

Organizadores

Luiz Renato Rodrigues Carreiro
Marcos Vinícius de Araújo
Eduardo Fraga de Almeida Prado
Enzo Banti Bissoli

Vivências na Pandemia da COVID-19 e Aprendizados sobre Família e Escola



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Luiz Renato Rodrigues Carreiro
Marcos Vinícius de Araújo
Eduardo Fraga de Almeida Prado
Enzo Banti Bissoli
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

VIVÊNCIAS NA PANDEMIA DA COVID-19 E APRENDIZADOS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem de Capa: Freepik
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

V855

Vivências na pandemia da covid-19 e aprendizados sobre família e escola / Luiz Renato Rodrigues Carreiro, Marcos Vinícius de Araújo, Eduardo Fraga de Almeida Prado, Enzo Banti Bissoli (organizadores) – Curitiba : CRV, 2023.
268 p.

Bibliografia
ISBN Digital 978-65-251-4157-2
ISBN Físico 978-65-251-4160-2
DOI 10.24824/978652514160.2

1. Educação 2. Covid-19 3. Família – escola 4. Vulnerabilidade social 5. Pandemia. I. Carreiro, Luiz Renato Rodrigues. org. II. Araújo, Marcos Vinícius de. org. III. Prado, Eduardo Fraga de Almeida. org. IV. Bissoli, Enzo Banti. org. V. Título VI. Série

2023

CDD 370
CDU 37

Índice para catálogo sistemático
1. Educação – Pandemia da covid-19 – 370

2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Cristina Maria D'Avila Teixeira (UFBA)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwanga Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mighian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Apoio Financeiro

Capes (Auxílio PROEX nº 0426/2021, Processo nº 23038.006837/2021-73)

CNPq (Processo: 307443/2019-1 – Bolsas de
Produtividade em Pesquisa Categoria/Nível: 1D)

Bolsa extensão PIBEX – Mackenzie
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13

PREFÁCIO 15

Robson Jesus Rusche

CAPÍTULO 1

DESAFIOS DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E PARA O RETORNO PRESENCIAL 19

Eduardo Fraga de Almeida Prado

Enzo Banti Bissoli

Leonardo Torres Carrera

Vagner Ferreira Lima Junior

CAPÍTULO 2

ENSINO NA PANDEMIA E DESAFIOS DO RETORNO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PAIS 33

Marcos Vinícius de Araújo

Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Bruno Bueno de Castro Setti

Ana Carolina Mieko Fudimori da Costa

Ana Paula Soares de Campos

CAPÍTULO 3

VULNERABILIDADE SOCIAL E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO *ON-LINE* 47

Heitor Bilar de Araújo

Marcia Gomes Bilar

Sofia Bilar de Araújo

Marcos Vinícius de Araújo

CAPÍTULO 4

ESTRATÉGIAS EFETIVAS DE ENSINO NÃO PRESENCIAL: uso de tecnologias na educação e adequações para inclusão do estudante surdo 59

Elifas Trindade de Paula

Edvard de Lima Albuquerque

Neilton Silva Guedes

Rafael Tenorio dos Santos

CAPÍTULO 5

ESTRATÉGIAS EFETIVAS DE ENSINO NÃO PRESENCIAL: práticas grupais em tempos pandêmicos: um relato de experiência com professoras do ensino fundamental II 71

