que pausar e adaptar no isolamento social. Monica, que também treinava, relatou que com a pandemia teve que parar de treinar Muai Thai e Jiu Jítsu, lutas que praticava havia anos:

Tinha o treino, que eu lutava antes né, aí eu tinha que parar também como parou tudo aí não dava pra lutar nem nada. Muai Thai e Jiu Jítsu, aí tinha os campeonatos também né que eu ia participar, tava tudo marcado já, aí como cancelo não deu pra coisa [lutar].

[...] ruim né porque sei lá tipo, meu refúgio assim praticamente era no treino, tipo, acontecia alguma coisa eu sempre ia treinar sabe. O treino ali era... a vida praticamente né. E era na cidade sabe e eu ia todo dia porque a gente morava lá no centro, aí como a gente foi pro sítio aí não tinha como a gente ir. (Monica, estudante)

Parar de realizar essas atividades, que também faziam parte do lazer, foi muito difícil, segundo os alunos. Assim como para Monica, que tinha nas lutas seu refúgio, Darcy relatou na entrevista que sua ansiedade aumentou após parar de lutar, mesmo voltando a treinar após a reabertura dos estabelecimentos, não foi a mesma coisa.

Ainda, acrescentou que mesmo não treinando atualmente, sente muita falta dos treinos na sua vida: “você não tem noção, nossa tem que dia eu penso, chego até a chorar... verdade, eu queria voltar a ser o que eu era [...] fiquei triste, porque foi várias coisas né, também que aconteceu aí por causa da pandemia” (Darcy, estudante).

Já para Natalia, o ritmo foi um pouco diferente, pois durante o isolamento social ficou responsável pelas responsabilidades domésticas, cuidava das irmãs e do sobrinho, higienizando bem as compras enquanto a mãe e a irmã ficavam mais responsáveis pela limpeza. Assim como ela, as estudantes entrevistadas também relataram que as responsabilidades domésticas, como cuidar de irmãs e irmãos, fazer a comida e limpar a casa eram incumbidas principalmente para elas, mais do que para as figuras masculinas da casa.

No Brasil, compete historicamente às mulheres a responsabilidade pelos afazeres domésticos e cuidado com os filhos. Como destaca Hildete de Melo (2020, p. 3), a pandemia “escancarou a pobreza feminina, trouxe para o debate nacional o fardo das tarefas domésticas e a difícil conciliação das mulheres em ir para o mercado de trabalho e o cuidado com a família”. E na pandemia, essa responsabilização se intensificou³⁸.

Maria Nilde, contudo, relatou que se sentia muito entediada na pandemia e que começou a ler e a escrever nesse período, paixão que mantém até hoje. Escreve poesias e histórias para os eventos da escola para declamá-los:

Eu melhorei meu hábito de leitura, eu não lia nada nada, daí quando eu entrei em pandemia, eu senti mais vontade, curiosidade pela leitura. Eu aprendi a escrever nessa época, porque eu não achava necessidade de escrever, eu não sabia escrever, não sabia o porque que tinha que escrever, daí uma vez eu tava muito entediada, peguei um caderno, comecei a desenhar, só que daí não tava me tirando o tédio, daí eu resolvi escrever. Eu escrevi uma história, depois disso eu não parei mais, ah na pandemia eu escrevia muito mais do que eu escrevo agora, mas foi na pandemia que eu comecei a escrever.

Sobre suas fontes de lazer no isolamento social, ela fala sobre passar o tempo com a avó paterna e participar do grupo de jovens da Igreja Quadrangular Cristã da cidade, na regional Vila Santana. O grupo voltou ativamente no final de 2021, além de fazer parte do movimento jovem do CRAS, segundo ela, “burlei bem o isolamento, [risos] mas eu faço o movimento jovem, que é uma associação do CRAS, aí tinha reunião toda quinta aí eu participava e... aí fiz uns projetos do movimento jovem, foi bem bacana, eu lia bastante”.

A partir dos relatos, foi possível perceber como a pandemia afetou de formas diferentes os jovens, pois cada um deles tem suas fontes de lazer, estrutura familiar, práticas cotidianas e refúgios, nos quais buscam se realizar.

A fala de Dermeval, estudante do último ano do ensino médio, explicita bem essa questão quando relata como se sentiu deixando de fazer as atividades que costumava fazer, por causa da pandemia. O mais difícil, segundo ele, foi parar de frequentar a igreja:

Nossa pra mim foi terrível, eu tinha acabado de sair de um acampamento, nossa que eu tava flutuando... foi muito bom. É por causa que eu... em mim... fazia tempo já que eu era convertido só que, não que nem eu sou agora. Que eu parei de escutar

³⁸ Dados divulgados pelo IBGE (2019) sobre “outras formas de trabalho” apontam que a taxa de realização de afazeres domésticos das mulheres foi de 92,2% ratificando sua superioridade em relação ao percentual de homens, que totalizou 78,2% (IBGE, 2019). Tais indicadores nos levaram a pressupor que a súbita necessidade de ter que trabalhar em casa, cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos trouxe mais sobrecarga para as mulheres. (LE MOS et al., 2020, p. 389)

muitas músicas mundanas, é... eu evito falar besteira, palavão negócio assim, e mudou muito a minha vida. Mas em questão assim, de ficar fora da igreja foi né algo que me afetou, não poder ver os irmão, que eu gostava de conversar com o pastor, muitos jovens que são convertidos também e eu tinha acabado de sair de um acampamento, pense que acampamento maravilhoso, tava me dando bem com os jovens, daí até que nisso por causa que aconteceu a pandemia, muitas pessoas se afastaram da igreja e não voltaram depois da pandemia. Porque querendo ou não a pandemia é... matou a espiritualidade de muitas pessoas, tipo, pararam de crer. Eu acho que [eles pararam de crer] porque perderam a rotina de ir pra igreja, por causa que querendo ou não, assistia pelo *Youtube* porque a igreja se adaptou também né a fazer *lives*, pelo *Facebook*, *Youtube*, *Instagram*, mas querendo ou não muitas pessoas se afastam, não conseguem ficar assistindo, por causa que é diferente né e o lugar presencialmente, que nem a escola, por isso que houve muita evasão escolar também né? Muitos alunos desistiram da escola por causa da pandemia. (Dermeval, estudante)

Para Dermeval, a pandemia quebrou a rotina dos fiéis, ocasionando uma perda de vínculo, ou como ele diz, “matou a espiritualidade de muitas pessoas”. Essa prática foi sendo substituída pelas tecnologias, através de *lives* nas redes sociais, contudo, a diferença entre o presencial e o remoto, segundo o aluno, fez com que muitos permitissem que esse laço enfraquecesse, deixando de frequentar a igreja. Situação que relacionou à evasão escolar.

4.3.1 Questões socioeconômicas

A condição socioeconômica dos estudantes e de suas famílias também foram fatores de peso, pois, no geral, a maior parte dos entrevistados relataram dificuldades financeiras que se aprofundaram na pandemia. Muitos foram para o mercado de trabalho para ajudar a família, tema que será explorado no próximo capítulo.

Como foi o caso de Paulo, que mora com a mãe, as irmãs e a sobrinha. Segundo ele, a situação financeira da sua família é delicada, ninguém na casa exerce atividade remunerada e vivem da pensão do pai, que faleceu, e do pai da sua irmã mais nova. Até teve um período em que começou a fazer frete com o tio para ajudar a família, mas o trabalho atrapalhou seus estudos e achou melhor parar. Relatou que a mãe tem muito receio de que ele comece a trabalhar, pois Paulo tem uma condição de saúde que o faz ter convulsões esporadicamente, necessitando rapidamente de cuidados médicos.

Natalia, estudante do último ano do ensino médio, parda, tem 17 anos, vive com a mãe, o pai, as irmãs e o namorado. Relatou um pouco como foi o início da pandemia para ela e a família:

Foi bem difícil, porque... por causa da pandemia foi difícil pra minha mãe arrumar emprego, então ela ficou maior tempo sem trabalhar [...] ela tava desempregada, aí tava difícil de arrumar emprego, aí passo, teve a época que o covid ficou mais manerado aí ela começou a mandar currículo, aí chamaram ela no mercado [...] Ele [o pai] não parou de trabalhar ele sempre trabalhou faz tempo que ele tá numa empresa aí. Em umas partes foi bom porque a gente passou bastante juntos. (Natália, estudante)

Assim como muitas famílias, eles passaram por dificuldades financeiras, como o desemprego, que aumentou drasticamente no primeiro ano de pandemia. A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD Covid-19), iniciada em maio de 2020, registrou 3,4 milhões de pessoas em busca de emprego no mesmo ano, um aumento de 33% de desempregados (as). A pesquisa, ainda, aponta para o aprofundamento de desigualdades históricas no mercado de trabalho do Brasil, como por exemplo a desigualdade de gênero, considerando que o desemprego entre as mulheres era de 17% em relação ao percentual dos homens, que foi de 11,8% em setembro de 2020. Entre pardos e pretos, registrou-se 16,1%, contra 11,5% para brancos (IBGE, 2020).

De acordo com Lemos, Barbosa e Monzato (2020),

A interrupção de diversas atividades produtivas teve impactos imediatos na força de trabalho, mas esses impactos atingiram, de forma desigual, o contingente de trabalhadores/as. De acordo com Barbosa, Costa & Hechsher (2020), trabalhadores/as que já se encontravam em condições desfavoráveis, tais como jovens, pretos/as, mulheres, pessoas pouco escolarizadas e informais, foram mais afetados/as pela crise, perdendo emprego e renda em proporções maiores do que os grupos privilegiados. (p. 389)

A mãe e o pai de Natalia estudaram até o 4º ano do fundamental, o pai sabe ler, a mãe não. O pai é pedreiro e seguiu trabalhando durante a pandemia, a mãe, que atualmente faz parte da equipe de limpeza de um supermercado, perdeu o emprego em 2020 e teve dificuldade de se reinserir no mercado de trabalho. A situação, como relatou a aluna, foi bem difícil, pois ela também não conseguiu arranjar emprego para ajudar a família, ficando, assim, responsável pelos cuidados domésticos.

Jaqueline também relatou que ela e a família foram afetados economicamente pela pandemia, pois em 2020 seu pai era vendedor autônomo, indo de casa em casa vender enxoval, vendas que foram atrapalhadas pelo declínio econômico que a pandemia causou. Porém, ela começou a ajudá-lo nas vendas para agilizar o serviço, com alguns poucos clientes que ainda compravam. Questionada sobre as principais mudanças na sua rotina com o início do isolamento, ela respondeu que

O que mudou foi a questão de trabalho, minha personalidade, meu comportamento, e da minha vida financeira, porque só meu pai trabalhava [...] ele tá trabalhando de uber né, no final de pandemia e agora eu tô trabalhando com ele a gente tá conseguindo comprar uma coisa, arrumar nossa casa [...] tô conseguindo ajudar eles. (Jaqueline de Jesus, estudante)

Igualmente, Maria Nilde relatou as dificuldades vividas por ela e sua família, pois a avó, uns tios e uma tia pegaram Covid-19 e o irmão da avó veio a óbito, antes da vacinação. Foi um momento bem difícil, que se acumulou às questões de dificuldades financeiras sofridas pela família:

A minha vó, ela tava trabalhando com alguma coisa daí ela perdeu [o emprego] teve que sair por conta da pandemia, daí bastante gente foi dispensado, daí no meio da pandemia ela conseguiu emprego no ferro velho, mas ela tava ganhando muito pouco porque o caiu bastante a venda de reciclado, daí ela tava trabalhando ainda, mas tava ganhado muito pouco, coisa de não bater a meta do mês, de pagar as contas e tudo. (Maria Nilde, estudante)

Mesmo agora, a condição financeira da família segue difícil:

Precária. O marido dela [avó] trabalha, mas a renda não é fixa. Aí ela... o benefício dela foi cortado, a gente meio que vive tipo um mês e compra mistura, no outro não compra. Tipo quando acaba o gás a gente fica uns cinco dias comendo nas irmãs dela, nas filhas dela, porque tem que juntar o dinheiro pra comprar o gás. Aí tem tempos que chega a cortar as contas de água e luz que não dá pra pagar, por causa da comida né, ou compra comida ou paga conta, entre passar fome ficar com luz é melhor ficar sem luz né. (Maria Nilde, estudante)

Realidade difícil que, infelizmente, está presente nas casas dos nossos estudantes, em maior ou menor grau.

Para Clarice e sua família, o início da pandemia foi um choque e um momento de muito cuidado com a saúde, ainda mais porque perderam a prima do pai para a Covid-19. Ela relata que a vida financeira da família piorou com a pandemia, pois o pai, que trabalhava de segurança em um supermercado na cidade, foi mandado embora, assim como boa parte dos funcionários no início das medidas de isolamento social. A mãe teve que fechar o salão por um tempo e a renda deles foi o seguro e fundo de garantia (FGTS) do pai, dinheiro que possibilitou que eles “fossem levando, pagando as contas para manter a estrutura”, segundo a aluna.

Monica também relatou que a pandemia e as questões financeiras foram fatores de preocupação, pois nesse período o pai, que é mestre de obras, estava construindo uma casa em um sítio para eles morarem, antes que acabasse o contrato de aluguel onde viviam. Contudo, pela queda da demanda de trabalho na pandemia e pelo atraso do pagamento pelo empregador do pai, tiveram que esperar um pouco mais.

Eu morava com o meu pai, quando a gente morava de aluguel. Ah no começo tipo assim, tava indo bem só que depois começou a ficar difícil [...] Aí a gente tinha que mudar tipo... ele tava ainda fazendo um outro contrato com o sítio que agora é dele sabe, aí tipo ficou difícil porque lá não tinha casa feita sabe, [...] ele [o pai] tirava um tempo pra ir lá sábado e domingo pra construir a casa e, e foi construindo aos poucos assim e tals, foi difícil porque daí tipo, ele tinha que trabalhar lá daí depois no outro serviço dele [...] às vezes o patrão dele não dava o dinheiro certo sabe, atrasava, ou quando dava meu pai tinha que comprar material pra fazer a casa lá, pra depois a gente ter um lugar pra ficar né, pelo menos um teto assim. Aí tipo às vezes ficava difícil tipo, na comida essas coisas sabe. (Monica, estudante)

No geral, as dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias dos estudantes foram fatores de preocupação que prejudicaram suas condições básicas, como alimentação adequada, moradia, pagamento das contas e, de certo modo, pode ter afetado também sua dedicação aos estudos. Uma vez que a escola vai perdendo sua centralidade a partir das necessidades e demandas que surgem no dia a dia dos estudantes e suas famílias.

4.3.2 A saúde mental dos estudantes na pandemia

É possível notar que os estudantes da Ernestina demonstram bastante falta de confiança em si mesmo, insegurança em relação às suas capacidades de ir bem em uma prova, de prestar vestibular. Dos oito estudantes entrevistados do terceiro ano, apenas três alunas prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mesmo com os esforços da escola e dos professores em garantir acesso à informação, como aulas sobre o ENEM, aplicação de provão com questões de vestibulares, correção e apoio na realização das inscrições e pedidos de isenção para realizar o exame.

A inserção no mercado de trabalho é um fator mais atrativo que os vestibulares, pois segundo as falas dos alunos, trabalhar proporciona um retorno mais rápido que estudar. Segundo os relatos dos entrevistados, os pais e responsáveis não cursaram faculdade e alguns não sabiam dizer se eles haviam terminado a escola, outros sabiam que os responsáveis não haviam terminado, mas alguns tinham dúvida em relação ao ano em que pararam de estudar.

O caso de Paulo é um exemplo, pois quando fazia ETEC planejava se formar em técnico agropecuário para depois cursar engenharia agrônoma, porém, com a dificuldade em acompanhar o curso e conciliar com o bico que arranhou durante a pandemia, diz que agora prefere terminar a escola e ir para o mercado de trabalho. Também relatou que desenvolveu ansiedade na pandemia, o que foi um dos motivos para desistir do curso técnico.

Para Anísio, que frequenta o segundo ano do ensino médio, o isolamento social foi um momento difícil, que acarretou diversas mudanças no seu dia a dia: “Rotina, tive que mudar a rotina. Eu ficava mais dentro de casa daí eu ganhei mais peso, daí foi... só vivia comendo, dormindo e fui pegando quase depressão por causa da pandemia, ficava só dentro de casa”.

Segundo ele, o tempo que passou em casa afetou sua saúde, pois teve que parar de realizar as atividades que gostava, como futebol e luta, acarretando no ganho de peso. Essa nova rotina começou a deixá-lo estressado e entediado, tendo que sair de casa as vezes para dar voltas de bicicleta para desestressar. Contou que começou a jogar futsal recentemente e isso tem o ajudado a lidar com a depressão.

O caso de Darcy, relatado na seção acima, também foi um fator que contribuiu para que desenvolvesse ansiedade, pois, segundo ele, ficou triste de parar de treinar. Contudo, mesmo voltando a treinar após a reabertura gradual dos estabelecimentos, a luta já não tinha o mesmo significado que antes, após tantas mudanças nesse período:

Foi o Jiu Jítsu, sabia, porque até o ano passado eu fui tentar de novo fazer, tentei, mas... num foi. Aquilo ali não tava roubando minha atenção mais mesmo, sei lá, minha ansiedade, assim eu fico tão ansioso pra fazer alguma coisa na hora que eu chego pra fazer minha ansiedade já estragou esse prazer meu sabe. (Darcy, estudante)

Já Maria Nilde relatou que quando começou a pandemia e teve que parar de realizar as atividades que gostava, como ir para a escola, ver mais a família, frequentar os grupos de jovens, foi muito impactada:

Ah foi meio que desolador sabe, muito ruim, porque é mudou a rotina né mudou a forma como a gente via o futuro, e... eu fiquei muito transtornada, fiquei muito impactada, abalada, ferida, porque... eu não tinha, mudou tudo, mudou tudo, isso foi muito ruim. (Maria Nilde, estudante)

Estudos tem mostrado como a saúde mental dos estudantes foi afetada pela pandemia (GUILHERME; BECKER; CHERON, 2020) (VAZQUEZ et al., 2022). E a isso podemos atribuir alguns fatores, como o fechamento das escolas, deixando-os sem contato com os colegas, professores, o ensino, vivências cotidianas e mesmo o apoio e acolhimento que esse local proporciona. Outros fatores, como a perda de vínculo dos espaços que os alunos frequentavam, seja de ensino, lazer, o que inclui as atividades físicas, religião, mostraram-se como fatores desterritorializantes.