Alex Moreira Carvalho

Julia Neudl

CAPÍTULO 6 WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: estudo de caso no período da pandemia	83
<i>Renan Rodrigues de Souza</i> <i>Elifas Trindade de Paula</i> <i>Maria Candida Soares Del-Masso</i>	
CAPÍTULO 7 O ENSINO INCLUSIVO NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	97
<i>Ana Paula dos Santos</i> <i>Fabiana Silva Abreu e Agrella</i>	
CAPÍTULO 8 ESPAÇOS ESCOLARES: desafios a partir do enfrentamento da pandemia	105
<i>Marina Silva de Almeida Leite</i> <i>Juliana Dalla Martha Rodriguez</i> <i>Enzo Banti Bissoli</i>	
CAPÍTULO 9 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	113
<i>Leonardo Torres Carrera</i> <i>Eduardo Fraga de Almeida Prado</i> <i>Luiz Renato Rodrigues Carreiro</i>	
CAPÍTULO 10 COMO ALFABETIZAR MEU FILHO? O envolvimento de pais nas atividades escolares não presenciais.....	129
<i>Ana Paula Soares de Campos</i> <i>Andréia dos Santos Felisbino Gomes</i>	
CAPÍTULO 11 ALUNOS COM TDAH NO CONTEXTO DA PANDEMIA	139
<i>Nataly Keila de Alencar e Silva</i> <i>Glênia Kristiny Chaves Rosa Dutra</i> <i>Bruno Bueno de Castro Setti</i>	
CAPÍTULO 12 OS IMPACTOS NA ROTINA FAMILIAR – CONSEQUENTES DA COVID-19 – EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	151
<i>Isabelle Cristina Alves Braga</i> <i>Maria Eloisa Famá D’Antino</i>	

CAPÍTULO 13 TECNOLOGIA EM CASA E NA ESCOLA: ajuda ou prejudica?	167
<i>Natália Sant'Anna da Silva</i> <i>Livia Branco Campos</i>	
CAPÍTULO 14 A EXCLUSÃO TEM COR: crianças negras e vulnerabilidade social na pandemia da covid-19.....	177
<i>Edna Martins</i> <i>Priscilla Antunes Ferreira</i> <i>Márcia da Conceição Avelino</i>	
CAPÍTULO 15 ATRASOS NO DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES ESCOLARES: o que é efeito da pandemia?	191
<i>Luiz Renato Rodrigues Carreiro</i> <i>Renata Pinheiro Scudeler</i> <i>Marcos Vinicius de Araújo</i>	
CAPÍTULO 16 DIFICULDADES EMOCIONAIS E ESTRATÉGIAS PARA MITIGAÇÃO DESSES PREJUÍZOS NO RETORNO ESCOLAR.....	197
<i>Janaína Aparecida de Oliveira Augusto</i> <i>Lara Caldas Medeiros de Sá Zandoná D'Almeida</i> <i>Rayra Santos de Souza</i> <i>Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira</i>	
CAPÍTULO 17 ESTRATÉGIAS PARA MITIGAÇÃO DE PREJUÍZOS EDUCACIONAIS NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS PÓS ISOLAMENTO SOCIAL	207
<i>Lilian Meibach Brandoles de Matos</i> <i>Ivan Zanetti Mota</i> <i>Gabriel Rodriguez Brito</i> <i>Alessandra Gotuzo Seabra</i>	
CAPÍTULO 18 RETORNO ESCOLAR E DIFICULDADES ESCOLARES E SOCIOEMOCIONAIS EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	219
<i>Caroline de Oliveira Melo Vidal</i> <i>Ana Elisa Ruggeri Mignone</i> <i>Beatriz Trevisan Salvi</i> <i>Natália Sant'Anna da Silva</i>	

CAPÍTULO 19 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MANEJO ESCOLAR	231
<i>Marcela Caetano Dias da Silva</i>	
<i>Juliana Dalla Martha Rodriguez</i>	
<i>Enzo Banti Bissoli</i>	
 CAPÍTULO 20 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS DESAFIOS DO PÓS-ISOLAMENTO NO CONTEXTO DO RETORNO PRESENCIAL.....	 239
<i>Ana Carolina Mieko Fudimori da Costa</i>	
<i>Vagner Ferreira Lima Junior</i>	
<i>Marcos Vinicius de Araújo</i>	
 CAPÍTULO 21 DESAFIOS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE E A PANDEMIA DE COVID-19: passado, presente e futuro.....	 251
<i>Marcos Vinicius de Araújo</i>	
<i>Luiz Renato Rodrigues Carreiro</i>	
<i>Enzo Banti Bissoli</i>	
<i>Eduardo Fraga de Almeida Prado</i>	
 ÍNDICE REMISSIVO	 255
 SOBRE OS AUTORES	 259

APRESENTAÇÃO

O presente livro é consequência natural da inquietação de um grupo de pesquisadores e seus alunos, que têm como seu objeto de estudo o tema da vulnerabilidade social e sua relação com a educação. Tomando-se uma perspectiva interdisciplinar para lidar com problemas complexos que advém desta relação, agregaram-se profissionais de diferentes formações, como psicólogos, pedagogos, licenciados em diferentes áreas da educação, para ouvir pais e professores e refletir sobre a relação família-escola quando esta é atravessada por urgências da vulnerabilidade social.

Neste campo, o grupo se viu e viu seu público assolado pela pandemia de covid-19 que mundialmente afetou a sociedade, independentemente de *status* socioeconômico e pano de fundo cultural. Entretanto, vimos claramente que as chances de proteção e de risco foram sendo segregadas em função do quanto cada um tinha de recursos para se proteger e ficar em casa, de conseguir-se uma vaga em um hospital ou de manter filhos protegidos no conforto de suas casas, com sua internet e computador de última geração. O aprendizado deste momento tem que ser duradouro para podermos transformar aquilo que, mesmo antes da pandemia, precisava ser diferente. A educação tem que ser cada vez mais para todos e deve cada vez mais receber recursos para promover igualdade e equidade.

Este livro possui 3 seções e um capítulo de encerramento. A primeira seção é formada pelos capítulos de 1 a 8, abordando o tema “Ensino no contexto da pandemia: O que aprendemos com isso?”. Já a Seção II apresenta os capítulos de 9 a 15, que tratam dos “Impactos da pandemia na educação e sua relação com a família e a escola”. A Seção III (capítulos de 16-20) trata da “Mitigação de prejuízos emocionais e educacionais na retomada das atividades presenciais na escola”. Por fim, o capítulo 21, intitulado “Desafios em educação e saúde e a pandemia de covid-19: passado, presente e futuro”, com um título desafiador, traz ao leitor o exercício de reflexão crítica sobre a realidade da educação e sua relação com as famílias dos alunos em um contexto de vulnerabilidade antes da pandemia – os sofrimentos e reinvenções durante a pandemia e a necessidade de buscar por mudanças que mitiguem os prejuízos dos alunos, reforcem os laços e ampliem a união em busca de uma melhor qualidade da educação para todos.

*Luiz Renato Rodrigues Carreiro
Marcos Vinícius de Araújo
Eduardo Fraga de Almeida Prado
Enzo Banti Bissoli*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PREFÁCIO

O livro *Vivências na pandemia da covid-19 e aprendizados sobre família e escola*, organizado por Luiz Renato Rodrigues Carreiro, Marcos Vinícius de Araújo, Eduardo Fraga de Almeida Prado e Enzo Banti Bissoli, todos professores do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, contando com a contribuição valiosa de vários autores de áreas multi e interdisciplinares, tem grande relevância e atualidade.

Os temas desenvolvidos dizem respeito aos problemas gerados pela pandemia da covid-19 no sistema educacional brasileiro.

Prefaciador é sempre uma honra. Coloca-nos em uma condição de *experts* em um tema ou, na pior hipótese, de idade já avançada, no entanto, com reconhecimento, no mínimo pelos autores, em pesquisas e trabalhos de intervenção na área em questão. Penso que eu me encontro nesta segunda opção, devido aos anos de trabalho no campo da Educação.

Participar deste livro, em especial, é grandioso por ser um trabalho de relevância histórico, que trata de um tema de caráter social e político que adquiriu consistência na atualidade, ou seja, em um determinado momento da história da humanidade, exposta que foi a uma situação trágica, uma catástrofe na área da saúde que acabou por afetar sobremaneira todos os grandes temas contemporâneos.