4.4 Como lidar com essa reterritorialização desterritorializante?

Para Gentili, em certos contextos, as dinâmicas de inserção institucional e inclusão tornam-se insuficientes ou, “em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais” (2009, p. 1061). É o que Gentili denomina como um processo de escolarização permeado por uma exclusão includente, “um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias”.

Esses mecanismos de exclusão educacional podem ser utilizados como meios de inserir institucionalmente os sujeitos nas plataformas, sem, contudo, incluí-los no seu direito à educação plena e igualitária. Segundo Gentili (2009),

A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. (p. 1062)

O autor reconhece a exclusão como uma relação social, um mecanismo que se efetiva no sistema educacional, gerido pelo Estado, quando esse não assegura o acesso permanente a uma educação de qualidade, mesmo garantida por lei. Como vemos em Haesbaert (2004b) acerca dos territórios de difícil permanência, de uma “exclusão territorial” enfrentada por aqueles precariamente territorializados; e em Foucault (2008) quando escreve sobre “inclusão, não exclusão”. Existe, pois, uma pré-disposição do Estado em manejar os direitos sociais de “forma restrita” (GENTILI, 2009, p. 1062), não negando-os, mas condicionando o seu acesso.

Segundo os dados do questionário, cerca de 90,7% dos alunos preferem o ensino presencial, pois o consideram mais proveitoso. Em suas colocações, é possível perceber como a comunicação é essencial para o aprendizado e não estar no ambiente escolar, com os colegas e os professores, interferiu muito na qualidade da aprendizagem.

Por mais que eles estejam imersos na tecnologia, haja vista as diversas pausas que os professores têm que fazer para que eles larguem o celular e prestem atenção na aula, o modelo de ensino remoto, sobretudo na educação pública, passou longe de ser um substituto.

Tanto pela falta de democratização do acesso, quanto pelas fragilidades na comunicação, que mostraram ser o principal fator de desestruturação da educação pública na pandemia.

A priorização das relações mercadológicas, que fortaleceram as grandes empresas tecnológicas para a implementação do ensino remoto, contribuiu para o enfraquecimento das relações dos estudantes. Como diz Franca (2022, p. 246),

As reformas neoliberais da educação são o modus operandi dessa reação, cuja finalidade é realizar a gestão da população escolar por meio da desconstrução cotidiana dos vínculos sociais, afetivos e de solidariedade, que se refazem cotidianamente.

Contudo, esse esforço de desestruturação da comunidade escolar não chegou sem respostas, pois muitos alunos se negaram a participar desse controle. Essa insatisfação dos alunos com o ensino remoto também pode ser um potencial de resistência às investidas do Estado em definir e controlar o ensino.

Possivelmente, se as medidas de ensino a serem tomadas tivessem sido atribuídas à cada unidade escolar, decididas e organizadas por elas, adaptando o uso das tecnologias para a sua realidade, investindo mais em grupos de *Whats App* para manter a conexão dos alunos e priorizando uma comunicação mais horizontal e menos hierárquica, talvez o vínculo dos alunos com a escola pudesse estar mais forte.

5 CAPÍTULO 5 - POR UMA RETERRITORIALIZAÇÃO: RECONSTRUINDO UM TERRITÓRIO (IN) COMUM

Neste capítulo, buscou-se realizar uma análise da reabertura das escolas da rede estadual paulista, em 2021, mas principalmente em 2022, e da implementação do Programa de Ensino Integral nas escolas estaduais. Primeiramente, a análise ocorreu a partir do Estado de São Paulo, para depois percorrer uma escala menor, que é a da volta escolar e implementação do PEI na E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda.

A partir das falas dos estudantes e da gestora, foi possível perceber como está ocorrendo o processo de reterritorialização dos alunos no ensino presencial e ao espaço escolar. Com base nesse entendimento, foi possível discutir a gestão dos estudantes e da escola pelo programa, onde se percebe discursos de controle, pela gestão empresarial da PEI, e também resistências pelos estudantes, que estão se esforçando para a reconstrução dos seus territórios.

Além disso, há fatores preocupantes na escola, como a evasão escolar. Um dos principais motivos em relação ao aumento do número de evasão, se relaciona à perda do vínculo dos alunos e alunas com a escola e à falta de adequação dos seus horários com os horários exigido pelo PEI. Assim, se revelam as desigualdades socioespaciais a que os estudantes da escola Ernestina estão expostos.

Portanto, é uma discussão que levará em consideração o aprofundamento das desigualdades que já permeavam o espaço escolar e que igualmente trazem mudanças no tempo de permanência destes estudantes na escola, muitas vezes sem infraestruturas adequadas que criem condições satisfatórias para essa permanência. Nesse sentido, não é possível distanciar o debate sobre o PEI do contexto socioespacial e econômico dos alunos e de suas famílias.

5.1 Reabertura das Escolas na Rede Estadual Paulista

O planejamento da volta às aulas do Governo do Estado de São Paulo, através do Plano São Paulo, começou para três milhões de alunos em 2021, contando com um sistema de rodízio semanal, com 35% da capacidade de alunos diariamente. Conforme o Portal,

Desde o início da pandemia, o Governo de SP e a Seduc-SP vêm se empenhando para promover o avanço na retomada das atividades presenciais nas escolas de forma segura e assertiva. Em 8 de setembro de 2020, as escolas foram abertas para atividades presenciais e no dia 3 de novembro foram autorizadas aulas regulares para Ensino Médio (EM) e Educação para Jovens e Adultos (EJA). [...] Em março, durante a fase emergencial do Plano São Paulo, as escolas abriram só para os estudantes mais vulneráveis, de acordo com o CadÚnico. No mês seguinte, em 14 de abril, já na fase vermelha do Plano São Paulo, a presença permitida era de até 35% dos alunos. [...] e, hoje (13/10), anunciado o retorno total dos estudantes, com presença obrigatória em sala de aula, que antecede o último avanço na escalada para a retomada das atividades presenciais na educação – o retorno, sem revezamento, de todos os estudantes. (PORTAL DO GOVERNO, 2021³⁹)

A reabertura integral das escolas tem sido pensada desde o final de 2020, dado que desde esse período a SEDUC-SP tem emitido decretos e resoluções que orientavam a volta dos estudantes ao espaço escolar. Como podemos ver na linha do tempo abaixo:

Imagem 01– Linha do tempo retomada integral da educação básica



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁴⁰.

Em outubro de 2021, o governo do Estado de São Paulo reabre as escolas com o retorno total dos estudantes, sem revezamento, de forma obrigatória. Isso possibilitou que os estudantes voltassem às suas instituições de ensino da forma como a conheciam antes, a partir da mediação do professor e do ensino presencial nas escolas.

A reterritorialização do ensino presencial e dos alunos no espaço escolar é um movimento de volta que requer atenção, possibilidades, identificações e um momento de fortalecer os laços e vínculos deles com este espaço.

Principalmente nesse momento, em que os estudantes perderam os vínculos que os ligavam à escola, é necessário reconstruir as relações antigas e novas relações com os sujeitos e espaços, entendendo que “a tecnologia, digital ou não, também contribuiu (e contribui) para

³⁹ Disponível em: < <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-anuncia-retomada-obrigatoria-as-aulas-presenciais-a-partir-de-18-de-outubro/>>. Acesso em: 15 de set. de 2022.

⁴⁰ Disponível em: <https://issuu.com/governosp/docs/coletiva_retomada_integral_da_educac_a_o_ba_sica_-_13>. Acesso em 07 de mar. 2023.

a desterritorialização, pois é responsável por avanços de conhecimentos e, conseqüentemente, por forma de dominação [...]” (SILVA; SOUSA, 2022, p. 13).

Neste sentido, o movimento de reterritorialização requer sujeitos que, conhecendo sua realidade e sendo ativos, possam construir um espaço comum, sendo a escola um espaço essencial para esse movimento.

5.2 A Escola Empresa: implementação do Programa de Ensino Integral nas escolas estaduais paulistas

Criado em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI) faz parte do “Programa Educação — Compromisso de São Paulo”, estabelecido em 2011, e que tem como principal objetivo, segundo a SEDUC-SP, “lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2012, p. 6).

Segundo as diretrizes do programa, o projeto do PEI nasce da necessidade de,

[...] repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar [...]. (SÃO PAULO, 2012, p. 11)

O programa está presente na rede estadual de ensino de São Paulo desde 2012, porém, em 2021, o PEI saltou de 1077 escolas e 448 mil estudantes atendidos, em 308 municípios, para 2050 unidades, espalhadas por 464 municípios com um milhão de vagas ofertadas⁴¹.

A rápida implementação do PEI nas escolas estaduais, logo após o fim do isolamento social, causou mudanças significativas, na qual valorizou o tempo em detrimento do espaço, evidenciando uma lógica de manutenção dos corpos na escola. Conforme diz Marques (2013, p. 10),

A escola se torna o fluxo, ou um apanhado de fluxos: de alunos, de professores, de investimentos econômicos, do tempo – visto como investimento! – e de horas medidas. O espaço é concebido como acessório ao fluxo. Ele se torna, por essa lógica, nada mais do que uma forma onde se processam fenômenos temporais. É o ‘espaço’ da escola e o ‘horário’ (tempo apreendido, medido) de aula. É o ‘calendário’ escolar.

⁴¹ Dados retirados do site da SEDUC-SP. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/pei>>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

É a ‘idade’ escolar: a escola confecciona o sujeito pela temporalidade. As preocupações com a *correção de fluxo*, ou com as *reprovações*, são hoje maiores do que as atenções dadas, por exemplo, às condições materiais e dos equipamentos. “Todos estão na escola”, é a máxima do discurso oficial, sem que haja uma maior reflexão sobre o que isso representa e em que condições “estão”. Isso, sem falar que “estar” já significa uma condição de transitoriedade, diferente de “ser”, que indica existência.

A valorização do tempo em relação ao espaço parece tomar novas formas nesse novo programa de ensino, visto que é um movimento dialético que procura inserir os alunos em um espaço por mais tempo. Para Marques (2013), o movimento que constrói as desigualdades e consequentemente as relações desiguais na sociedade é o mesmo movimento que tenta retirar os indivíduos do espaço e o espaço destes indivíduos.

Segundo Libâneo (2012), algumas das medidas adotadas no âmbito da educação procuram soluções através de insumos, regras, progressões, ao invés de considerar fatores na escola que podem estar prejudicando e afetando a qualidade do ensino. Como ele diz,

[...] muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos (por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, a gratificação financeira a professores, a progressão continuada e, recentemente, a implantação do *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*), deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2012, p. 16)

De acordo com o autor, a preocupação com avaliações, tempo de permanência na escola, por exemplo, são fatores de maior atenção em relação às condições materiais que a escola apresenta.

Dentre as diretrizes do programa, que buscou aumentar o tempo de permanência dos alunos e dos professores na escola e desenvolver uma nova abordagem pedagógica, destaca-se:

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;
- 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e;
- 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar. (SÃO PAULO, 2012, p. 12)

O ponto 2) “escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação”, foi um dos principais pontos de análise para discorrer sobre o Programa. Abrindo o debate se essa nova configuração de

ensino está realmente alinhada à realidade do seu público-alvo e, conseqüentemente, dando bases para que esse público desenvolva suas habilidades e protagonismo na escola.

Em relação ao protagonismo, uma das premissas de maior destaque do programa é o protagonismo juvenil do estudante, na qual a escola deve possibilitar que ele seja autor das ações na escola, encaminhando-se para o seu projeto de vida.

Os clubes juvenis, por exemplo, são uma nova criação do programa, para possibilitar esse protagonismo. Segundo as diretrizes do PEI,

Clubes Juvenis são clubes criados e organizados pelos estudantes das escolas do Programa Ensino Integral. Trata-se de um espaço privilegiado, pois está voltado especialmente para a prática e a vivência do protagonismo juvenil em torno de um interesse em comum. Além disso, nos Clubes, o tempo na escola ganha uma outra dimensão, diferente de uma aula, porque são os(as) próprios(as) estudantes que os administram, isto é, todas as ações e atividades, do início ao fim, são de sua responsabilidade. (SÃO PAULO, 2021, p. 6)

Por mais importante que seja o protagonismo, as atribuições do programa, se analisadas a partir da realidade das escolas, ainda não são suficientes para atingir os objetivos do PEI que é o da formação íntegra dos sujeitos, como afirmam França e Rinaldi (2022),

O que se observa no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo é uma ampliação do período de permanência do estudante na escola, e sim, algumas iniciativas que visam o desenvolvimento do estudante em áreas que extrapolam o aspecto cognitivo (liderança de turma, protagonismo juvenil, projeto de vida). No entanto, a proposta ainda está muito distante de um ideal de Educação Integral na perspectiva da omnilateralidade e da emancipação humana. (FRANÇA; RINALDI, 2022, p. 49)

Segundo os autores, algumas iniciativas do programa conseguem proporcionar o desenvolvimento da liderança, despertando o protagonismo nos alunos. Porém, a proposta se distancia do modelo da Educação Integral, porque o seu modelo não corresponde à realidade dos estudantes e das escolas da rede estadual paulista.

De acordo com Giroto e Cássio (2018, p. 5), “o PEI tem ampliado a desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual paulista [...]”, além de parecer que a SEDUC-SP desconhece a realidade das suas escolas, ou a ignore, fator que justificaria a implementação em massa do programa no contexto da pandemia. Segundo eles,

Em certa medida, da forma como vem sendo executado o PEI reforça o abstracionismo pedagógico (Azanha, 2011), não reconhecendo a desigualdade socioespacial e educacional que está na base da rede estadual paulista. Com isso, dificulta a construção de políticas públicas equitativas, ampliando a desigualdade educacional

pela exclusão de estudantes e pela mudança do perfil socioeconômico das unidades escolares. (GIROTTTO, CÁSSIO, 2018, p. 5)

As mudanças de horário e o seu consecutivo aumento, decorrentes da implementação do PEI nas escolas da rede pública, têm se mostrado preocupantes, sobretudo em relação à evasão escolar, que já era uma preocupação causada pela pandemia.

Não se pode ignorar que a taxa de abandono escolar dobrou de 2020 a 2021, segundo o Censo Escolar da Educação Básica em pesquisa realizada pelo INEP, e segue aumentando principalmente no ensino médio. Além do isolamento causado pela pandemia e apontado como um fator que desterritorializou muitos estudantes dos espaços escolares, tem-se a rápida implementação do PEI nas escolas estaduais como um outro fator aparentemente responsável pelo aumento dessa taxa de evasão. Segundo Girotto e Jacomini (2019, p. 89):

Nas experiências mais recentes, a ampliação do tempo escolar está diretamente relacionada à finalidade de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, deixando em segundo plano o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano requerido em uma formação integral. [...] Além disso, para que todos possam usufruir de maior tempo na escola, independentemente das condições econômico-sociais, é necessário que os alunos possam prescindir do trabalho e dedicar-se integralmente aos estudos. Aos estudantes que precisam exercer alguma atividade remunerada para ajudar no orçamento familiar, é preciso que o governo disponibilize bolsas de estudo, condição *sine qua non* para a efetivação do direito à educação, caso contrário eles serão excluídos das escolas de tempo integral.

Nesse sentido, o programa parece estar “produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão” (GIROTTTO, CÁSSIO, 2018, p. 5). Podendo potencializar os problemas já existentes nas escolas regulares, quando não há uma convergência entre o currículo e as estruturas necessárias para sua implementação na prática (CAVALIERI, 2007).

Processo que, como aponta Gentili (2009), vem de uma longa sequência de negação do direito à educação. Segundo o autor,

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência. (GENTILI, 2009, p. 1062)

Além desses obstáculos, que impossibilitam o acesso democrático à escola, soma-se a pandemia e seus efeitos que aprofundaram a desigualdade no país. Segundo o estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância, “o risco de abandonar a escola é maior nos estratos sociais mais baixos” (UNICEF, 2006, p. 46). Com a implementação do programa durante a pandemia, a evasão na escola pública tende a aumentar (GIROTTI; CÁSSIO, 2018), considerando a necessidade do trabalho para contribuição na renda familiar dos estudantes das classes baixas (JUNIOR; MORAES, 2020).

5.2.1 Da atribuição dos professores na PEI

Uma outra questão é o papel dos professores no programa e as ações voltadas à aproximação dos docentes com o corpo escolar, para que assim haja um direcionamento da busca ativa para todos os profissionais da escola, uma das premissas do PEI. O tempo e dedicação dos profissionais é um fator importante para que, como a SEDUC-SP orienta, “[...] os docentes e demais profissionais possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades na medida em que, com melhores condições de trabalho se amplia a presença educativa dos docentes [...]” (SEDUC, 2011, p. 12).

De acordo com as premissas do PEI, os docentes devem cuidar não apenas da questão educacional dos estudantes, mas também de outras dimensões, como desenvolvimento pessoal e profissional, abarcado pelas tutorias coletivas e individuais, na qual cada professor fica responsável por um grupo de estudantes. A tutoria é uma das novas metodologias incluídas na grade curricular das escolas. Segundo a diretriz do PEI,

Como uma das metodologias do PEI, a Tutoria é o processo de interação entre o(a) tutor(a) e seus(as) tutorados(as), impulsionando-os(as) e orientando-os(as) para sua formação integral, com vistas ao seu pleno desenvolvimento nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional. A Tutoria faz parte das ações pedagógicas da escola, em que os(as) tutores(as) estabelecem vínculos com os(as) seus(as) tutorados(as), acompanhando seu desenvolvimento e gerando condições para a realização de seus Projetos de Vida. A Tutoria é orientada pelos princípios do PEI com ênfase na Pedagogia da Presença. Segundo esse princípio, os(as) educadores(as) devem se fazer presentes na vida dos(as) estudantes em todos os tempos e espaços da escola [...]. (SÃO PAULO, 2021, p. 7)

O acompanhamento do desenvolvimento dos alunos à nível pessoal, acadêmico e profissional resulta em uma concentração de responsabilidades, a máxima da “dedicação

integral à unidade escolar”. Como apontado no documento que trata sobre as diretrizes do programa:

No Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares visando subsidiar os processos de 13 formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa. (SÃO PAULO, 2012, p. 12-3)

Em relação à essa “avaliação das equipes escolares”, no PEI, a partir da Resolução SEDUC n° 40, de 1 de junho de 2022, que dispõe sobre o horário de trabalho e os critérios relativos à apuração de faltas dos integrantes do Quadro do Magistério, há um maior controle sobre as faltas docentes. Segundo Giroto e Jacomini (2019) “as faltas abonadas e licenças médicas são levadas em consideração no processo de avaliação dos docentes e na definição da permanência no Programa” (p. 96).

Como meio de “corrigir” as faltas constantes dos professores no ensino regular, o programa concebe um sistema que restringe as faltas através do dispositivo da avaliação 360°, um método empresarial de avaliação utilizado em grandes corporações, no qual busca-se ter uma visão mais completa possível do desempenho dos funcionários. De acordo com Giroto e Jacomini (2019),

O que se observa é que, ao ingressar no PEI, o professor ‘concorda’ que não poderá usufruir de direitos constitucionais (como licenças médicas, conforme necessidade e prescrição médica) e aqueles previstos no plano de carreira, como as faltas abonadas, uma vez que, ao usufruir do número a que tem direito, poderá ter sua pontuação rebaixada no processo semestral de avaliação e ser desligado por decisão do diretor escolar e da diretoria de ensino. (p. 96)

Ao que tudo indica, estamos diante de um programa que se baseou e se estruturou em práticas empresariais do mundo corporativo. O modelo PEI de educação, ao incluir metodologias e avaliações nos moldes das grandes empresas, possibilitou a entrada dessas técnicas na instituição escolar, técnicas que parecem ser mais para manutenção do controle do espaço e do tempo dos alunos e dos professores, do que para a melhoria da educação.

5.2.2 Gestão empresarial da educação

Com a implementação do PEI nas escolas públicas do Estado de São Paulo, a rede permitiu que sua gestão e seus espaços fossem dirigidos por lógicas empresariais. Nesse fenômeno, não significa ainda que as escolas públicas funcionam como empresas, mas sim, que seus sistemas de avaliação, seus horários, suas metas são fundamentados a partir do funcionamento destas. Ao abrir sua gestão para métodos que são utilizados em corporações, o caráter público da educação e sua função social se enfraquecem.

Segundo Freitas (2018),

Neste caminho da destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados por seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontram nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um “bem comum”; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo. Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas. (FREITAS, 2018, p. 103-4)

Nesse sentido, a educação deixa de ser gerida totalmente pelo Estado, na sua condição pública, e abre suas portas para a gestão privada e, conseqüentemente, à sua precarização. Contudo, é importante entender que nesse processo as escolas não se privatizam, como pode ocorrer com outras instituições, mas são geridas por empresas e lógicas empresariais.

Para além da “complexidade do óbvio”, Gentili (1999) chama a atenção para as formas de privatização na área da educação, pois a ideia de que a escola se privatiza do mesmo modo como outras entidades públicas são privatizadas, é restritiva. Segundo ele,

[...] A crítica à reforma educacional do neoliberalismo muitas vezes acaba sendo facilmente contestada em virtude de nossa limitada compreensão da especificidade do processo privatizador nos âmbitos escolares e das suas diferenças com outras atividades onde a participação estatal é vigorosamente reduzida [...] Em rigor, compreender como a escola se privatiza pressupõe superar as limitações e reduzir o processo privatizador a um mecanismo de compra-venda; requisito fundamental para reconhecer que, embora as instituições escolares públicas não estão sendo vendidas, o sistema educacional se privatiza beneficiando a poucos e prejudicando a muitos. (GENTILI, 1999, p. 321)

Processo privatizador que, como vimos, ocorreu nas escolas públicas estaduais com a implementação do PEI. Segundo Freitas (2018), “O procedimento mais geral consiste em introduzir, *em algum grau*, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público” (p. 33-4, grifo do autor), para assim,

[...] criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. (FREITAS, 2018, p. 33-4)

A educação, portanto, é gerenciada de forma isolada dos seus vínculos sociais (FREITAS, 2018), colocando de lado a importância de uma educação que seja coerente com as condições dos estudantes e priorizando uma política de metas e resultados, para que seja comprovadamente eficiente. O espaço escolar, torna-se assim, mero local de controle e gestão dessas metas, perpetuando uma exclusão includente, como nomeia Gentili (2009), dos estudantes nesse espaço, dificultando assim seu acesso e permanência.

Giroto, Oliveira e Graton (2019), também enxergam o programa a partir de uma lógica empresarial, pois

Ao ler o Processo Administrativo do Programa *Educação - Compromisso de São Paulo*, em que são apresentadas os princípios pedagógicos do PEI, algumas palavras são repetidas ao longo de todo o documento, sendo as principais: gestão, performance, gerenciar, planejar, otimização, proatividade, flexibilidade, resultados, autoconsciência, autorregulação, autogestão, formação de líderes, protagonismo, responsabilidade. Apesar de parecer apenas uma mudança de nomenclatura, está diretamente ligada com a concepção neoliberal do “Estado gerencial”, pela qual a administração pública passa a ser regida pelos princípios da eficiência e do resultado próprios da empresa privada, estruturando novas relações entre governo e sujeitos sociais. (p. 25)

5.3 O Território Escolar dos Alunos da Ernestina

Quando a rede de ensino estadual paulista reabriu, no primeiro semestre de 2021, a escola Ernestina, assim como as demais escolas da rede, tiveram que se organizar para fazer sistemas de rodízio e cuidar da segurança dos alunos, professores e funcionários.

Clarice, sobre a reabertura das escolas em abril de 2021 durante a fase vermelha, relatou que a escola se organizou através de um sistema de rodízio, conforme orientação da SEDUC-SP, para receber os alunos:

Tava sendo por cor, um dia vinha tipo a cor amarela, vinha três alunos ou quatro alunos, sentavam tudo separado do outro, pelo menos com um metro de distância aí a gente tinha álcool gel na mesa e daí os professores não chegava muito perto, tinha que copiar os exercícios né e daí eles não vistavam mas eles marcavam no caderno deles. (Clarice, estudante)

O sistema de cores foi utilizado para organizar os alunos e limitar a ocupação máxima de 35% dos estudantes, que poderiam frequentar apenas nos dias da sua cor, diminuindo assim o fluxo de estudantes por sala.

A estudante Natalia também voltou a frequentar a escola no esquema de rodízio, segundo ela, “foi um pouco difícil, porque tinha que vir de máscara e a gente ficava com muito medo”.

Em outubro, com a reabertura total para 100% dos estudantes e retorno obrigatório, começaram a aparecer mais estudantes na escola, conforme informação da coordenadora. Jaqueline foi uma dessas estudantes que voltou a frequentar a escola nesse período e, segundo ela, foi o que a ajudou a passar de ano. Pois, como relatou, mesmo com a volta obrigatória iam poucos alunos e ela conseguia tirar as dúvidas e conciliar com o trabalho.

Os demais estudantes relataram que até foram uma vez ou outra na escola no segundo semestre de 2021, mas que voltaram a frequentar assiduamente apenas em 2022.

Segundo relato da gestora da escola Ernestina, a organização e investimento da SEDUC-SP para esse período de retomada da educação presencial foi escasso e tardio:

[...] esse investimento chegou muito depois da pandemia né, que na verdade os computadores chegaram o ano passado [2021], então teve eu acho que eles estão investindo, porém, é muito demorado né e a educação precisa pra agora né, então, teve muita demora, a gente não tinha internet, é... as vezes você fica o dia inteiro aqui sem internet, sem acesso a nada [...] Esse ano [2022] que foram instaladas mesmo quase todas as televisões, esse ano que a gente conseguiu trabalhar com o carrinho dos computadores. (Coordenadora)

A demora da chegada dos investimentos da SEDUC dificultou uma reabertura mais integrada à realidade da educação após o ensino remoto, que foi permeado por tecnologias.

5.3.1 A implementação do Programa de Ensino Integral na escola Ernestina

A reabertura das escolas na rede estadual paulista foi seguida pela implementação do PEI em massa na rede pública. Somente em 2022, 22 escolas de Itapetininga aderiram ao programa, sendo a Ernestina uma delas.

Recém-saídos de uma pandemia que os afastou da escola e demandou cuidados com o retorno, os estudantes se depararam com um outro sistema de ensino, um novo modelo, com novo horário e gestão. O que provocou diversas adaptações, tanto da escola, como a organização das salas, mudanças dos professores, quanto dos alunos, que não estavam acostumados a essa configuração da escola de ensino integral.

Para a aluna Alana, a implementação do PEI na Ernestina não foi tão sentida, pois já havia estudado em uma escola do Programa na cidade de São Paulo.

Eu já estudei em período integral, ensino integral, estudei vários anos inclusive [em São Paulo], é... aqui é a primeira vez que tá tendo o ensino mesmo integral então tá sendo um pouco diferente do de São Paulo, realmente, é porque lá acho que já tinha vários anos então já além de eu já estar acostumada com a rotina, programação de lá, e por ser vários anos já ter programado a muito tempo né, o itinerário e tudo dos alunos, é, até que aqui tá conseguindo acompanhar na minha opinião tá conseguindo acompanhar bem, né, agora as coisas tão muito melhores que no começo do ano, que tavam começando a inserir o período integral né. (Alana, estudante)

Segundo ela, a Ernestina está conseguindo acompanhar bem a proposta do PEI, mesmo sendo seu primeiro ano no programa.

Para Maria Nilde, a implementação do PEI foi positiva e diz que gostaria de ter feito parte do programa desde o primeiro ano do ensino médio, “porque tá muito mais integrado o relacionamento dos professores com os alunos...a gente consegue aprender muito mais do que no ensino regular e... melhorou muito... melhorou muito na questão de ter a volta”. E, como acrescenta, também há seu contraponto, pois “apesar de ser muito desgastante e cansativo, teve um retorno eu acredito”.

Questionada sobre o porquê acha que a implementação do programa melhorou o ensino, em relação ao ensino regular, responde:

Porque... meio que os professores não podem sair da escola né... eles tem que ficar na escola. [...] Antes tinha muita falta de professor e hoje em dia não tem mais. [...] Tem escola de ensino regular aqui na cidade ainda, a do Bela Vista por exemplo [...] lá falta muito professor. Tipo, a minha prima estuda lá e ela fala que... enquanto outras as escolas já estão treinando pra vestibular e essas coisas, lá eles não tão nem no começo ainda. (Maria Nilde, estudante)

Sobre a falta de professores no ensino regular, era muito comum a ausência de professores efetivos e categoria O, e a contratação de professor V, que eram os substitutos para entrarem em suas aulas. Com o novo contrato dos professores no PEI e a partir da Resolução SEDUC nº 40, há um maior controle sobre as faltas dos docentes e, por esse motivo, são mais presentes na escola.

Dermeval, assim como Maria Nilde, comenta sobre a comunicação com os professores e sua experiência na escola neste ano (2022):

Tá sendo muito boa, por causa que é professores diferentes, eu tô achando que os professores tão mais focados em ensinar. Por causa que antes, querendo ou não, era um negócio mais básico, agora tá se aprofundando mais, nas matérias, tipo com a entrada da tecnologia né que liberaram pra nós usa, o Wi-Fi, computador, ajudou muito. E eu gostei bastante desse ano que colocaram nós em apresentação. [...] Eu gostei bastante de abranger a área com a tecnologia, Google, pesquisa, os professores dá um devido atenção para o aluno, porque antes não era assim não, faltava bastante professor, aquele negócio de substituição, era direto. (Dermeval, estudante)

Para Ana Paula, no início do Programa a adaptação foi difícil, mas que o tempo que passa na escola está sendo bom para aprender mais:

Bom, foi difícil pra me adaptar mas eu sempre quis entrar na escola integral até porque pelo tempo que era antes, eu achava que eu não ia conseguir pegar muita coisa. Pelo ensino integral você consegue ter várias aulas, aprender mais e os professore sempre estão à disposição. (Ana Paula, estudante)

A questão da assiduidade dos professore esteve bem presente na fala dos estudantes, que evidenciaram a melhoria do ensino, facilitado pelo contato mais próximo entre docente e alunos.

Maria Nilde, por exemplo, relatou que voltar a frequentar a escola e ter contato com os professores têm sido fatores muito importantes para a sua formação:

Tô bem, tem dias e dias né. Tem aqueles dias que... que eu penso que deveria abandonar tudo e largar a escola, mas daí eu lembro que minha vida depende de mim, então eu continuo [risos] mas é bom. Em relação aos professores eu acho legal porque... apesar de ser o último ano e daqui a pouco sai da escola, é muito bom ter um contato próximo com os professores. Tem professores que eu converso que na minha casa não tem esse tipo de conversa, assim duradoura, legal, conversa alegre, sem cobrança nem nada. (Maria Nilde, estudante)

O estudante Florestan, perguntado sobre sua experiência na escola em 2022, após tantas mudanças, relatou que “foi meio difícil no início pois estamos nos readaptando ao antigo modo

de escrita, mas foi bom”. Quando fala sobre o antigo modo de escrita, é notável como para ele, esses quase dois anos de pandemia e implementação do ensino remoto o desacostumou à prática da escrita, da leitura que não fosse através da tela de um celular/computador, como ele mesmo confirmou.

Fator que foi percebido nas outras entrevistas, quando os alunos relatam à falta de costume em copiar a matéria da lousa, escrever respostas dissertativas. Pedir redação então? É como se pedíssemos para eles escreverem um livro. Esses quase dois anos de isolamento parece ter desestruturado as práticas de leitura dos alunos, principalmente de escrita, que antes da pandemia já se encontravam defasadas.

Para alguns estudantes, sua aprendizagem melhorou, já para outros piorou. Esses sentimentos foram sentidos pelos estudantes principalmente com a retomada das aulas e com a implementação do PEI na escola, momento em que suas dificuldades foram se tornando mais claras para eles. Segundo Natalia, sua aprendizagem agora no presencial “melhorou, melhorou bastante porque agora eu consigo ter foco, às vezes surge uma dúvida assim mas melhorou bastante”.

Já para Clarice, após esse tempo distante da escola, relata que acredita que seu aprendizado piorou:

Ai eu acho que piorou. Eu tenho muita dificuldade antes eu era uma aluna muito boa, de verdade eu era muito boa. Mas depois [da pandemia] parece que algumas coisas mudou, eu mudei também, aí aumento muito... to com muita dificuldade sabe pra aprender as coisa, parece que não entra na minha cabeça [...] eu consigo entender mais na prática que falando. (Clarice, estudante)

Percepção também compartilhada pela estudante Ana Paula:

Eu via que tinha assuntos que eu não entendia e quando o professor explicava eu não conseguia entender, porque eles tinham que fazer uma... meio que um resumo por conta do tempo [no ensino remoto], então era mais complicado, achei que muita coisa que hoje eu vejo penso ‘nossa, não aprendi nada, nada’, bato a cabeça até hoje. (Ana Paula, estudante)

Mesmo com essas dificuldades de aprendizagem, provenientes do ensino remoto, Ana Paula salienta o trabalho dos professores da Ernestina e seu empenho em ensiná-los, “a maioria dos professores sempre tão incentivando pra fazer ENEM, fazer vestibular, sempre tão trazendo atividades de outros ENEM passado e outras provas”.

Além da melhora da aprendizagem no ensino presencial, fator atribuída por alguns alunos pela implementação do programa na escola, o vínculo com os professores a partir da volta do ensino presencial parece estar se restabelecendo, como relata Alana:

É... posso dar duas perspectivas assim? É em questão do ano passado [2021], a relação entre aluno e professor que sempre falam que tem que ter era muito frívola, não tinha, sinceramente, e se tinha era de alguns professores. Agora, os professores desse ano já estão mais é... interligados com os alunos, tem mais uma simpatia, não tem aquele só 'ah, é aluno e professor', né, tem uma certa amizade também né, uma certa confiança e amizade que ajuda bastante porque às vezes o aluno tá em, tem algum problema e casa, aí não tá se sentindo bem pra fazer mas também não quer ficar em casa, quer ficar ali no momento dele, o professor vai lá e ajuda, tenta conversar. (Alana, estudante)

Esse vínculo, entre professores e alunos, que parece estar se restabelecendo com a volta dos estudantes no espaço escolar, tem sido um movimento bem importante para que os alunos se reterritorializem neste espaço, reconstruindo os laços com as pessoas que ali estão, professores, colegas, amigos e demais pessoas da escola.

Conforme afirmaram Deleuze e Guattari (1997), a reterritorialização pode fazer "valer pelo" território perdido" (p. 224). Logo, a reabertura das escolas e o fortalecimento dos vínculos é o momento de reterritorialização dos estudantes no espaço escolar, após esse momento de desestruturação dos seus vínculos com esse local.

5.3.2 Evasão escolar

A evasão escolar tem sido um problema constante para a SEDUC-SP e para as escolas estaduais, condição que vem aumentando consideravelmente desde o início da pandemia.

Em razão disso, as altas taxas de evasão na escola Ernestina foi tema das reuniões do Gestão em Foco, momento em que, em conjunto com a gestão, os professores pensam sobre os principais problemas da unidade escolar e refletem sobre as causas priorizadas, elaborando os porquês deste problema ocorrer na escola. O objetivo é encontrar um causa raiz, segundo o Método de Melhoria de Resultados (MMR):

O plano de melhoria se caracteriza por um conjunto de ações organizadas no tempo e atribuídas aos responsáveis por fazê-las acontecer conforme previsto. Sua efetividade depende da qualidade da análise, da suficiência das ações para o alcance das metas e da robustez da liderança na execução e monitoramento das ações (FALCONI; SEDUC, 2021, p. 40)

Desse modo, o MMR busca encontrar os motivos, ou “porquês” que levam aos problemas presentes na unidade escolar. Em uma das reuniões, os docentes e a gestão elaboraram um documento, que posteriormente deve ser redigido na SED, a partir do problema de evasão dos estudantes do ensino médio.

Abaixo, segue tabela elaborada a partir da reunião:

Tabela 03 - Causas da evasão escolar da E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, segundo o Método de Melhorias de Resultados (MMR)

Problema **Evasão dos Estudantes do Ensino Médio**

| Causa Priorizada | Porquê 1 | Porquê 2 | Porquê 3 | Porquê 4 | Causa Raiz |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pandemia modificou a rotina escolar dos estudantes | Perda do espaço que sempre lhes foi garantido | Falta do vínculo com os docentes | Isolamento | O contexto escolar na pandemia exigiu uma maior organização dos alunos com o ensino | O contexto escolar na pandemia exigiu uma maior organização dos alunos com o ensino |
| Falta uma busca ativa organizada | Falta de atualização de dados dos alunos | Pais e/ou responsáveis trocam de números telefônicos, endereços e não atualizam | Troca de chip de celular | Tem muitas famílias | Não atualização do cadastro dos alunos por parte dos responsáveis |
| Falta uma busca ativa mais intensiva por parte de todos os atores escolares | Falta uma participação mais intensa de todos os atores escolares | Falta de empenho e motivação por parte dos atores escolares | Pelo paradigma de que cada um tem uma atribuição de acordo com sua função específica | Alguns docentes/atores escolares, acham que apenas a secretaria e a Gestão da escola deveriam realizar a busca ativa | Alguns docentes/atores escolares, acham que apenas a secretaria e a Gestão da escola deveriam realizar a busca ativa |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Falta de um vínculo maior entre professor e aluno | Ainda existe Professores com paradigmas de que sua função é exclusivamente em sala de aula | Formação de professores para desestigmatizar a ideia de que apenas o administrativo da escola deve realizar a busca ativa | - | - | Formação de professores para desestigmatizar a ideia de que apenas o administrativo da escola deve realizar a busca ativa |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: SED, E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda. Elaboração própria, 2022.