Um destes temas, talvez o mais importante, pela dívida social que herdou desde a colonização é o da educação pública, de que trata este livro. Nós não podemos abarcá-lo desconsiderando a multiplicidade de desafios e carências que enfrentou (e ainda enfrenta) no decorrer de sua história – os mesmos problemas, estudados novamente, aqui e agora, pelos autores dos capítulos que se seguem. Dificuldades preexistentes na educação pública foram expostas no decorrer da pandemia e das aulas a distância, tais como as diferenças sociais, a falta de acesso e o problema da permanência na escola, a não democratização das mídias e da informação, a exclusão tecnológica, a padronização das metodologias educacionais, o desrespeito à diversidade, a vulnerabilidade social, as limitações ao acesso a recursos e bens materiais, as diferenças culturais e os obstáculos no acesso à arte e à cultura por parte das populações pobres. A defasagem de aprendizagem, que já existia, parece ter se ampliada violentamente, incluindo o retorno a momentos amplificados de abandono dos estudos. A pandemia gerou um impacto enorme na socialização e no desenvolvimento emocional de uma parcela significativa de estudantes e educadores, incluídos também a comunidade, pais e outros familiares. A desadaptação de todos esses integrantes do processo educativo frente ao modelo remoto foi imediata, devido à presença do novo e à falta de condições e estrutura para acompanhar esse modelo. Tal situação foi geradora de altos níveis de ansiedade. A exclusão digital ficou evidente, um número muito alto de educandos ficou sem aulas, outros tantos tiveram dificuldade de acompanhar as atividades remotas e, ainda, houve aqueles que se desinteressaram por esse modelo quase nada humanizado de aprendizagem. O direito à educação, que já apresentava

uma grande cárie na realidade brasileira, tornou-se ainda mais aviltado. Evidenciaram-se, assim, omissões no planejamento e ações da política educacional governamental principalmente entre 2019 e 2022, o que também foi inegável frente à não proposição de políticas de compensação, equidade e enfrentamento concreto da situação. O suporte a educandos, educadores e instituições escolares ficou deveras comprometido. A emergência da situação não promoveu ampliação de acesso gratuito à internet, nem a facilitação de aquisição de equipamentos para poder participar desse novo modelo de ensino. Este livro apresenta, ao longo de seus vinte e um capítulos, uma série de reflexões e pesquisas de relevância para melhor entendermos a amplitude dessa situação. A maioria das contradições do sistema educacional, escancaradas que foram pela pandemia da covid-19, estão apresentadas nesta obra. A grande questão que se coloca – e o que o livro bem discute – não é a de suprir o que faltou no sentido de voltar ao que já estava, mas a de evidenciar o que já não estava dando certo, o que já não estava dando certo, para se poder avançar na discussão de tais contradições e suas superações.

No decorrer dos anos seguintes a 2016, sucederam-se uma série de retrocessos nas formas com que a sociedade se organiza politicamente e economicamente, mas também na produção intelectual, educacional e cultural, o que acabou por exacerbar o caráter autoritário das relações institucionais, desde o Estado, até a educação, as organizações e os movimentos sociais. Forças conservadoras emergiram, passando a atuar na desconstrução de conquistas fundamentais no campo dos direitos humanos, gerando impedimentos maiores no desenvolvimento da democracia. Nesse cenário reside a relevância das reflexões e estudos presentes neste livro.

No lento esvaziamento do debate pandêmico em nosso país, constituiu-se uma CPI para avaliar omissões no enfrentamento da pandemia da covid-19. Pautou-se, entre outros problemas, a crise sanitária no Amazonas e possíveis irregularidades, deleções, desvio de recursos públicos e superfaturamentos relativos às ações políticas de combate à pandemia. Uma CPI desse caráter em relação às políticas educacionais nesse período seria bem-vinda e revelaria, tal como a primeira, uma série de questões e maus tratos da coisa pública que poderiam servir com ponto de partida da nossa busca de soluções para os problemas da Educação.