Nesta tabela, é possível verificar como o problema de evasão dos estudantes do ensino médio é relatado mais de uma vez. O primeiro, tem como causa raiz a modificação da rotina escolar dos estudantes, “a perda do espaço que sempre lhes foi garantido” e a “falta de vínculo com os docentes”, revelando, como causa raiz, a responsabilidade que os estudantes carregaram, durante a pandemia, em relação à sua aprendizagem. De acordo com o documento, a perda do vínculo com a escola e os docentes durante esse contexto parece ter contribuído para a evasão e falta de identificação com a escola.

Um dos “porquês” relatados no documento, em relação a falta de vínculo maior entre professor e aluno, é porque “Ainda existe Professores com paradigmas de que sua função é exclusivamente em sala de aula”, e não como responsáveis pela busca ativa dos estudantes evadidos. Nessa perspectiva, o Programa, através da escola, procura concentrar nos docentes uma máxima de responsabilidades, diluindo a divisão de tarefas, como a busca ativa, que era de maior responsabilidade da secretaria da escola e agora é apontada como uma causa raiz de problemas relacionados à evasão, que deve ser corrigida pelos professores.

Após levantar as possíveis causas do problema e aplicar a técnica dos porquês, “encontra-se a causa raiz do problema, ou seja, aquela causa fundamental, que deve ser bloqueada para a melhoria dos resultados. É possível encontrar mais de uma causa raiz para cada causa priorizada [...]” (FALCONI; SEDUC, 2021, p. 40). Após esse primeiro momento, para cada causa raiz devem ser elaboradas uma ou mais ações no Plano de Ação, a fim de eliminá-las, como demonstra na Tabela 04:

Tabela 04 – Causas identificadas e ações propostas pela E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda

| Causa Raiz | Ação |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Formação de Professores para desestigmatizar a ideia de que apenas o administrativo da escola | Formação continuada dos docentes |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| deve realizar a busca ativa | |
| Pelo equívoco de alguns docentes/ atores escolares, acharem que apenas a secretaria e a Gestão da escola deveria realizar a busca ativa | Trabalhar de forma colaborativa com o administrativo da escola criando uma relação dialógica para diminuição da evasão |
| Pelo equívoco de alguns docentes/ atores escolares, acharem que apenas a secretaria e a Gestão da escola deveria realizar a busca ativa | Desenvolver nos professores o espírito de pertencimento na escola e sua missão de educador como um todo |
| Pelo equívoco de alguns docentes/ atores escolares, acharem que apenas a secretaria e a Gestão da escola deveria realizar a busca ativa | Promover uma gestão mais participativa e corresponsável |
| As metodologias adotadas no ensino remoto não foram suficientes para sanar as dificuldades dos alunos | Utilizar diferentes recursos durante as aulas |
| As metodologias adotadas no ensino remoto não foram suficientes para sanar as dificuldades dos alunos | Promover o conhecimento considerando a realidade escolar |
| As metodologias adotadas no ensino remoto não foram suficientes para sanar as dificuldades dos alunos | Promover formações referentes às metodologias ativas |
| O contexto escolar na pandemia exigiu uma maior organização dos alunos no que se refere na situação ensino aprendizagem | Assistir os alunos com dúvidas e dificuldades em suas questões pedagógicas |
| O contexto escolar na pandemia exigiu uma maior organização dos alunos no que se refere na situação ensino aprendizagem | Utilizar as ferramentas tecnológicas da unidade escolar |
| O contexto escolar na pandemia exigiu uma maior organização dos alunos no que se refere a situação ensino-aprendizagem | Aprimorar o desenvolvimento de estratégias para sensibilização e conscientização dos alunos na participação das avaliações externas |

Fonte: SED, E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda. Elaboração própria, 2022.

Uma das causas que não está descrita acima, mas está anexada no Plano de Ação⁴² da escola, diz respeito a falta de acompanhamento dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos estudantes, que parecem ser menos presentes no segundo e terceiro ano do ensino médio da instituição.

Aqui, foram elencadas as causas e ações para compreender como a gestão da escola e os professores estão desenvolvendo ações para eliminar alguns problemas que foram colocados

⁴² O Plano de Ação é um instrumento de gestão que visa nortear o planejamento, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas na escola. É um documento dinâmico que deverá ser revisto e reajustado sempre que for necessário. Precisa estar alinhado aos Princípios e as Premissas do PEI e, portanto, ser construído de forma coletiva, democrática e participativa, envolvendo toda a comunidade escolar. O Plano de Ação segue a metodologia do ciclo PDCA: Plan, Do, Check e Act. Disponível em : <<https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2021/04/Plano-de-Acao-PEI.pdf>>. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

como mais urgentes. Não é apenas o currículo do Programa que se distingue do antigo, como a própria SEDUC-SP descreve nas diretrizes do PEI, “[...] mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar” (SEDUC, 2011, p. 12).

A responsabilização e organização dos alunos em relação aos seus estudos durante o isolamento é um indicador presente, que parece evidenciar ações estratégicas para recuperar as defasagens dos alunos a partir de alguns métodos e metodologias, sem, contudo, apresentar uma ação eficiente. Outro ponto são as metodologias adotadas no ensino remoto, que foram reconhecidas como insuficientes e, portanto, as ações elaboradas se voltam para a utilização de recursos e metodologias que possam melhorar o ensino em sala, mas não parecem ações eficientes para cuidar das causas identificadas.

Em relação à evasão escolar, que será discutida em maior profundidade no item seguinte, “Trabalho, Evasão e Horário do PEI”, as causas elencadas pela gestão da Ernestina revelam também os impactos da pandemia nos estudantes da rede pública de ensino.

Um dos motivos que causaram a evasão, que não foi elencado na “Causas identificadas”, é a questão da inserção dos alunos no mercado de trabalho. Considerando ainda que estamos falando de uma escola que atende estudantes de classe média baixa e classe baixa.

Fator fundamental para situarmos o problema da evasão na Ernestina e relacionarmos esse aumento não apenas a “causa raiz” ou a “causa priorizada”, mas também uma causa que muito provavelmente não seria citada na reunião, que é a implementação do programa na escola. Pois as consequências do PEI vão escancarando as desigualdades socioespaciais destes alunos. Corroborando para o que Giroto e Jacomini (2019), afirmaram quando escreveram que os estudantes que necessitam exercer alguma atividade remunerada, se não amparados de alguma forma pelo Estado, serão excluídos das escolas de tempo integral.

5.3.3 Sobre trabalho, evasão e o horário do PEI

Um dos pontos de atenção que têm permeado as discussões sobre o PEI, é a questão do trabalho, como apontou Giroto e Jacomini (2019). Alunos que precisam exercer atividade remunerada apresentam problemas de adequação ao tempo na escola de período integral. Segundo a coordenadora da escola Ernestina, em relação ao novo horário do programa, é questão dos alunos se habituarem:

Vamos olhar lá atrás, eu achei bem ruim o horário, mas é... agora eu acredito que não porque os alunos que vão trabalhar sempre essa idade eles pegam horário meio período, então eles têm até as duas da tarde pra eles conseguirem um emprego. Então acho que... falta de se habituar né com o novo, eu acredito que tudo vai se ajeitar, é que assusta né, o novo é assustador. (Coordenadora)

Contudo, segundo alguns estudantes, para poder frequentar a escola o aluno precisa dedicar-se integralmente a ela, deixando de realizar ou mesmo tentando conciliar outras atividades, como acrescenta Clarice:

[...] Atrapalha em trabalho né, a gente que tá no terceiro ano do ensino médio a gente querendo ou não já tá quase adulto, virando adulto praticamente, então a gente tem que aprender a ter nossas responsabilidades, ajudar nossos pais porque não é fácil e do jeito que tá as coisas né, o preço das coisas agora também pra manter uma casa que um salário, mais de mil e pouco não é mais o suficiente igual era antes então foi uma coisa também que prejudicou muito, a pandemia prejudicou muito nesse caso, porque subiu muita coisa né, o preço do arroz tá quase quarenta reais. Então querendo ou não acho que atrapalha nessa parte de arrumar emprego, que muita gente não consegue arrumar emprego por isso. Eu mesma, eu trabalhava com a minha mãe né, no salão, mas agora eu consegui um emprego [...] como assessora de parceria, mas esses dias eu fui fazer uma outra entrevista que é um serviço melhor né, cargo melhor [...] e... eu não consegui por conta do horário da escola. (Clarice, estudante)

Para Clarice, também, a ideia de trabalho vem atrelada à ajuda financeira que pode proporcionar na casa e à responsabilidade:

Por mais que a gente esteja estudando a gente tem que também parar de depender dos pais da gente, tem que amadurecer, se a gente não corre atrás das nossas coisas ninguém vai correr por nós. Não é os nossos pais que vai fazer nosso futuro, é a gente, então acho que a gente tem que aprender a ter responsabilidade desde cedo. (Clarice, estudante)

Atualmente, está trabalhando em uma empresa de cartão de desconto para convênios, passando pelo período de experiência. Conseguiu esse emprego através do Jovem Aprendiz, no período matutino. Buscou esse emprego para ajudar a família e para poder investir em cursos, pois tem vontade de fazer medicina veterinária e está realizando um curso de auxiliar de veterinário, aos sábados. Seu tempo é bem limitado, dividi-lo entre estudo, trabalho e curso está sendo complicado, mas afirma que a situação financeira da família melhorou bastante em relação aos anos anteriores.

Tá sendo bem complicado, de manhã trabalho né, tem que dedicar meu horário e a tarde eu fico na escola e tá sendo meio difícil porque eu saio bem em cima do horário pra vir pra escola. Então às vezes tem trabalho pra fazer assim né [de escola] e eu não consigo conciliar tudo né, cumprir tudo. (Clarice, estudante)

Sobre esse novo horário do PEI, diz que “é muito tempo para se passar na escola”.

Segundo Florestan, que já trabalhava como pintor com o padrasto antes da pandemia, relatou que parar de trabalhar foi difícil, “Como eu posso dizer... foi um choque, tipo tinha o trabalho que a gente fazia direto, teve umas pausas por causa da pandemia [...] devido a pandemia muitos clientes pararam de contratar nosso trabalho”. Às vezes, agora que houve aumento da demanda, faz bicos para ajudar o padrasto, mas por conta do horário da PEI “ser puxado”, não consegue conciliar os dois:

É um tempo mais ou menos, pois às vezes eu penso em trabalho, pois eu já comecei aos dezesseis [hoje tem dezoito], desde pequeno eu trabalhava então essa parte de trabalhar mexeu um pouco com os meus costumes. (Florestan, estudante)

Conta que começou a trabalhar por costume, pois, de acordo com a sua fala, “desde criança eu ia com o meu padrasto acompanhar ele, aí eu acostumei, aí já comecei a colocar dinheiro na casa também”. Atualmente, trabalha aos fins de semana quando aparecem trabalhos de pintor.

Jaqueline, que tem 19 anos e está no último ano do ensino médio, conta que no período de isolamento já havia sido difícil dividir seu tempo entre o ensino remoto e trabalho. Como esclareceu, a demanda do trabalho já era cansativa e fazia com que não conseguisse entrar tanto nas aulas online, atrapalhando o seu aprendizado.

A aluna relata que essa defasagem a acompanha desde o ensino fundamental, pois já repetiu o segundo ano do fundamental e primeiro do ensino médio por falta. Em 2022, as faltas se mantiveram pois trabalhava no shopping da cidade em horário comercial, sem conseguir frequentar a escola. Estava na lista de alunos faltosos da escola que mereciam atenção, por isso, tentava ir à escola pelo menos uma vez na semana, nas suas folgas. Quando mudou de emprego, conseguiu conciliar melhor o trabalho com os estudos, voltando a frequentar um pouco mais a partir do segundo semestre.

Segundo ela, começou a trabalhar, em suas palavras, “mais pra ajudar a minha família né, porque numa época eles eram... como posso falar... não eram tão bom financeiramente, eu me sentia na obrigação de ajudar porque eu não fazia nada além de ir na escola”.

Na fala da aluna, é possível perceber como a escola parece estar em segundo plano, no qual o trabalho e a garantia de renda para ajudar a família tem um destaque maior.

Sobre o horário do PEI, Jaqueline diz que o ponto positivo é que passa mais tempo com os amigos na escola, mas em contraponto, tem que chegar mais atrasada na escola por causa do trabalho e passa menos tempo com a família, segundo ela.

O estudante Dermeval também trabalha, mas diferente de Clarice e Jaqueline, trabalha como autônomo com o pai, que é catador de reciclagem. É um aluno que em certos períodos falta bastante, devido às demandas do trabalho. Seu pai é catador e comprador de material reciclado, enquanto Dermeval gerencia essa parte, anotando o investimento e separando o material para venda. Segundo ele, quando falta é quanto há bastante material reciclado para gerenciar e que está sendo difícil conciliar trabalho e estudo, sobretudo por causa do horário do PEI, pois acredita que é muito tempo para se passar na escola.

A aluna Alana trabalha de babá durante o dia, para conseguir ajudar a sua família, mas têm procurado um emprego formal através do Jovem Aprendiz para conseguir ajudar mais nas contas. Segundo ela, o ensino integral tem sido muito bom para o seu aprendizado, entretanto, também relata seu descontentamento com o horário:

Então a única coisa que afeta é em relação a trabalho, né, que nem eu que to buscando trabalho infelizmente não tem a carga horária necessária sabe? E aí só prejudica nisso de certa forma. (Alana, estudante)

Afirma que o horário do PEI não é tão bom pois muitos que trabalham não conseguem conciliar com a escola, “acho que ajuda na questão do ensino, principalmente na questão do ensino técnico que eu faço aqui na escola. Mas, assim em geral, é um... é bom de certa forma e ruim que nem eu falei, por causa do trabalho”. O curso técnico ao que se refere é o de Gestão de Comércio, do Novotec.

Já Monica gosta do horário do PEI, mas acha cansativo por causa do curso: “fica corrido, no curso tem bastante trabalho, você tem que fazer e na escola também tem trabalhos, mas eu dou conta né”. Tem 18 anos e está cursando o último ano do ensino médio. É bolsista do curso técnico em farmácia no Senac, de manhã, e vai direto para a escola. Normalmente faz sua principal refeição na escola, no horário de janta, as 19h, relatando que raramente come na casa ou no curso.

Natalia, atualmente não exerce atividade remunerada, mas já trabalhou para ajudar a família. Afirma que em relação ao horário do PEI, é relativo, pois para quem apenas estuda é melhor, mas para quem trabalha e para aqueles que querem ingressar no mercado de trabalho é difícil. Sobre esse tempo que passa na escola, acrescenta: “eu fico mais aqui que minha casa, daí eu penso que aqui é minha casa [risos]”.

No geral, sobre o horário do PEI, os estudantes dizem não gostar muito. Como afirmou Maria Nilde:

Na verdade, não, é muito cansativo. É tipo de manhã a gente acorda já meio sem eira nem beira, daí a tarde assim de repente pra escola chega em casa não dá tempo de fazer nada tem que quase dormir, é bem ruim o horário, apesar de... ter aumentado o número de horas, foram poucas mas, melhorou muito mas é cansativo e negativo nessa parte.

Porque querendo ou não a gente gosta da escola, só que a gente fica muito tempo na escola. Eu tenho mania de sair da sala, aí as vezes eu fico um tempinho fora da sala. Mas não é porque eu não quero ficar na sala, porque é muita coisa. É tipo 45 minutos, nos 45 minutos que a gente tem, dois minutos não dá pra aliviar a barulheira na cabeça. Então dar um tempinho fora da sala é bom, mesmo que pareça ser uma coisa tipo preguiça de estudar ou coisa do tipo. (Maria Nilde, estudante)

Segundo ela, seus meios de aliviar o estresse é dar um tempinho fora da sala e dar uma volta pelo corredor, prática bem comum entre os alunos.

O aluno Darcy é um dos alunos evadidos da escola, tem 17 anos e é estudante do segundo ano. Relatou que meses depois que começou a pandemia, começou a trabalhar na área de plantação com o pai, que é o encarregado geral de colheita de batatas em uma plantação ao lado de Paranapanema/SP, organizando as pessoas para irem trabalhar.

Questionado se já havia trabalhado antes da pandemia, respondeu que sim, pois “antes eu ia assim né mas de vez em quando, era molecção, aí meu pai não judiava tanto de mim igual agora [risos]”. Mas foi no início da pandemia, em 2020, que começou a ir regularmente, com carteira assinada.

Questionado se sentiu falta da escola durante o isolamento, afirmou que sim: “nossa, eu senti cara, é verdade mesmo, aquele emprego lá é muito desumano, na hora que chegou o tempo de eu vir pra escola falei ‘Graças a Deus’, muito pesado, muito pesado”. Quando estava lá, queria que voltasse logo as aulas para estudar e, segundo ele, ter um futuro: “é, ter um futuro né, porque aquilo lá não é futuro não, roça não é futuro pra ninguém não”.

Voltou a frequentar a escola em 2022, mas no segundo semestre deixou de ir para voltar a trabalhar. Mesmo nos seus dias de folga, nas segundas-feiras, disse que não consegue vir para a escola, quer descansar, ter lazer, ver a namorada. Mas reforça como o trabalho é difícil:

É desumano dona, ali é pra quem precisa mesmo, sabe, e é pra quem gosta que ficar de quatro, quatro pé ali o dia inteiro, carregando peso, não é fácil, vamos supor assim que vão abrir um leito, um leito de dez ruas de batata, daí a esteira corta daí o povo tem que catar com colinha [sacolinha] de ração. E vai catando, vai catando, sem chegar ainda que tem cobra né, várias coisas no meio daquele mato lá. [...] Pode ser sol, chuva, frio, fala pra você, tem que catar. (Darcy, estudante)

As condições de trabalho de Darcy revelam o desgaste, um trabalho “pra quem precisa mesmo”, e nos faz refletir como um adolescente, exposto a um trabalho pesado, conseguiria arranjar tempo para as demandas da escola.

Segundo Mattos e Chaves (2010), um dos processos que marcam a transição dos jovens para a vida adulta é a inserção no mundo do trabalho.