A CPI da covid-19 apontou uma série de problemas no enfrentamento dessa crise da covid-19, que teve como uma de suas consequências a morte de mais de 695 mil pessoas no Brasil, colocando-nos em um vértice indesejável no mundo frente às infecções e aos óbitos do processo pandêmico. Milhares de famílias perderam entes queridos, crianças ficaram órfãs. Houve um descaso generalizado nas ações políticas, e na educação pública não foi diferente: alunos perderam aulas, não tiveram acesso aos materiais didáticos, nem a uma possibilidade digna de acompanhar o novo modelo educacional devido à falta de acesso à tecnologia e à internet. As vidas que se foram, não podemos mais recuperar, todavia se tornam cada vez mais emergenciais ações e proposições na política educacional a fim de erradicar a dívida pública para com

a educação, que é histórica neste país. Os avanços que tivemos nesse sentido no período democrático passaram por sérios retrocessos pela política do atual governo e, outrossim, pela situação vivida durante a pandemia da covid-19. Não podemos deixar impunes os responsáveis por toda essa tragédia, mas também não podemos deixar de evidenciar as carências na política educacional que foram escancaradas nesse processo, tarefa árdua que este livro pretende enfrentar.

Os impactos da pandemia na educação brasileira foram imensos, sobrecarga dos pais, mudança na rotina das casas, como se a responsabilidade do ensino tivesse sido deslocada para a família, colocando a escola como secundária nesse processo. Acabamos por gerar mais dois anos de atraso no ensino de conteúdos fundamentais e a conseqüente diminuição na qualidade da aprendizagem. O processo de socialização secundária, pelo qual a escola é uma das principais responsáveis, sofreu efeitos adversos, o que pode vir a interferir no desenvolvimento emocional e na relação entre desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes. A ausência de rituais fundamentais para o desenvolvimento: a passagem da infância para a adolescência sem a participação do grupo e da interação com o outro em espaços institucionais como a escola. Carência de instrumentos apropriados em casa, como computadores e celulares e acesso à internet, que as políticas não conseguiram suprir e que na verdade serviu apenas para demonstrar os problemas das diferenças sociais e da exclusão digital a que estamos expostos. A pequena porção da população que tem acesso à tecnologia, tem também acesso a livros e outras formas significativas de aprimorar seu desenvolvimento e aprendizagem. Em verdade, ampliou-se com grande veemência essa fratura, que já existia e que se expande a cada ano entre as populações pobres e as populações ricas. Escolas públicas que não apresentam a infraestrutura necessária, problema que já conhecemos muito bem. O analfabetismo digital é outro problema que se tornou emergencial. Se antes lutávamos para ampliar o acesso a livros e material didático, hoje não podemos ficar calados frente ao acesso à tecnologia. Claro que, nesse ínterim, houve momentos de solidariedade e suporte coletivo, que ocorrem em situações comunitárias com certa consciência política ou humanitária, incluindo escolas que se esforçaram por realizar da melhor forma as atividades educativas, apoiando pais e alunos. A pandemia promoveu o surgimento de atitudes que implicaram na reorganização do nosso contexto profissional, mas também das relações pessoais. Essas mudanças impactaram nosso cotidiano, fazendo com que procurássemos alternativas viáveis, visando a busca de adequação das nossas ações diárias. As aulas remotas apresentaram metodologias inadequadas de ensino e aprendizagem, principalmente, para os alunos mais novos, mas também em todos os outros estágios do desenvolvimento humano. Soluções a médio e longo prazo podem ser pensadas, no entanto, somente se retomarmos os processos de luta por uma política educacional mais justa e de qualidade é que poderemos verdadeiramente enfrentar tal situação. Avaliar e criar formas de reiterar os conteúdos não aprendidos, recuperar o tempo perdido e não aproveitado, ampliar as políticas públicas de valorização da carreira de educadores, criando planos de

desenvolvimento na carreira por tempo e estudo, ampliar o acesso à internet gratuita e à tecnologia necessária a esse acesso, aprimorar a relação escola-comunidade no sentido de ampliar o envolvimento dos pais no processo educativo, essas, entre outras, são tarefas para a história do presente se quisermos aprender com a crise e contribuir para a conquista de uma educação pública, laica e de qualidade para as novas gerações. Este livro não foge aos desafios citados e torna-se de leitura fundamental para todos aqueles que trabalham na área da educação.

Prof. Dr. Robson Jesus Rusche

Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997) e doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Educadores e educação em prisões, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, psicologia institucional, psicologia social, psicologia do desenvolvimento humano, teatro e arte-educação.