A dimensão do trabalho, juntamente à escola e à família, vem sendo apontada como um dos condicionantes da inserção no mundo adulto para uma significativa parcela da população jovem em nosso país, especialmente para aqueles que necessitam trabalhar para ajudar no sustento da família. (CAMARANO, 2004 apud MATTOS; CHAVES, 2010, p. 541)

Essa preocupação em se inserir na vida laboral é uma constante na vida dos estudantes, sobretudo daqueles que estão cursando os segundos e terceiros anos do ensino médio. Aqueles alunos que não conseguem um emprego de jovem aprendiz, para conciliar com o horário da PEI, acabam abandonando a escola e tentando vaga nas escolas de ensino noturno, muitas vezes aguardando nas listas de espera. Há preferência de vaga no ensino noturno aos alunos que trabalham, contudo, às vezes perdem semanas de aula até serem encaixados.

Por esse motivo, os estudantes têm demonstrado suas insatisfações, dificuldades de conciliar trabalho e cursos com a escola, mostrando sua preferência pela volta do ensino regular e, principalmente, a inserção do ensino noturno na unidade escolar. Visto que, o local/bairro em que estão inseridos não está localizado em uma área com muitas opções de trabalho, muito menos de estudo, por isso, apresentam uma demanda de salas noturnas na Ernestina.

Como apontaram a REPU e o GEPUD (2021), através de nota técnica,

A transferência dos estudantes trabalhadores para escolas que não aderiram ao Programa tem produzido dificuldades, principalmente relacionadas à locomoção, na medida em que os alunos são obrigados a estudar em escolas mais distantes de suas casas ou de seu trabalho, levando muitas vezes à evasão. O aumento de escolas PEI tende a levar os estudantes trabalhadores e aqueles que não quiserem estudar em tempo integral para escolas cada vez mais longe de suas casas, dificultando a permanência e conclusão da educação básica. (p. 6)

Muitos dos alunos faltantes relatam que não vem a escola devido à falta de tempo quando estão trabalhando e expõe as dificuldades de conciliar o trabalho com o horário da escola. Os alunos evadidos não participaram da pesquisa e a escola não tem informações sobre o porquê não frequentam as aulas, a única informação é a de que a secretaria tem dificuldade de entrar em contato com os familiares, pois os dados, como telefones e endereços estão desatualizados. A maioria (78,5%) revelou não gostar do horário do PEI.

Através desses relatos dos estudantes da escola, pudemos perceber o descontentamento com o horário estabelecido pelo programa. Nem tanto com a quantidade de horas, mas sim com o horário de entrada e saída que os atrapalham em suas outras atividades, como cursos, trabalhos, procura de emprego. É, portanto, um dos maiores fatores que contribuem para a evasão escolar atualmente.

No geral, os olhares e percepções sobre o PEI não são de todo negativos, pois alguns estudantes reconhecem que o ensino está melhor e a conexão com os professores mais forte. Entretanto, não são todos os alunos que conseguem usufruir dos benefícios que o Programa pode proporcionar, seja por questões laborais, por outras demandas da vida. Desse modo, o espaço escolar fica acessível para os que podem aproveitá-lo sem restrições.

5.3.4 Clubes juvenis e tutoria

Em relação aos clubes juvenis, descritos como uma nova ação e disciplina do programa, os alunos têm demonstrado bastante interesse.

Jaqueline diz que sua experiência na escola em 2022 tem sido boa, sobretudo por conta das eletivas, clubes e da tutoria, os dois últimos implementados esse ano com o Programa. Na tutoria, ela relatou se sentir acolhida, pois a tutora “ajudava a gente a tirar dúvida, entender tal matéria que a gente não entende, acho importante isso”.

Florestan, quanto às disciplinas novas que fazem parte do programa, diz ser interessante e um espaço em que os alunos podem falar, acrescentar e se expressar. Principalmente nos clubes, que são criados e liderados pelos estudantes, no qual são protagonistas, premissa bem utilizada no discurso do PEI.

A fala de Natalia corrobora para o que Florestan trouxe, pois, segundo ela, estar de volta ao presencial e poder atuar na escola tem contribuído para a sua aprendizagem e para a dos colegas, pois as disciplinas/metodologias novas do PEI, como tutoria e clubes juvenis, possibilitam esse aprendizado:

Eu tô achando bom porque ajuda o aluno a ter mais entendimento sobre as coisas, tem um tempinho pra aprender mais, então eu tô achando muito bom. Porque tá abrindo a mente dos jovens pro projeto de vida, pro que eles querem no futuro né. (Natalia, estudante)

Igualmente, Maria Nilde diz que os clubes e a tutoria agregam bastante para os estudantes, mas por ser o primeiro ano da escola, acredita que tem bastante coisa para melhorar, pois o “planejamento, por exemplo aqui na Ernestina foi tudo meio que atrasado né, tudo pra última hora, eu acho que se tivesse mais planejamento melhoraria”.

Clarice fez uma fala importante, em relação ao acolhimento e aproximação dos professores com os alunos na tutoria:

É legal, eu acho que... muito jovens às vezes não se abriam muito né, não gostavam muito de conversar assim, eu acho que a tutoria tá ajudando bastante. Principalmente esses negócio ai né de suicídio, essas coisas, muita pessoas né tem problema com depressão, ansiedade, então acho que serviu também pra, pra ajudar as pessoas e mostrar pra elas que elas não são sozinhas né. (Clarice, estudante)

A aluna ainda lembrou das ações realizadas pela escola no Setembro Amarelo pois ela, assim como outros estudantes, se mostram mais reflexivos e participativos nesses assuntos. Essas disciplinas ajudam a “não ficar aquela coisa muito monótona, pra gente aluno. Fica uma distração, dá mais gosto de ficar na escola que aquela rotina de sempre”. Experiências que a tem feito sentir-se bem na escola, com os amigos, com os professores e com o espaço.

Já Dermeval não gosta muito da tutoria, apontando-a como desnecessária, pois não se identifica. Gostando apenas do clube, no qual sente que os alunos têm protagonismo:

Não é algo que eu gosto [tutoria], já clube abrangeu um negócio que eu gosto, que é robótica, daí eu tô fazendo de robótica, até que nós tá montando um carrinho, muito da hora, de sensor e tudo. Tem mais fala, mais voz. (Dermeval, estudante)

Segundo Alana, as novas disciplinas do PEI têm sido importantes para os alunos sentirem-se parte da escola e exercerem seu protagonismo:

Eu gosto sim, acho uma coisa muito legal que ao mesmo tempo que é uma área que trabalha pra você, a gente pode elaborar projetos também né, é uma área de divertimento pros alunos né também, é uma área de descanso, é uma hora que a gente pode pegar e falar não agora eu posso entre aspas né descansar, ter meu momento ali e foca numa coisa que eu gosto, fora meio que por fora assim ao mesmo tempo dentro da escola.

[...] eu acho que possibilita [o protagonismo] bastante, principalmente na parte que deixam a gente escolher o que a gente quer fazer nos clubes, promovem um aluno altruísta e autônomo, então acho que isso é muito bom. (Alana, estudante)

Mesmo havendo controvérsias no clube juvenil de dança, do qual faz parte, ela e os demais integrantes do clube conseguem conversar e estão aprendendo a lidar com as opiniões

diferentes. Alana, por ser uma aluna bem ativa e engajada, aproveita esses espaços para falar e estimular as outras meninas a exporem seus pensamentos, espaço que considera essencial.

Em relação as novas disciplinas do PEI, Ana Paula diz ser um espaço em que a escola promove o protagonismo dos alunos:

É bem divertido até porque ficar o dia inteiro dentro da escola às vezes os alunos acaba ficando mal, aí tendo pelo menos o clube e algumas outras coisas alivia um pouco a mente do que tá toda hora estudando, estudando. [...] Sempre a direção tá a disposição, escutando os alunos, tenta resolve, e sempre ta fazendo alguma coisa com que os aluno possa se destaca, com saraus, feira de ciências. (Ana Paula, estudante)

A fala da aluna destaca a importância de ter esses momentos que “aliviam um pouco a mente”, um momento que é só deles, dos alunos. Ressalta, ainda, o papel de incentivo da direção, que está sempre por perto, atendendo as demandas dos estudantes, proporcionando eventos e construções conjuntas para que eles desenvolvam o protagonismo.

5.4 Eu me reterritorializo, tu te reterritorializa, nós nos reterritorializamos

O que se percebe na escola é que a gestão da Ernestina tem dado bastante possibilidade para os alunos desenvolverem o protagonismo juvenil, uma das maiores premissas do PEI. Incentivando os clubes juvenis, escutando suas falas, abrindo espaço para os seus encontros e ensaios, como é o caso dos clubes de dança e canto. Encorajando suas participações em eventos, nos quais os alunos declamam suas poesias, cantam rap, realizam *slam* e competições de poesia falada, expõe seus cartazes, fazem uma apresentação de dança, de fantoches, discutem questões atuais.

Igualmente, a gestão da escola Ernestina estimula bastante que os professores e os alunos desenvolvam projetos como o Dia Internacional das Mulheres, Setembro Amarelo, Dia da Consciência Negra, Outubro Rosa. Assim como festas, como o Carnaval, a ação de enfeitar os corredores para a Copa do Mundo de 2022, Halloween. Muitos desses dias são comemorados no palco da escola, localizado no pátio e contam com apresentações dos estudantes, professores e de convidados.

Nesse sentido, de acordo com as falas dos estudantes sobre seu cotidiano de estudo, de aprendizado, suas relações com os colegas, professores e a participação nos clubes juvenis, a volta ao espaço escolar neste ano tem se efetivado como um movimento de reterritorialização.

De acordo com Mirian Lopes (2021, p. 10), “[...] pode-se afirmar que a presença física dos estudantes na escola, aprendendo uns com outros, exercendo a empatia e colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de cada aprendiz [...]”.

E é nesse movimento dos estudantes no espaço escolar, reconstruindo os vínculos neste espaço e o utilizando para a suas demandas que eles poderão reconstruir novamente seus territórios. O lugar é o resultado das relações que as pessoas têm entre si, “na produção das condições materiais (e simbólicas) da vida” (SILVA; CALADO; SILVA, 2012, p. 92). A escola, portanto, é o local em que os estudantes produzem, se relacionam, constroem relações e coisas.

Porém, esse local, esse espaço, também é atravessado e tenta ser dominado pelo sistema disciplinar, pelo controle, por discursos e lógicas empresariais que visam modelar o ensino e as condições materiais da escola. Mas não os alunos, estes, mesmo que com as investidas dos “de cima”, ainda resistem e podem produzir seu território de modo a fortalecê-lo cada vez mais.

Como lembram Deleuze e Guattari (1995), a escola institui uma ordem, uma centralidade, mas há uma natureza do ser que permanece múltiplo. É necessário, pois, descobrir linhas de fuga que provoquem curtos-circuitos nessa lógica, “criar vacúolos de não comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 2013, p. 221).

Os clubes juvenis, para alguns estudantes, parecem ser essas linhas de fuga.

Se a escola é atravessada por políticas e movimentos *top-down*, de cima para baixo (FREITAS, 2018), nela também há movimentos de baixo para cima, do ponto de vista dos subordinados, dos de baixo, como resistência à dominação dos de cima (HARDT; NEGRI, 2018).

Mas, resistência à que? Às provas, ao ensino remoto na pandemia, ao horário do PEI, aos comunicados da direção, a qualquer medida que gere um questionamento, uma insatisfação. Como diz Franca (2022),

A todos dispositivos sociais, técnicos, normativos, pedagógicos, de dominação de classe, de controle dos corpos e normalização da vida. Esses dispositivos se impõem de cima para baixo, estruturando nossa existência sob relações sociais capitalistas e sob territórios de domínio do Estado. (p. 245)

Dado que o espaço escolar é constituído por múltiplas espacialidades (FRANCA, 2022), é um local de muitos conflitos, discursos, interesses, trocas materiais e afetivas e que está a todo momento transformando-se, uma vez que o lugar em que estão inseridos é uma construção social (CAVALCANTI, 2011). Nesse sentido, os alunos ainda estão se reterritorializando, e

isso requer resistência aos discursos e investidas “de cima” que permeiam a educação pública brasileira. Para se apropriarem juntos do seu território em comum: a escola; e assim, reconstruírem juntos o seu sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a gestão da educação na pandemia e o momento de reabertura do espaço escolar, tendo como objeto de estudo a Escola Estadual Professora Ernestina Loureiro Miranda.

Primeiro, foi realizada uma análise territorial do ensino, quando ocorreu a perda do espaço escolar pelos estudantes, ocasionando um movimento de desterritorialização. Com a implementação do ensino remoto, a escola perdeu o aspecto central que ela tinha, sendo substituído por uma organização territorial em rede que conectou, de forma hierárquica, professores e alunos.

A reterritorialização do ensino através do ensino em rede, organizada pelo Estado, foi uma tentativa de reterritorialização dos estudantes, contudo, não obteve sucesso em incluir todos os alunos.

Através do estudo de caso, foi possível concluir que a pandemia, o ensino remoto, a gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, mediada pela escola, foram fatores que desterritorializaram os alunos do espaço escolar e do ensino de qualidade, ocasionando a perda do vínculo com a escola e com os professores.

Considerando o fechamento das escolas na pandemia e a análise dos documentos (resoluções e pareceres) emitidos pela SEDUC-SP, ficou evidente como os documentos se distanciam da realidade de milhões de estudantes. Na escola, mesmo precarizada, há uma igualdade de acesso aos alunos ali presentes, ao passo que no ensino remoto cada aluno e família se adequa com os recursos que tem. Esse movimento de retirar os sujeitos da escola e a escola dos sujeitos escancarou e aprofundou as desigualdades educacionais e socioespaciais dos estudantes.

Arelado a isso, logo que os estudantes da Ernestina voltaram ao ensino presencial, a escola havia entrado para o Programa de Ensino Integral, ocasionando uma insatisfação generalizada com o horário e o tempo que se passa na escola. Afinal, o aumento do tempo na escola e a mudança de horário foram fatores, de acordo com os estudantes, que atrapalharam seu ingresso no mercado de trabalho, motivo que, por si só, revela as desigualdades educacionais presentes neste novo programa, desconsiderando a realidade socioeconômica do seu público.

Considerando a perda do espaço escolar pelos alunos, e as perdas decorrentes do isolamento social, é ainda mais urgente pensar qual é o lugar da escola na formação dos sujeitos.

Resgatar esse espaço e ajudá-los a se apropriarem novamente após a reabertura dessas instituições é de extrema importância, levando em consideração as fragilidades e vulnerabilidades geradas pela pandemia e pelos quase dois anos de fechamento das escolas.

É necessário e de extrema urgência que a rede estadual paulista comece a olhar para a realidade das suas escolas, com uma atenção territorial às suas localizações e ao seu público. Pois somente assim será possível construir modelos, programas e diretrizes de ensino que realmente sejam eficientes em suas atribuições e democrática do ponto de vista do acesso à uma educação de qualidade. Dizer não à lógica de reprodução e perpetuação do direito de apenas estar na escola, como se a função da escola fosse reduzida à um controle territorial de crianças e adolescentes.

Por fim, não basta reabrir as escolas, voltar o ensino presencial, é preciso que os alunos se sintam atraídos novamente pelo ensino, vejam sentido nele. E para isso, a escola deve proporcionar espaço e voz para que os estudantes construam seus territórios, garantindo as bases materiais para sua efetivação. Escolas com horários que se adequem a realidade social e laboral dos estudantes, uma vez que esses espaços foram criados para eles.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. Espacialização da Escola Pública e Controle da Pobreza. *In: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA*, 9., 2003. **Reflexões e Responsabilidades de la Geografia em América Latina para el Siglo XXI**. Mérida: UNAM, 2003, p. 1-19.

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 22 maio 2023.

ALMEIDA, L. R. **Desenvolvimento de soluções visuais, de usabilidade, de monitoramento e de interação automática para plataformas de educação à distância**. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23621>. Acesso em: 22 maio 2023.

AVELAR, M. Educação e COVID-19: cenário para o avanço da privatização? **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 04 jun. 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/marina-avelar/educacao-e-covid-19-cenario-para-o-avanco-da-privatizacao/>. Acesso em: 06 jul. 2022.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/137>. Acesso em: 22 maio 2023.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 22 maio 2023.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, UFRGS, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 05 de jul. 2022.

BORBA, R. C. N.; TEIXEIRA, P. P.; FERNANDES, K. D. O. B.; BERTAGNA, M.; VALENÇA, C. R.; SOUZA, L. H. P. (2020). Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 13, n. 1, p. 153-171, 2020. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/337>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a

91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6, de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília-DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília-DF, n. 159, p. 4, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRUYNET, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais:** os pólos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C.; SOARES, G. M.; SCALZER, K. (2020). Educação e COVID-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713>. Acesso em: 22 maio 2023.

CARVALHO, J. S. F. O Declínio do Sentido Público da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/O%20declinio%20do%20sentido%20publ%20da%20educacao.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

CARVALHO, L. Taxa de abandono escolar no ensino médio na rede pública mais que dobra em 2021, aponta Inep. **Geledés**, 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/taxa-de-abandono-escolar-no-ensino-medio-na-rede-publica-mais-que-dobra-em-2021-aponta-inep/?fbclid=IwAR2JZWddcdVhz0kGLYelxWljbr0HPhf9czIeswUNZdZ037nVnbzZkkMWs6k>. Acesso em 29 maio 2022.

CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Ensino Remoto Emergencial, Juventude e BNCC: processo de ensino-aprendizagem no ensino médio. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 188-200, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10287>. Acesso em 29 maio 2022.

CAVALCANTI, L. S. Aprender sobre a Cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, Costa Rica, v. 2, n. 47E, p. 1-18, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2900>. Acesso em 29 maio 2022.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1017-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

CGI. Comitê Gestor da Internet no Brasil (Ed.). **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos** [livro eletrônico]. São Paulo: CGI.br, 2022a.

CGI. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Educação em um Cenário de plataformização e de economia dos dados: parcerias e assimetrias** [livro eletrônico]. São Paulo: CGI.br, 2022b.

CIDADE ITAPETININGA. Programa de Ensino Integral inclui mais 22 escolas estaduais da região de Itapetininga; veja a lista. **Cidade Itapetininga**, Itapetininga (SP), 13 jul. 2021. Disponível em: <https://cidadeitapetininga.com.br/educacao/programa-de-ensino-integral-inclui-mais-22-escolas-estaduais-da-regiao-de-itapetininga-veja-a-lista/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Órfãos da Covid-19: mais de 113 mil menores de idade perderam os pais na pandemia, denuncia relatório do CNS e CNDH. **Ministério da Saúde**, Brasília (DF), 7 dez. 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2235-orfaos-da-covid-19-mais-de-113-mil-menores-de-idade-perderam-os-pais-na-pandemia-denuncia-relatorio-do-cns-e-cndh>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias Digitais Móveis: desterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 259-275, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rZfzdk8QXNQjyBFF4cwvwt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2023.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. D. M. P. #fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 22 maio 2023.

CRUZ, J. A. S.; BIZELLI, T. V. Dossiê: escola no Brasil: tempo, espaço e pandemia. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 280-290, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/rt/prINTERfriendly/1122/808>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

CUNHA, A. K.; SILVA, A. V. L.; MACHADO, N. D. A. Educação Remota: reflexões acerca do ensino a distância em tempos de pandemia. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 368-382, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1128>. Acesso em: 22 maio 2023.

CURY, C. R. J. Educação Escolar a Pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>. Acesso em: 22 maio 2023.

DANTAS, O. M. A. N. A.; CASTRO, F. R. Formação de professores em educação a distância para sociedade em rede. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1205-1220, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/12977/9163/42127>. Acesso em: 22 maio 2023.

D' ANDRÉA, C. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro. Ed. 34, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DUARTE, C. P.; FRANCA, G. C.; ZENERATTO, D. F. L. V. Os Territórios Escolares de Alunos de Inclusão na Pandemia Frente à Implementação de Tecnologias de Monitoramento à Distância: um estudo de caso na E.E Darcy Vieira, Itapetininga/SP. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA (ENANPEGE)*, 14., 2021, Campina Grande. **Anais do XIV ENANPEGE...** Campina Grande: Realize Editora, 2021.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2023.

ESCOL.AS. **Ernestina Loureiro Miranda Profa**. Itapetininga (SP), 2023. Disponível em: <https://www.escol.as/193232-ernestina-loureiro-miranda-profa>. Acesso em: 04 mar. 2023.

FACEBOOK. Itapetininga - Vila Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064656223692>. Acesso em: 04 mar. 2023.

FALCONI EDUCAÇÃO; SEDUC/SP. **Guia Prático Método de Melhorias de Resultados – MMR**. Guia para Implementação do MMR. São Paulo: Gestão em Foco, 2021.

FIGUEIREDO FILHO, C. B. G. F.; SANTOS, J. B. S. Pandemia: janela de oportunidade para a privatização na educação básica do estado de São Paulo. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 32, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/114069>. Acesso em: 23 maio 2023.

FIOCRUZ. **ConVid Adolescentes: Pesquisa de Comportamentos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://convid.fiocruz.br/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. São Paulo: DIFEL, 1980.

FRANÇA, A. L.; RINALDI, R. P. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 38-52, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16403>. Acesso em: 23 maio 2023.

FRANCA, G. C. Territorialidades da Educação: as escolas públicas nas áreas centrais de São Paulo. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 32, p. 109-122, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74285/77928>. Acesso em: 23 maio 2023.

FRANCA, G. C. Territórios de (R)Existência: potencialidades entre a escola pública e a cultura de periferia. **Revista Espaço & Geografia**, Brasília (DF), v. 25, n. 1, p. 241-263, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegografia/article/view/45141>. Acesso em: 23 maio 2023.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO CAEd. Estatuto Social: Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Juiz de Fora: Fundação CAEd, 25 set. 2017. Disponível em: https://fundacaocaed.org.br/resources/arquivos/estatuto/2-alteracao-estatutaria_registrada-em-cartorio.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

GENTILI, Pablo. A complexidade do Óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional. *In: SILVA, L. H. (Org.). A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0207906, p. 1-21, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2023.

GIROTTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 26, n. 109, p. 1-28, 2018. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3499>. Acesso em: 23 maio 2023.

GIROTTTO, E. D.; JACOMINI, M. A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 45, p. 87-113, jul./dez, 2019. Disponível em:

<http://www.gepud.com.br/pdf/Entre%20o%20discurso%20da%20excel%C3%Aancia%20e%20a%20l%C3%B3gica%20do%20controle.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

GIROTTTO, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270078, p. 1-29, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqYH5RfVNbvyzGStRB7f6FG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

GIROTTTO, E. D.; OLIVEIRA, J. V. P.; GRATON, B. B. Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018). **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro**, v. 6, n. 12, p. 23-38, jul./dez. 2019. Disponível em:

<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2758>. Acesso em: 23 maio 2023.

GUILHERME, A.; BECKER, C.; CHERON, C. Considerações para a retomada das atividades presenciais nas escolas de educação básica pós-pandemia. *In: COLOMBY, R. K.; SALVAGNI, J.; CHERON, C. (Org.). A Covid-19 em múltiplas perspectivas: Educação, ciência e cultura*. v. 2. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020, p. 185-198.

HAESBAERT, R. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre (RS), v. 29, n. 1, p. 11-24, jan. 2003. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38739/26249>. Acesso em: 23 maio 2023.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

HAESBAERT, R. Precarização, reclusão e “exclusão” territorial. **Terra Livre**, Goiânia, v. 2, n. 23, p. 35-52, jul./dez. 2004b. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/192/0>. Acesso em: 23 maio 2023.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13531/8731>. Acesso em: 23 maio 2023.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419/8619>. Acesso em: 23 maio 2023.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HAGE, S. A; SENA, I. P. F. S. Direito à Educação na Pandemia: Defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/58060>. Acesso em: 23 maio 2023.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Assembly: A organização multitudinária do comum**. São Paulo: Politeia, 2018.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílio PNAD Covid19: Setembro/2020, Resultado mensal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101763.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/736783717803cba71ec0b3a6e77fc7e9.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ITAPETININGA (SP). **Lei Complementar nº 19, de 19 de janeiro de 2007**. Institui o Plano Diretor de Itapetininga. Seção II - Das Zonas Especiais de Interesse Social – Zeis. **Legislação Municipal de Itapetininga**. Itapetininga, 1 set. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-diretor-itapetininga-sp>. Acesso em: 20 de dez. 2022.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 23 maio 2023.

LAVAL, C. **Foucault, Bourdieu e a Questão Neoliberal**. São Paulo: Elefante, 2020.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, A.; TORRENS, I.; KOGA, B. S.; MATOS, S. N.; BORGES, H. B. Livros Digitais: Tecnologia Assistiva de Apoio ao Ensino de Alunos com Deficiência Intelectual Durante a Pandemia. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 20, n. 1, p. 71-80, ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126511>. Acesso em: 23 maio 2023.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. [S. l.: s. n.], 2006. (Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins do original: LEFEBVRE, H. **La Production de l'espace**. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000).

LEMOS, A. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. In: MÉDOLA, A. S. L. D.; ARAUJO, D. C.; BRUNO, F. **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Livro da XV COMPOS. Porto Alegre: Sulina, p. 277-293, 2007.

LEMOS, A. H. C.; BARBOSA, A. O.; MONZATO, P. P. Mulheres em home office durante a pandemia da covid-19 e as configurações do conflito trabalho-família. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 60, n. 6, p. 388-399, nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/9WS6pYzLdhWY6qWwDXTKTsN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-125.

LIMA, F. S. Quando as coisas acontecem antes de acontecer: educação em um cenário complicado. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

LOPES, L. R. Desterritorializações e Reterritorializações Midiáticas – Representações de Professores em Tempos de Distanciamento Social a partir dos Estudos do Discurso e Multiletramentos. In: IFA, S.; MENICONI, F. C.; PITOMBEIRA, C. V. **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras no Contexto de Isolamento Social**: diálogos, propostas e desafios. Maceió (AL): EDUFAL, 2021, p. 56-66.

LOPES, M. P. S. Centro de Mídias da Educação de São Paulo: ensino remoto mediado pela tecnologia em rede e o impacto na aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2021, [S. l.]. **Anais #CONEDUemcasa**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/79585>. Acesso em: 11 fev. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2020.

MACEDO, R. M. Direito ou Privilégio? Desigualdades Digitais, Pandemia e os Desafios de uma Escola Pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

MACHADO, V. R. P.; DIAS, J. A; FERRER, W. M. H. Biopolítica e Novas Tecnologias: o discurso do ódio na internet como mecanismo de controle social. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, v. 55, n. 220, p. 29-51, out./dez. 2018. Disponível em:

http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/55/220/ril_v55_n220_p29. Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. Testemunhos Covid-19. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos (RJ), v. 28, n. 4, p. 1263-1267, out./dez. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

MARQUES, R. Por uma Perspectiva Espacial da Escola. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 5-20, jan./jun., 2013. Disponível em:

<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/129>. Acesso em: 25 maio 2023.

MARTINS, M. F.; COUTINHO, L. C. S.; CORROCHANO, M. C. **Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus**. Relatório de Pesquisa. Sorocaba: PPGEd-So/UFSCar, 2020. Disponível em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/relatorio-de-pesquisa-educacao-e-coronavirus-na-reg-de-sorocaba-ufscar-26-05-2020pdf.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

MATTOS, E.; CHAVES, A. M. Trabalho e Escola: É Possível Conciliar? A Perspectiva de Jovens Aprendizes Baianos. **Psicologia, Ciência E Profissão**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 540-555, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/PfjBbyxwKL34L3YXZkQtZgv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, [S. l.], v. 18, p. 136-155, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 25 maio 2023.

MELO, H. A vida das mulheres em tempos de pandemia. **Friedrich Ebert Stiftung**, 13 abr. 2020. Disponível em: <https://brasil.fes.de/detalhe/a-vida-das-mulheres-em-tempos-depandemia/>. Acesso em: 8 jan. 2023.

MENDONÇA, G. B.; FÁVERO, R. F. **Centro de Mídias SP: uma ferramenta para educar os estudantes da rede pública para o século XXI**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/30046/Trabalho%20Corrigido%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 maio 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, J.; BARCELOS, R.G.; DUTRA, T.: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). **Retratos da Escola**, v. 16, n. 36, set./dez. 2022.

MONDARDO, M. L. O Corpo enquanto “Primeiro Território” de Dominação: O Biopoder e a Sociedade de Controle. **BOCC - Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, [S. l.], p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/mondardo-marcos-o-corpo.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID- 19. **Revista Augustus**, [S. l.], v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 26 maio 2023.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; & BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 26 maio 2023.

MOREIRA, R. O espaço e o contraespaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. *In*: SANTOS, M. et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Niterói: Lamparina, 2002.

NAKAMOTO, B. S.; BRYAN, N. A. P. O Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo e a Desigualdade Educacional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO... 8., 2022, [S. l.]. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88351>. Acesso em: 30 jan. 2023.

NERI, M. C.; OSORIO, M. C. **Retorno para Escola, Jornada e Pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/FGV_Social_Neri_RetornoParaEscolaJornadaPandemia.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, A. M; FONSECA, T. M. G. Os Devires do Território-Escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 135-154, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6849>. Acesso em: 26 maio 2023.

OLIVEIRA, V. H. N. Como fica o ensino de Geografia em tempos de pandemia da Covid-19? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/4577>. Acesso em: 26 maio 2023.

PALHARES, I. Em SP, 500 mil alunos não fizeram nenhuma atividade letiva durante a pandemia. **Jornal de Brasília**, Brasília (DF), 11 nov. 2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/em-sp-500-mil-alunos-nao-fizeram-nenhuma-atividade-letiva-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 27 nov. 2022.

PALÚ, J. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 87-106.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011. Acesso em: 26 maio 2023.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PEDON, N. R.; CORRÊA, R. A. Escola e currículo: um ensaio sobre territórios em disputa. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 85-97, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6366>. Acesso em: 26 maio 2023.

PEREIRA, A. J.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia de Covid-19 nas escolas públicas. **Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisiam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/554>. Acesso em: 26 maio 2023.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru (SP): EDUSC, 2005.

POELL, T.; NIEBORG, D.; DIJCK, J. V. Plataformização. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01>. Acesso em: 26 maio 2023.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QEdU. **Ernestina Loureiro Miranda Profa**. Itapetininga, QEdU, 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/35046899-ernestina-loureiro-miranda-profa/distorcao-idade-serie>. Acesso em: 21 fev. 2023.

QEdU. **Nível Socioeconômico (NSE)**. [S. l.]: QEdU, 2023. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/glossario/nivel-socioeconomico-nse/?repeat=w3tc>. Acesso em: 28 nov. 2022.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral (PEI)**. 2. ed. São Paulo: REPU, 17 jun. 2021. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 14 de mar. 2023.

REPU. Rede Escola Pública e Universidade; GEPUD. Grupo Escola Pública e Democrática. A Escola Pública e as Ações do Governo de SP Frente à Pandemia de Covid-19: questão em aberto. **Fineduca Divulga**, São Paulo, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://fineduca.org.br/2020/06/01/a-escola-publica-e-as-acoes-do-governo-de-sp-frente-a-pandemia-de-covid-19-questoes-em-aberto/>. Acesso em: 26 maio 2023.

REVEL, J. **Michel Foucault: Conceitos Essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROBERTO, L. S.; ROBERTO, M. S. “Digitalização da educação” na pandemia de Covid-19: uma análise à luz do conceito foucaultiano de periculosidade. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 65, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15194>. Acesso em: 26 maio 2023.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTANA FILHO, M. M. S. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia da pandemia Covid-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), v. 16, p. 3-15, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449/33467>. Acesso em: 23 maio 2023.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, D. **O Ensino da Geografia e o direito à escola e ao conhecimento**. São Paulo: Olhares Geográficos, 2016. Disponível em: <https://www.olharesgeograficos.com.br/douglas-santos>. Acesso em: 24 maio 2023.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SÃO PAULO. **Decreto nº 18.361, de 5 de janeiro de 1982**. São Paulo, 1982. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/201644/decreto-18361-82>. Acesso em: 26 maio 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. São Paulo, v. 130, n. 52, p. 1, 17 mar. 2020. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1. Acesso em: 02 mar. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.881, de 22 de mar. de 2020**. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Bolsa do Povo Educação:** Ação Estudantes tem “Dia D” nesta quarta-feira. São Paulo: SP + Digital, 2023. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/bolsa-do-povo-educacao-acao-estudantes-tem-dia-d-nesta-quarta-feira/>. Acesso em: 04 mar. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Censo Escolar:** Mapeamento da educação. Pesquisa que aponta o cenário da educação básica envolve mais de 3,5 milhões da rede estadual paulista. São Paulo: SP + Digital, [20--]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar#:~:text=S%C3%A3o%2011%2C9%20mil%C3%B5es%20de,cinco%20mil%20escolas%20estaduais%20paulistas>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Centro de Mídias da Educação de São Paulo:** o que é Centro de Mídias. São Paulo: SP + Digital, 2023. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/>. Acesso em: 6 fev. 2023

SÃO PAULO. Governo do Estado. Conecte educação com o Mundo do Trabalho. São Paulo: SP + Digital, 2023. Disponível em: <https://www.novotec.sp.gov.br/#Programa>. Acesso em: 26 maio 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Conheça o Programa de Recuperação e Aprofundamento.** São Paulo: CAEd/UFJF, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentosao Paulo.caeddigital.net#!/programa>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Currículo em Ação:** Caderno do(a) estudante. Clube juvenil. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/03/Clube-Juvenil-Caderno-do-Estudante.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Em expansão, PEI inicia 2023 com 2.314 unidades. São Paulo: SP + Digital, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Estado anuncia retomada obrigatória às aulas presenciais a partir de 18 e outubro. **Portal do Governo**, São Paulo, 13 out. 2021. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-anuncia-retomada-obrigatoria-as-aulas-presenciais-a-partir-de-18-de-outubro/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Gestão em Foco (MMR):** Método de Melhoria de Resultados busca soluções para dificuldade de aprendizado. São Paulo: SP + Digital, [2016]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Ofício emitido pelo do Gabinete do Secretário da Casa Civil do Governo do Estado de São Paulo.** Em resposta ao Requerimento de Informação 767, de 2021. São Paulo: Gabinete do Secretário da Casa Civil, 2021. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/spl/2021/09/Acessorio/1000388203_1000465309_Acessorio.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Parceria inédita da Educação com o Google amplia programa de tecnologia da rede. SP + Digital**, São Paulo, 27 nov. 2013. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/parceria-inedita-da-educacao-com-o-google-beneficia-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Plano de Gestão Escolar Quadriênio (2019-2022)**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Programa Ensino Integral: Plano de Ação – PEI**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/wp-content/uploads/2021/04/Plano-de-Acao-PEI.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Regimento da Escola Estadual “Ernestina Loureiro Miranda”**. Itapetininga (SP): Secretaria da Educação; Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, 2021.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Registro da frequência do aluno no CMSP - Sistema de Tarefas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, [2020]. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-05595/pt-br>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Resolução SEDUC nº 40, de 01 de junho de 2022. Dispõe sobre o horário de trabalho e os critérios relativos à apuração de faltas dos integrantes do Quadro do Magistério. **Secretaria de Estado da Educação**, São Paulo, 1 jun. 2022. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202206010040>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Volta às aulas seguras: Retomada Integral da Educação Básica**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 13 out. 2021. Disponível em: https://issuu.com/governosp/docs/coletiva_retomada_integral_da_educac_a_o_ba_sica_-_13. Acesso em: 7 mar. 2023.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 62, de 20-7-2021**. Regulamenta o Decreto nº 65.812, de 23 de junho de 2021, alterado pelo Decreto nº 65.868, de 16 de julho de 2021, que regulamenta o Programa Bolsa do Povo, instituído pela Lei 17.372, de 26 de maio de 2021, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-62-de-20-7-2021-regulamenta-o-decreto-no-65-812-de-23-de-junho-de-2021-alterado-pelo-decreto-no-65-868-de-16-de-julho-de-2021-que-regulamenta-o-programa-bolsa-do-povo-instituid>. Acesso em: 22 dez. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC-30, de 2-3-2021** – Autoriza a utilização do serviço móvel celular pelos alunos da rede pública estadual e dá providências correlatas. As disposições do Decreto Estadual 64.982, de 15-05-2020. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-30-de-2-3-2021-autoriza-a->

utilizacao-de-servico-movel-celular-pelos-alunos-da-rede-publica-estadual-e-da-providencias-correlatas/. Acesso em: 13 jan. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em Ação, Clubes Juvenis**. São Paulo: SEDUC/SP, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em Ação, Tutoria**. São Paulo: SEDUC/SP, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onde teses sobre educação e política**. v. 5. 32. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em: 26 maio 2023.

SEDUC/SP. **Diretrizes Programa de Ensino Integral**. São Paulo: Governo do Estado, 2011.