CAPÍTULO 1

DESAFIOS DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 E PARA O RETORNO PRESENCIAL

Eduardo Fraga de Almeida Prado
Enzo Banti Bissoli
Leonardo Torres Carrera
Vagner Ferreira Lima Junior

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A vulnerabilidade e a educação em época de pandemia

Os recentes documentos da Unesco (2020, 2021) nos apresentam um panorama de afastamento das escolas e comunidades devido à pandemia da covid-19, que de março até o presente momento continua com amplo impacto em nossas sociedades (ver OMS 2021). Assim, as aulas foram alteradas do regime presencial para atividades remotas, novas tecnologias e metodologias foram inseridas no contexto de aprendizagem visando mitigar efeitos deletérios desse processo, contudo com incerteza sobre sua eficiência no que tange a garantia da qualidade e acesso à educação para todos e todas.

No documento *Futures of education learning to become – Protecting and Transforming Education for Shared Futures and Common Humanity A Joint Statement on the COVID-19 Crisis*, de 14 de abril de 2020, a comissão da Unesco afirma:

Estudantes, famílias e sistemas de educação estão sentindo agora o impacto da pandemia da COVID-19 por meio do fechamento das escolas. As escolas reabrirão, mas o impacto econômico da crise implica em disrupções significantes no horizonte [somadas às flutuações econômicas que a guerra em território europeu nos impõe]. Uma recessão global provavelmente terá consequências drásticas para o fundo da educação e outros serviços públicos e para a vida dos indivíduos e meios de subsistência. Durante esse período nossos compromissos compartilhados para o poder transformador da educação devem ser reforçados. Conhecimento e aprendizagem são os maiores recursos humanos renováveis e serão um dos nossos maiores recursos de resiliência. No entanto, várias estratégias de mitigação são necessárias para enfrentar a recessão econômica iminente e diminuir os efeitos que ela terá na aprendizagem. (Unesco, 2020a, p. 2, tradução nossa)

Além da preocupação do trecho acima, o referido documento (Unesco, 2020a), também apresenta cautela em relação a inserção das tecnologias no ensino. Isso, pois existe a possibilidade de elas acabarem produzindo maior iniquidade e não se sustentarem enquanto alternativa de aprendizagem para todos. De acordo com da Silva Scaff et al. (2021), mesmo com os alertas das organizações internacionais, não é possível observar no contexto brasileiro de 2020 para o atual momento, mobilização, construção e implantação de políticas públicas para o combate da vulnerabilidade e o impacto da pandemia nos sistemas de educação sobretudo entre escolas públicas e privadas do país. Os dados do estudo “Cenário da exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da Pandemia da COVID-19 na educação” parecem corroborar essas preocupações.

De acordo com o documento supracitado em novembro de 2020 13,9% de crianças e adolescentes de seis a dezessete anos não estavam frequentando a escola, mesmo dentre as que afirmavam estar frequentando 3,7 milhões de crianças não haviam recebido tarefas escolares na última semana em relação a pesquisa (Unicef, 2021). A faixa etária mais atingida por essa condição era a de crianças de seis a dez anos (41%), seguida respectivamente por crianças e adolescentes de quinze a dezessete (31,2%) e onze a quatorze anos (27,8%). Ainda sobre a não frequência à escola, o documento da Unicef (2021) aponta que a pandemia produziu uma inversão da exclusão escolar na região sudeste do país, que passou a ser mais alta nas regiões urbanas do que nas rurais. Na faixa etária de seis a dez anos a exclusão escolar foi 11,1% em áreas urbanas e 7,2% em áreas rurais; nas crianças e adolescentes de onze a quatorze anos essas taxas foram de 8,9% em áreas urbanas e 4,9% em áreas rurais e para adolescentes de quinze a dezessete anos foram de 10,6% em áreas urbanas e 7,4% em áreas rurais (Unicef, 2021, pp. 46-47). No estado de São Paulo a porcentagem dessas parcelas da população que não estavam frequentando a escola atingiu 9,2%, um total de seiscentos e sessenta e sete mil cento e noventa e duas crianças e adolescentes (Unicef, 2021 p. 48), complementarmente ainda é possível observar que o documento aponta que esse fenômeno atinge mais homens em todas as faixas etárias, e as raças/cores mais impactadas são respectivamente a indígena, a preta e a parda, em todas as faixas etárias.