SEDUC/SP. **Resolução SEDUC nº 98, de 22-12-2020**. Autoriza e regulamenta a utilização de serviço móvel celular pelos servidores da Secretaria da Educação. 22 dez 2020. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202012220098>. Acesso em: 27 maio 2021.

SEGATI, A. F.; JORDÃO, R. S. Os Contextos do Ensino Remoto e Remoto/Presencial sob a Perspectiva dos Alunos do Ensino Médio durante a Pandemia da COVID-19. **EaD em Foco**, v. 12, n. 2, e1664, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1664>. Acesso em: 26 maio 2023.

SIBILIA, P. **Redes e Paredes: a escola em tempo de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, J. L. B. Estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino aprendizagem: o exemplo do Bairro dos Pimentas, município de Guarulhos na região metropolitana de São Paulo. *In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL*, 13., 2014, Barcelona. **GEOcrítica**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014, p. 1-16. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jorge%20Luiz%20Barcellos.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

SILVA, M. A.; SOUSA, D. A. S. Uma Discussão Necessária e Polissêmica dos Conceitos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 3-22, 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/29701/20494>. Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, Priscila Elisabete da, CALADO, Maria da Glória and SILVA, Paula Nascimento da. School for what? Cultural resistance experiences of young people from public schools of São Paulo. *In: ANAIS DO PRIMEIRO COLOQUIO INTERNACIONAL CULTURAS JOVENS*

AFRO-BRASIL AMERICA: ENCONTROS E DESENCONTROS, 1., 2012, São Paulo. **Anais...** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000132012000100028&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, R. A.; MENEZES, J. A. A interseccionalidade na produção científica brasileira. **Pesquisa Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 15, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2020. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3252. Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, W. A.; SANTOS, S. C. A.; CRUZ, R. P.; SANTOS, A. L. S. Google Forms como ferramenta para avaliação da aprendizagem. **Tecnologias na Educação**, [S. l.], v. 27, p. 1-12, nov. 2018. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2018/11/Art5.Vol27-Ed.Tem%C3%A1ticaIX-Nov-2018.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e Tecnologia em Tempos de Pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 26 maio 2023.

SOBRINHO JUNIOR, J. F. S.; MORAES, C. C. P. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 128-148, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18249>. Acesso em: 23 maio 2023.

SOUSA, N. C.; MENESES, A. B. N. T. O Poder Disciplinar: uma leitura em vigiar e punir. **Revista Saberes**, Natal (RN), v. 1, n. 4, p. 18-35, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/561>. Acesso em: 26 maio 2023.

SOUZA, E. P.; OLIVEIRA, E. D. Educação (a distância) desterritorializada: uma proposta para a formação de docentes online. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 1-12, jul. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41631>. Acesso em: 26 maio 2023.

SOUZA, M. C. L.; RAMOS, M. E. L.; SERAFIM, A. P. C. Evasão escolar e participação no ensino remoto. *In*: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 8.; SEMINÁRIO DO PIBID, 7.; SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2., 2021. **Anais do VIII ENALIC...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84754>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOUZA, M. A. A. **Território brasileiro: Usos e Abusos**. Campinas: Edições Territorial, 2003.

UNICEF. Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro. **UNICEF Brasil**, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia#:~:text=Em%20outubro%20de%202020%2C%20,%25%2C%20segundo%20a%20Pnad%20Cont%C3%ADnua>. Acesso em: 24 maio 2023.

VAZQUEZ, D. A.; CAETANO, S. C.; SCHLEGEL, R.; LOURENÇO, E.; NEMI, A.; SLEMIAN, A.; SANCHEZ, Z. M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 133, p. 304-317, abr-jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XTMw5xNXxS4zK9BK3pbBxxg/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VENCO, S. B.; MATTOS, R. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 381-400, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95410>. Acesso em: 30 jan. 2023.

VIEIRA, M. F.; SECO, C. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10313/1/mvieira_cseco_artigo%20RBIE.pdf. Acesso em: 26 maio 2023.

XAVIER, K. C. Plataformização em tempos de isolamento físico e social. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM MÍDIA E COTIDIANO: LETRAMENTO E PENSAMENTO CRÍTICO EM COMUNICAÇÃO, INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO, 8., 2021, Rio de Janeiro. **Anais do VIII Seminário Internacional de Pesquisas em Mídia e Cotidiano**: letramento e pensamento crítico em Comunicação, Informação e Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, 2021. p. 406-413.

ZAGO, N. A entrevista em seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 138-179.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário do Perfil do (a) Aluno (a)



Universidade Federal de São Carlos
Campus de Sorocaba
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Rod. João Leme dos Santos (SP 264), Km 110 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP / Brasil



E-mail: ppggeo@ufscar.br – Fone: (15)3229-7475

QUESTIONÁRIO – PERFIL DO(A) ALUNO(A)

Série: 1º Ano do E. M 2º Ano do E. M 3º Ano do E. M

Há quanto tempo você estuda na E.E. Ernestina Loureiro Miranda Profa.?

Entrei esse ano Desde o ano passado (2021) Entrei no ano que começou a pandemia (2020) Desde o ensino fundamental Sempre estudei aqui

Idade: _____

Bairro onde mora: _____

Qual o seu gênero?

Feminino Masculino Outro Especifique: _____

Com que você mora? Pode assinalar mais de um:

Mãe Pai Avós/Responsáveis Namorado (a) Filho (a)

Irmãos Madrasta/Padrasto

Como você vem para a escola?

Andando Bicicleta Veículo Próprio (Carro/Moto) Ônibus Escolar

Táxi/Uber/Carona

Quanto tempo você leva em média para chegar da sua casa até a escola?

- Até 5 minutos De 5 à 10 minutos De 10 à 15 minutos De 15 à 30 minutos
 De 30 à 45 minutos 45 minutos ou mais

Quais desses serviços você percebe no trajeto da sua casa até a escola:

- Poste/Iluminação Calçadas para pedestres Ciclovias para bicicletas Parada de ônibus Praças/Parques Segurança

Você acredita que esse trajeto seja seguro para circulação?

- Sim Não De dia sim, mas a noite não Não sei

O que você acha que falta neste trajeto da sua casa até a escola?

Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

- Fundamental Incompleto Fundamental Completo Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo Superior Incompleto Superior Completo
 Pós-Graduação Não sei

Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?

- Fundamental Incompleto Fundamental Completo Ensino Médio Incompleto
 Ensino Médio Completo Superior Incompleto Superior Completo
 Pós-Graduação Não sei

Você está frequentando a série correspondente a sua faixa etária?

- Sim Não

Você já foi reprovado (a)?

- Sim, uma vez Sim, duas vezes Sim, três ou mais vezes Não, nunca reprovei

Se sim, em que série(s)? _____

Seus responsáveis acompanham seus estudos e vida escolar?

- Sim Não

Você já pediu ajuda aos pais ou familiares para fazer os exercícios escolares ou avaliações?

Nunca Poucas vezes Muitas vezes Sempre

Você ou alguém que mora com você perdeu o emprego ou foi afetado economicamente com a pandemia?

Sim Não Não sei responder

Você trabalha?

Sim Não
 Trabalho com carteira assinada Trabalho sem carteira assinada
 Trabalho por conta própria, não tenho carteira de trabalho assinada
 Já trabalhei, mas não estou trabalhando Nunca trabalhei, mas estou procurando
 Nunca trabalhei

Em qual área você trabalha?

Se sim, começou a trabalhar durante a pandemia?

Sim Não

Você trabalha perto do local no qual estuda?

Sim Não Não trabalho

Já teve que interromper os estudos em algum momento?

Sim Não

Você pretende fazer uma faculdade/curso/curso técnico?

Sim Não Não sei

Durante o período de distanciamento social, a sua escola ofereceu aulas virtuais ou pela TV de ensino a distância, ou tarefas enviadas pela internet ou aplicativo?

Sim e eu acompanhei Sim, mas não acompanhei
 Não, as aulas da escola continuaram presenciais
 Não, a escola passou as atividades por meio impresso
 Não, todas as atividades foram suspensas

Qual o motivo principal de você não ter acompanhado as aulas?

- Não tenho/tinha os recursos (Computador, celular, internet, TV) para acompanhar as aulas
- Comecei a acompanhar, mas tive dificuldades de acompanhar e desisti
- Tive que trabalhar ou ajudar em casa
- Nenhum desses motivos

Teve acesso a algum desses suportes de estudos pela escola no período de isolamento social (2020-2021)? Pode assinalar mais de um:

- Acesso à internet na casa Aparelho de celular/computador/chip de internet
- Aplicativo do Centro de Mídias Comunicação com a escola e/ou professores
- Roteiros de estudo Merenda
- Bolsa do povo
- Não Outro Especifique: _____

No período de isolamento, você frequentou algum espaço de socialização e lazer?

- Sim Não

Se sim, quais espaços? Pode assinalar mais de um:

- Igrejas/cultos Casa de amigos e/ou familiares Praças/ruas
- Shopping Festas/bailes Outros
- Especifique: _____

Atualmente, quais espaços de socialização e lazer você frequenta?

- Igrejas/cultos Casa de amigos e/ou familiares Praças/ruas Shopping
- Festas/bailes Restaurantes/Lanchonetes Museu/Teatro Cinema
- Batalhas de rap (Slams) Pista de Skate Espaços Esportivos/Ginásios
- Clubes/Parques Feiras Exposições Artísticas Outros
- Especifique: _____

Por favor, marque o que você mais sentiu falta na sua rotina durante o período de distanciamento social (pode marcar mais de uma opção):

- Encontrar o(s) amigos(as) Encontrar com namorado (a)
- Encontrar com familiares próximos Não poder ir a lugares onde eu me divertia
- Praticar esportes ou atividades físicas Ir à escola
- Senti falta de outras coisas Não senti falta de nada

Por favor, marque as experiências positivas durante o período de distanciamento social. (pode marcar mais de uma opção):

- Ter mais contato com os pais e irmãos Conversar mais com os pais e outros familiares
- Fazer as refeições em família mais frequentemente

- Fazer coisas que não tinha tempo de fazer antes
- Ter mais consciência do valor da higienização para a prevenção de doenças
- Tive outro tipo de experiência positiva Não tive experiências positivas

Marque as dificuldades que você enfrentou na sua rotina durante o período de distanciamento social (pode marcar mais de uma opção):

- Ter aulas de ensino à distância
- Ocupar o tempo livre
- Tomar conta de irmãos menores
- Desentendimentos com familiares
- Ajudar nos serviços da casa
- Trabalhar fora de casa para ajudar aos familiares
- Outro tipo de dificuldade
- Não tive dificuldades

Sentiu falta da escola durante o seu fechamento?

- Sim
- Não
- Não sei

Está gostando desse novo horário do Programa de Ensino Integral (PEI)?

- Sim
- Não
- Não sei

Qual espaço da escola você mais gosta de estar?

- Sala de aula
- Corredor/Escadas
- Pátio
- Biblioteca
- Quadra
- Sala do Centro de Mídias
- Outro Especifique: _____

O que você mais gosta da fazer quando está na escola?

- Estudar
- Estar/conversar com os meus amigos
- Jogar
- Comer a merenda
- Ter acesso a materiais e livros didáticos/literários
- Ter acesso aos professores
- Outro Especifique: _____

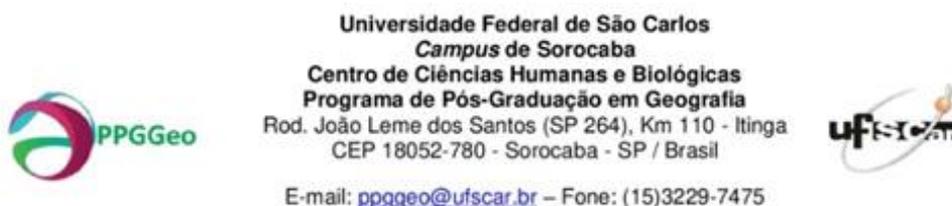
Faça uma avaliação da escola:

Marque A para insuficiente à regular, B para Regular a Bom e C para Bom à excelente

- O conhecimento que os professores têm das matérias (A) (B) (C)
- A dedicação dos professores para preparar aulas e atender aos estudantes (A) (B) (C)
- As iniciativas da escola para realizar excursões, passeios (A) (B) (C)
- A biblioteca da escola (A) (B) (C)
- As condições das salas de aula (A) (B) (C)
- As condições dos laboratórios (A) (B) (C)
- Acesso à computadores e outros recursos de informática (A) (B) (C)
- O interesse dos estudantes (A) (B) (C)
- Trabalho de grupo (A) (B) (C)
- Práticas de esporte (A) (B) (C)
- A atenção e o respeito dos funcionários e professores (A) (B) (C)
- A direção da escola (A) (B) (C)
- A organização dos horários de aulas (A) (B) (C)

- A localização da escola (A) (B) (C)
A segurança (iluminação, policiamento, etc) (A) (B) (C)
O respeito à diversidade (A) (B) (C)
A atenção às questões ambientais (A) (B) (C)

Apêndice B – Questionário de Avaliação do Ensino Remoto



QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO

Coloque o CEP ou nome da rua que você mora.

Série/Ano

- 2º Ano do EM 3º Ano do EM

Qual o seu gênero?

- Feminino Masculino Outro

Você se considera:

- Branco (a) Pardo (a) Preto (a) Amarelo (a) Indígena

Há quanto tempo estuda na E. E. Professora Ernestina Loureiro Miranda?

- Desde o Fundamental II (6º ao 9º Ano) Desde 2020 Desde 2021
 Entrei nesse ano (2022)

No período de isolamento social, qual dessas plataformas você acessou? Pode selecionar mais de uma.

- Centro de Mídias da Educação de São Paulo Plataforma São Paulo
 Google Classroom Microsoft Teams E-mail institucional

A escola Ernestina solicitou que você fizesse uso do aplicativo do Centro de Mídias da Educação de São Paulo?

Sim Não

A escola Ernestina solicitou que você fizesse uso da Plataforma São Paulo?

Sim Não

Pensando no seu aprendizado, você prefere o ensino presencial ou remoto?

Presencial Remoto

Como você avalia o uso do Centro de Mídias da Educação de São Paulo para o seu aprendizado durante o ensino remoto?

1 2 3 4 5

Insatisfatório Satisfatório

Como você avalia o uso da Plataforma São Paulo para a realização das provas durante o ensino remoto?

1 2 3 4 5

Insatisfatório Satisfatório

A escola ofereceu merenda e/ou cesta básica para os alunos durante o período de isolamento?

Sim Não Não sei

Você recebeu o chip de internet do Estado?

Sim Não Não estava sabendo desse chip

Possuía rede Wi-Fi na casa durante o período do ensino remoto?

Sim Não

Possuía celular durante o período do ensino remoto?

Sim Não

Não, mas utilizava de alguém da minha família para realização das tarefas

A escola Ernestina entrou em contato com você durante o de isolamento em 2020 e 2021?

[] Sim [] Não

Se sim, escreva por qual meio foi o contato (exemplo: celular, grupo de Whats App, carta registrada).

Como foi o contato com a escola Ernestina durante esse período?

| | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Insatisfatório | <input type="radio"/> | Satisfatório |

Como você avalia a organização da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na implementação do ensino remoto?

| | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Insatisfatório | <input type="radio"/> | Satisfatório |

Como você avalia a escola Ernestina na implementação do ensino remoto?

| | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Insatisfatório | <input type="radio"/> | Satisfatório |

Como foi o contato com os professores nesse período de isolamento?

| | | | | | | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Insatisfatório | <input type="radio"/> | Satisfatório |

Do que você mais sentiu falta quando estava no período de isolamento?

Apêndice C – Roteiro de Entrevistas



Universidade Federal de São Carlos
Campus de Sorocaba
Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Rod. João Leme dos Santos (SP 264), Km 110 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP / Brasil



E-mail: ppggeo@ufscar.br – Fone: (15)3229-7475

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Como foi o início da pandemia para você e as pessoas que você vive?
2. Quais foram as principais mudanças na sua vida desde o início da pandemia até agora?
3. Sentiu falta do espaço da escola?
4. Se sim, do que mais sentiu falta?
5. Está gostando deste novo horário do Programa de Ensino Integral (PEI)?
6. Acha que ele poderia ser melhorado?
7. Como está sendo sua experiência na escola este ano (2022)?
8. Durante o fechamento das escolas, principalmente em 2020, você manteve algum vínculo institucional ou de apoio com a escola?
9. E como esse vínculo ocorreu em 2021?
10. Quais foram suas principais fontes de lazer durante isolamento social?
11. O que você mais gostava de fazer?
12. O que você gostava de fazer, mas teve que parar por causa do isolamento?
13. Como você se sentiu parando de realizar essas atividades?
14. Quais locais você voltou a frequentar após a reabertura gradual dos estabelecimentos?
15. Como você se sentiu quando voltou a frequentar esses locais?
16. Atualmente você está trabalhando?
17. Com ou sem carteira assinada?
18. O que te levou a começar a trabalhar?
19. Como você está conciliando trabalho e estudo?
20. Com quantas pessoas você mora e qual o grau de parentesco de vocês?
21. Como você vem para a escola?
22. Você gosta do seu bairro? O que você costuma fazer nele?
23. O que você pensa sobre a área em que está localizada a escola?

APÊNDICE D – Termo de Assentimento aos Estudantes Menores de Idade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERRITORIALIZAÇÃO DO ENSINO NA PANDEMIA: PERDA E RETORNO AO ESPAÇO ESCOLAR PELOS ESTUDANTES DA E.E. PROFESSORA ERNESTINA LOUREIRO MIRANDA, ITAPETININGA/SP

Eu, Caroline Ponce Duarte, estudante do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o convido a participar da pesquisa “Territorialização do Ensino na Pandemia: perda e retorno ao espaço escolar pelos estudantes da E.E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, Itapetininga/SP”, orientada pelo Prof. Dr. Gilberto Cunha Franca.

Com a pandemia, as escolas tiveram que atender às exigências sanitárias e modificar as relações dos estudantes com a educação e com o ambiente escolar. A falta deste espaço parece ter sido o principal fator de perda de vínculo com a instituição escolar, causando um aumento considerável no número de evasão escolar e falta de identificação com um local que sempre foi garantido aos estudantes.

É nesse contexto atual que se desenvolverá esta pesquisa, analisando a situação e as perspectiva dos estudantes do ensino médio da escola pública E.E. Ernestina Loureiro Miranda Profa. O objetivo será conhecer as experiências sociais e espaciais e dos alunos durante o período da pandemia, dentro e fora da escola, e compreender como está ocorrendo a reintegração deles e delas ao espaço escolar a partir da perspectiva/relatos dos alunos.