Conforme observado em Guareschi et al. (2007), duas questões centrais na discussão da vulnerabilidade são:

1. como esses conjuntos de fatores que determinam o fenômeno além de aumentar o risco de adoecimento, por exemplo, também impedem o acesso a recursos que possibilitariam o enfrentamento das condições de saúde; e
2. é a educação como uma forma de combate a vulnerabilidade devido a sua possibilidade de inclusão e restauração da equidade, desde que voltada e organizada para tanto.

Desta forma, os dados do retrato das consequências da pandemia no Brasil e em centros urbanos do Sudeste, como a cidade de São Paulo, de fato parecem alarmantes. As decorrências podem não só conspirar contra essas parcelas da população no atual

momento, mas se prolongarem conforme esses efeitos aumentem as desigualdades de acesso e qualidade de ensino, bem como favorecerem a imobilidade social.

Nessas circunstâncias se faz relevante a articulação entre diferentes setores da sociedade para a compreensão do atual cenário que as escolas vão encontrar em relação às possibilidades de intervenções educacionais e o intercâmbio de saberes que favoreça o implemento de práticas que visam minorar os impactos da pandemia no contexto da educação em territórios vulneráveis da cidade de São Paulo.

O presente capítulo é fruto de um projeto de extensão realizado em parceria com uma escola municipal da cidade de São Paulo em território de vulnerabilidade. O projeto trabalha junto à comunidade escolar visando produzir conhecimento sobre as dificuldades e necessidades para o retorno das atividades presenciais, municiando nossas comunidades escolares para decisões e ações de mitigação de desigualdades e busca por equidade de oportunidades e qualidade de ensino, atuando na recuperação dos vínculos comunidade-escola na retomada das atividades presenciais.

Este capítulo tem como objetivo identificar e analisar as percepções e desafios dos professores com relação ao ensino remoto e as suas necessidades frente ao retorno às atividades presenciais de ensino no contexto da pandemia da covid-19. Para tanto descrevemos as percepções e preocupações dos professores com relação aos desafios do retorno às atividades presenciais de ensino pós-pandemia; analisamos as principais queixas e, por fim, propomos ações que possam facilitar o retorno a essas atividades.

Foram arrecadadas 892 respostas válidas dentre 1034 obtidas, o critério de inclusão foi de respostas vindas dos professores do estado de São Paulo, excluídas da tabulação final respostas duplicadas, com informações faltantes e/ou que foram entregues depois do prazo estipulado. Pelo exposto a amostra se configura como não probabilística, feita sem controle da quantidade de participantes. Nenhuma informação pessoal dos participantes foi coletada, exceto os endereços eletrônicos daqueles que de forma voluntária desejassem acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e receber seus resultados.

O questionário contemplou 25 perguntas, três abertas e vinte e duas fechadas, dentre essas 4 com respostas em escala Likert a serem identificadas nas descrições abaixo. As 6 primeiras voltadas à compreensão do perfil do(a) profissional, sendo elas:

1. “Há quantos anos você trabalha no magistério?”;
2. “Com qual sexo ou gênero você se identifica?”;
3. “Qual o seu nível de escolaridade/formação?”;
4. “Para qual etapa ou nível/modalidade de escolarização você leciona atualmente?”;
5. “Em qual tipo de escola você leciona?”;
6. “Em qual tipo de escola você tem maior carga horária?”

Após esse primeiro bloco o(a) entrevistado(a) respondeu 6 questões referentes a sua região de atuação e de residência, para possíveis dados relacionados a regiões de maior ou menor vulnerabilidade social:

7. “Em que bairro você reside?”;
8. “Em que município você reside?”;

9. “Em que estado você reside?”;
10. “Em que bairro você trabalha?”;
11. “Em que município você trabalha?”;
12. “Em que estado você trabalha?”.