Informo que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Gostaria muito de contar com você, mas você não é obrigado (a) a participar e não tem problema se desistir. Outros adolescentes participantes desta pesquisa têm de 15 anos a 18 anos de idade. A pesquisa será feita na escola e as etapas (aplicação do questionário, realização da entrevista e observação nos clubes juvenis) serão realizadas sempre nas salas de aula.

Primeiramente, você será convidado (a) a responder ao Questionário do Perfil do Aluno (a), questionário impresso sobre questões socioeconômicas, acesso à educação durante o ensino remoto, lazer e volta ao ensino presencial, com o objetivo de recolher informações sobre o perfil dos estudantes e informações sobre suas experiências durante o isolamento social e agora.

Sobre essa etapa, você poderá se sentir exposto (a) ao responder algumas perguntas do questionário que possam ser mais pessoais e até mesmo causar constrangimento. Para diminuir esses possíveis desconfortos, você poderá deixar de responder qualquer questão e até mesmo deixar de preencher o questionário, se assim o quiser.

Também, será realizada uma entrevista com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a sua relação com a escola no início da pandemia e no atual momento, assim como os seus outros espaços de lazer e socialização.

Sobre a realização das entrevistas, elas serão realizadas de forma individual. Previamente, irei reservar uma sala da escola e marcar horário com você, que será informado uma semana antes. No dia e horário agendado, irei chamá-lo (a) para a sala de entrevista, acomodando-o (a) em uma mesa na frente da minha, respeitando o distanciamento de um metro e meio. Deixarei uma água em sua mesa, e o celular no meio de nós para realizar a gravação. O

uso de máscara será obrigatório e os critérios serão **rigorosamente** seguidos para garantir a sua segurança. Se por algum motivo a entrevista não puder ser realizada, ela será reagendada para uma próxima data.

As perguntas não serão invasivas, entretanto, esclareço que a sua participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais e também constrangimento e intimidação, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora contratada. Diante dessas situações, poderemos realizar pausas nas entrevistas e você terá a liberdade de não responder as perguntas quando as considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

A última etapa será a observação da pesquisadora nos Clubes Juvenis, organizados pelos alunos. A pesquisadora irá participar de algumas reuniões dos Clubes, observando como você e seus colegas se organizam e desenvolvem seu protagonismo neste espaço.

A observação e presença da pesquisadora poderá gerar constrangimento. Para diminuir e até mesmo evitar esse problema, a pesquisadora não deverá interferir nas reuniões dos clubes, apenas ajudar na organização quando for solicitada pelos estudantes.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fiel possível. Depois de transcrita, será apresentada aos participantes para validação das informações.

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) procurar a pesquisadora pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois poderá proporcionar maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e para a escola. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar seus dados pessoais.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato:

Pesquisadora Responsável: Caroline Ponce Duarte

Endereço: R. Santino Leme de Almeida, s/n - Vila Belo Horizonte, Itapetininga - SP, 18211-180

Contato telefônico: (15) 3272-5803

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Itapetininga, _____.

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE E – Termos de Consentimento aos Alunos Maiores de Idade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

TERRITORIALIZAÇÃO DO ENSINO NA PANDEMIA: PERDA E RETORNO AO ESPAÇO ESCOLAR PELOS ESTUDANTES DA E.E. PROFESSORA ERNESTINA LOUREIRO MIRANDA, ITAPETININGA/SP

Eu, Caroline Ponce Duarte, estudante do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o convido a participar da pesquisa “Territorialização do Ensino na Pandemia: perda e retorno ao espaço escolar pelos estudantes da E.E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, Itapetininga/SP”, orientada pelo Prof. Dr. Gilberto Cunha Franca.

Com a pandemia, as escolas tiveram que restringir a oferta do seu espaço, atendendo às exigências sanitárias e modificando as relações dos estudantes com a educação e com o ambiente escolar. A ausência deste espaço parece ter sido o principal fator de perda de vínculo com a instituição escolar, causando um aumento considerável no número de evasão escolar e falta de identificação com um local que sempre foi garantido aos estudantes.

É nesse contexto atual que se desenvolverá esta pesquisa, analisando a situação e as perspectiva dos estudantes do ensino médio da escola pública E.E. Ernestina Loureiro Miranda Profa. O objetivo será conhecer as experiências sociais, espaciais e subjetivas dos alunos durante o período da pandemia, dentro e fora da escola, e compreender como está ocorrendo a reintegração deles e delas ao espaço escolar a partir da perspectiva/relatos dos alunos.

Primeiramente, você será convidado (a) a responder ao Questionário do Perfil do Aluno (a), questionário impresso sobre questões socioeconômicas, acesso à educação durante o ensino

remoto, lazer e volta ao ensino presencial, com o objetivo de recolher informações sobre o perfil dos estudantes e informações sobre suas experiências durante o isolamento social e agora.

Sobre essa etapa, você poderá se sentir exposto ao responder algumas perguntas do questionário que possam ser mais pessoais e até mesmo causar constrangimento. Para diminuir esses possíveis desconfortos, você poderá deixar de responder qualquer questão e até mesmo deixar de preencher o questionário, se assim o quiser.

Também, será realizada uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a sua relação com a escola no início da pandemia e no atual momento, assim como os seus outros espaços de lazer e socialização.

Sobre a realização das entrevistas, elas serão realizadas de forma individual. Previamente, irei reservar uma sala da escola e marcar um horário com você, que será informado (a) uma semana antes. Como no período das aulas do ensino médio há algumas salas livres, irei reservar a sala mais afastada das outras para evitar possíveis interferências e garantir o seu conforto. No dia e horário agendado, irei chamá-lo (a) para a respectiva sala de entrevista, acomodando-o (a) em uma mesa na frente da minha, respeitando o distanciamento de um metro e meio. Deixarei uma água em sua mesa, e o celular no meio de nós para realizar a gravação. O uso de máscara será obrigatório e os critérios serão **rigorosamente** seguidos para garantir a sua segurança. Se por algum motivo a entrevista não puder ser realizada, ela será reagendada para uma próxima data.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a sua participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora contratada. Diante dessas situações, você terá direito a pausas durante a entrevista, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Se necessário, serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

A última etapa será a participação da pesquisadora nos Clubes Juvenis organizados pelos alunos. A pesquisadora irá participar de algumas reuniões dos Clubes, observando como os estudantes se organizam e desenvolvem seu protagonismo neste espaço.

A observação e presença da pesquisadora poderá gerar constrangimento aos estudantes. Para diminuir e até mesmo evitar esse problema, a pesquisadora não deverá interferir nas reuniões dos clubes, apenas ajudar na organização quando for solicitada pelos estudantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a escola a partir de diagnósticos e dados, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe gestora na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela participação. A qualquer momento você poderá retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional/acadêmico, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo da sua participação em todas as

etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fiel possível. Depois de transcrita, será apresentada a você para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral, caso necessário, e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato:

Pesquisadora Responsável: Caroline Ponce Duarte

Endereço: R. Santino Leme de Almeida, s/n - Vila Belo Horizonte, Itapetininga - SP, 18211-180

Contato telefônico: (15) 3272-5803

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Itapetininga, _____.

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE F - Termo de Consentimento dos Pais/Responsáveis pelos Estudantes Menores de Idade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 510/2016)

TERRITORIALIZAÇÃO DO ENSINO NA PANDEMIA: PERDA E RETORNO AO ESPAÇO ESCOLAR PELOS ESTUDANTES DA E.E. PROFESSORA ERNESTINA LOUREIRO MIRANDA, ITAPETININGA/SP

Eu, Caroline Ponce Duarte, estudante do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido o (a) adolescente sob sua responsabilidade a participar da pesquisa “Territorialização do Ensino na Pandemia: perda e retorno ao espaço escolar pelos estudantes da E.E. Professora Ernestina Loureiro Miranda, Itapetininga/SP”, orientada pelo Prof. Dr. Gilberto Cunha Franca.

Com a pandemia, as escolas tiveram que restringir a oferta do seu espaço, atendendo às exigências sanitárias e modificando as relações dos estudantes com a educação e com o ambiente escolar. A ausência deste espaço parece ter sido o principal fator de perda de vínculo com a instituição escolar, causando um aumento considerável no número de evasão escolar e falta de identificação com um local que sempre foi garantido aos estudantes.

É nesse contexto atual que se desenvolverá esta pesquisa, analisando a situação e as perspectiva dos estudantes do ensino médio da escola pública E.E. Ernestina Loureiro Miranda Profa. O objetivo será conhecer as experiências sociais, espaciais e subjetivas dos alunos durante o período da pandemia, dentro e fora da escola, e compreender como está ocorrendo a reintegração deles e delas ao espaço escolar a partir da perspectiva/relatos dos alunos.

Esse convite está sendo realizado pelo fato de o (a) adolescente sob sua responsabilidade ser estudante da instituição de ensino E.E. Ernestina Loureiro Miranda Profa., da cidade de Itapetininga/SP, cidade e escola na qual o estudo será realizado.

Primeiramente o (a) adolescente será convidado (a) a responder ao Questionário do Perfil do Aluno (a), questionário impresso sobre questões socioeconômicas, acesso à educação durante o ensino remoto, lazer e volta ao ensino presencial, com o objetivo de recolher informações sobre o perfil dos estudantes e informações sobre suas experiências durante o isolamento social e agora.

Sobre essa etapa, o (a) estudante poderá se sentir exposto ao responder algumas perguntas do questionário que possam ser mais pessoais e até mesmo causar constrangimento.

Para diminuir esses possíveis desconfortos, ele (a) poderá deixar de responder qualquer questão e até mesmo deixar de preencher o questionário, se assim o quiser.

Também, será realizada uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a relação do (a) estudante com a escola no início da pandemia e no atual momento, assim como os seus outros espaços de lazer e socialização.

Sobre a realização das entrevistas, elas serão realizadas de forma individual. Previamente, irei reservar uma sala da escola e marcar horário com cada estudante, que será informado uma semana antes, além de informar a gestão da unidade escolar sobre o uso da sala e sobre a entrevista. Como no período das aulas do ensino médio há algumas salas livres, irei reservar a sala mais afastada das outras para evitar possíveis interferências e garantir o conforto do (a) estudante entrevistado (a). No dia e horário agendado, irei chamá-lo (a) para a respectiva sala de entrevista, acomodando-o (a) em uma mesa na frente da minha, respeitando o distanciamento de um metro e meio. Deixarei uma água em sua mesa, e o celular no meio de nós para realizar a gravação. O uso de máscara será obrigatório e os critérios serão **rigorosamente** seguidos para garantir a segurança do (a) participante. Se por algum motivo a entrevista não puder ser realizada, ela será reagendada para uma próxima data.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora contratada. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Se necessário, serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

A última etapa será a presença da pesquisadora nos Clubes Juvenis, organizados pelos alunos. Clubes Juvenis são grupos temáticos criados e organizados pelos estudantes, com o apoio de professores(as) e da direção escolar. Faz parte das metodologias do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral - PEI. A pesquisadora irá participar de algumas reuniões dos Clubes, observando como os estudantes se organizam e desenvolvem seu protagonismo neste espaço.

A observação e presença da pesquisadora poderá gerar constrangimento ao estudante. Para diminuir e até mesmo evitar esse problema, a pesquisadora não deverá interferir nas reuniões dos clubes, apenas ajudar na organização quando for solicitada por eles.

Seu consentimento nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a escola a partir de diagnósticos e dados, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe gestora na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua autorização é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o (a) senhor (a) poderá retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, muito menos ao adolescente sob sua responsabilidade, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo da participação do (a) adolescente em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita, será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da participação do (a) adolescente na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Ele (a) receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa.

Você, responsável legal, receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato

Pesquisador Responsável: Caroline Ponce Duarte
Endereço: Rua Syrius Ferreira, 38, Vila Rosa. CEP 18200-540 - Itapetininga/SP
Contato telefônico: (15) 99756-0420

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Itapetininga, _____.

Nome do Pesquisador

Nome do Responsável

ANEXOS

ANEXO A – Termos de contrato firmado pela seduc-sp para viabilização do ensino remoto durante a pandemia (até setembro de 2020) via doações de empresas

| Empresa | Número do processo | Produto/Serviço | Data | Valor Doado - Estimado |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------|------------|---------------------------|
| Stoodi Ensino e Treinamento à Distância SA | SEDUC- EXP-2020/139771* | Plataforma Stoodi | 17/04/2020 | R\$ 136.663.952,43 |
| Innyx Tecnologia Ltda | SEDUC-EXP-2020/147403* | Plataforma Explicae | 15/04/2020 | R\$ 78.370.018,61 |
| Blue Duck Educação Do Brasil Ltda | SEDUC-EXP-2020/154626* | Plataforma Mangahigh.com | 05/05/2020 | R\$ 67.020.766,82 |
| DESCOMPLICA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO S.A. | SEDUC-EXP-2020/147068* | Plataforma Descomplica | 28/04/2020 | R\$ 58.979.847,60 |
| Escola Mais Educação S/A | SEDUC-EXP-2020/147121 | Plataforma Mais Educação | 24/04/2020 | R\$ 58.674.026,17 |
| MWC Editora Ltda | SEDUC-EXP-2020/174021 | Plataformas Acerta Mais ENEM e Revisa ENEM | 12/05/2020 | R\$ 32.495.347,52 |
| SEB Sistema Educacional Brasileiro S.A | SEDUC-EXP-2020/179586 | Bolsas de estudo em curso à distância preparatório para o ENEM | 19/05/2020 | R\$ 21.844.388,00 |
| FHF VR Serviços de Comunicacao Multimidia Eireli | SEDUC-EXP-2020/147014 | Plataforma Dragon Learn | 14/04/2020 | R\$ 19.659.949,20 |
| PicPay Serviços AS | SEDUC-PRC-2020/19583* | Transações financeiras e recebimento de recursos | 06/04/2020 | R\$ 17.693.954,28 |
| EDITORA MAGIA DE LER LTDA | SEDUC-EXP-2020/149974* | Jornal Joca | 06/05/2020 | R\$ 14.450.062,66 |
| Matific Brasil Apoio Educacional Ltda | SEDUC-EXP-2020/145334 | Plataforma Matific | 09/04/2020 | R\$ 6.826.371,25 |
| IP.TV Ltda | SEDUC-EXP-2020/128060* | Aplicativos CMSP | 07/04/2020 | R\$ 4.860.376,33 |
| Amazon Web Services, Inc. (AWS) | | Infraestrutura de servidores e redes | 01/04/2020 | R\$ 3.713.545,96 |
| Imaginie Tecnologia Educacional Ltda | SEDUC-EXP-2020/191999 | Plataforma Imaginie | 12/08/2020 | R\$ 1.878.617,37 |
| FUNDAÇÃO RADIO E TV EDUCATIVA SEB | SEDUC-EXP-2020/190185 | Canal de TV Thatthi IN | 29/05/2020 | R\$ 941.930,01 |
| ÁRVORE DE LIVROS, COMÉRCIO, DISTRIBUIÇÃO E SERVIÇOS S/A | SEDUC-EXP-2020/148796 | Plataforma Guten de Leitura | 14/04/2020 | R\$ 481.445,94 |
| CENTRO DE AUTORIA E CULTURA LTDA | SEDUC-EXP-2020/150395* | Plataforma Letrus | 28/04/2020 | R\$ 471.838,78 |
| MWC Editora Ltda | SEDUC-EXP-2020/250066 | Conteúdo de aulas preparatórias para ENEM | 13/08/2020 | R\$ 294.899,24 |
| Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado de São Paulo - Sebrae | SEDUC-EXP-2020/160249 | Conteúdos de formação continuada e empreendedorismo | 15/05/2020 | R\$ 376,82 |
| TOTAL | | | | R\$ 525.321.714,98 |

Fonte: (FILHO; SANTOS, 2021, p. 8) Elaboração com base nos dados fornecidos pela SEDUC via SIC Protocolos SIC-SP n.ºs. 582792016548, 584052016552, 585062016553, 586122016554, 587022016555, 588262016556, 589802016557, 590792016558, 591972016559, 593062016560) ou disponibilizados no site do CMSP. Nota: *Contratos com Termo Aditivo; **Contrato estabelecidos antes do período de pandemia. Valores corrigidos, calculados com referência ao mês de jun. 2021 pelo INPC (IBGE).

ANEXO B – Carta de Autorização para pesquisa da E.E. Professora Ernestina Loureiro Miranda

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da E.E. Ernestina Loureiro Miranda Profa., informo que o projeto de pesquisa intitulado “Reterritorialização do Ensino na Pandemia: estudo de caso da reintegração socioespacial dos estudantes na E. E. Ernestina Loureiro Miranda Profa” apresentado pelo (a) pesquisador (a), Caroline Ponce Duarte e que tem como objetivo principal conhecer as experiências sociais, espaciais e subjetivas dos alunos durante o período da pandemia, dentro e fora da escola, e compreender como está ocorrendo a reintegração deles e delas ao espaço escolar a partir da perspectiva/relatos dos alunos, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: Itapetininga 18 de maio 2022.

Nome: Silvia H.N.B. de Oliveira

Cargo: Diretora

Telefone: (15) 998345562

E-mail: silvia.perz@gmail.com

Silvia Helena N.B. de Oliveira
RG 19196364-1
Diretora de Escola

Assinatura: _____



(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

E.E. Ernestina Loureiro Miranda Profa
Rua Santino Leme de Almeida, s/n – Vila Belo Horizonte, Itapetininga – SP, 18211-180
Telefone: (15) 32725803

ANEXO C – Aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Reterritorialização do Ensino na Pandemia: estudo de caso da reintegração socioespacial dos estudantes na E. E. Ernestina Loureiro Miranda Profa
Pesquisador Responsável: CAROLINE PONCE DUARTE
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 58816122.2.0000.5504
Submetido em: 22/07/2022
Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1916233

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
 - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
 - ↳ Currículo dos Assistentes
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissã
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 3
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm
 - ↳ Outros - Submissão 3
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investiga
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - ↳ Apreciação 3 - Universidade Federal de Sã
 - ↳ Projeto Completo

| Tipo de Documento | Situação | Arquivo | Postagem | Ações |
|-------------------|----------|---------|----------|-------|
| | | | | |

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

| Apreciação ⁺ | Pesquisador Responsável ⁺ | Versão ⁺ | Submissão ⁺ | Modificação ⁺ | Situação ⁺ | Exclusiva do Centro Coord. ⁺ | Ações |
|-------------------------|--------------------------------------|---------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PO | CAROLINE PONCE DUARTE | 2 | 22/07/2022 | 09/08/2022 | Aprovado | Não |     |