Dando sequência as perguntas o(a) participante foi direcionado(a) para 4 perguntas sobre as possíveis dificuldades que enfrentou durante a pandemia em seu papel como professor e profissional da educação. Sendo elas:

13. “Qual nível de dificuldade você teve ou tem para lidar com as atividades de trabalho na pandemia?” – esta pergunta contava com respostas fechadas em escala Likert com cinco possibilidades de escolha: “Extrema dificuldade, Alta dificuldade, Média dificuldade, Pequena dificuldade, Nenhuma dificuldade”;
14. “Caso tenha atribuído algum nível de dificuldade na questão anterior, elenque abaixo os principais motivos para isso.”;
15. “Qual nível de suporte você recebeu da instituição/sistema de ensino a(ao) qual você está vinculada(o), ou seja rede municipal, estadual ou privada? (caso trabalhe em mais de uma escola, responda com base naquela que você tem maior carga horária)” – esta foi a segunda pergunta que contava com respostas fechadas em escala Likert com três possibilidades de escolha: “Nenhum suporte, Pouco suporte, Suporte suficiente para minhas atividades”;
16. “Caso tenha atribuído algum nível de suporte na questão anterior, elenque abaixo quais foram eles”.

Posteriormente elaborou-se 3 perguntas referentes às expectativas dos professores com o retorno das atividades presenciais:

17. “Como você se sente frente ao retorno presencial das aulas?” – esta foi a terceira pergunta que contou com respostas fechadas em escala Likert tendo 4 alternativas: “Muito confortável, um pouco confortável, um pouco desconfortável, muito desconfortável”;
18. “Caso tenha atribuído algum nível de desconforto na pergunta anterior, elenque abaixo os motivos para isso”;
19. “Você se sente pressionado para voltar às aulas?”.

Por fim, o último grupo de perguntas se referia a relação pessoal do(a) participante com a covid-19 e com as necessidades que estes poderiam ter para o retorno das atividades de ensino:

20. “Como você considera sua saúde física e mental durante a pandemia?” esta foi a quarta pergunta cujas respostas eram apresentadas em escala Likert com oito possibilidades de escolha: “Sem mudanças em relação à antes da pandemia, Melhora da saúde física durante a pandemia, Melhora da saúde mental durante a pandemia, Melhora da saúde física e mental durante a pandemia,

- Piora da saúde física durante a pandemia, Piora da saúde mental durante a pandemia, Piora tanto da saúde física quanto mental durante a pandemia”;
21. “Você já recebeu a vacina contra Covid-19?”;
 22. “Você já teve Covid-19?”;
 23. “Você já teve experiência de Ensino Presencial na pandemia?”;
 24. “Você necessita de ajuda/suporte para o retorno às aulas presenciais?”;
 25. “Por favor descreva qual(quais) ajuda(s) ou suporte(s) você necessita para retornar às aulas presenciais.”

O questionário foi divulgado em grupos fechados de professores e profissionais da educação, nas redes sociais e de forma direta, configurando uma amostra aleatória e por conveniência. Foi dada a oportunidade para os(as) participantes que desejassem, compartilhar o e-mail para receber futuras informações sobre a pesquisa. As 892 respostas foram analisadas com o auxílio do software SPSS (IBM), que a partir dos gráficos possibilitou um olhar qualitativo para os dados que nos eram apresentados, criando assim uma referência para análise das dificuldades e demandas dos professores.

Análise dos resultados obtidos

Caracterização dos participantes

O perfil dos(as) participantes foi majoritariamente de mulheres (93,6%), com mais de 10 anos de experiência de trabalho (73,8%). Mais da metade (54,0%) dos(as) participantes são graduados em pedagogia e pós-graduados em nível de especialização lato sensu. Podemos assim considerar que o perfil é de profissionais experientes e com capacitação para a prática docente. Maior parte dos(as) professores(as) lecionava e tinha maior carga horária na rede pública municipal (72,6%). Houve uma representação de 59 municípios de todo o estado de São Paulo, incluindo Embu das Artes (35,9%), São Paulo (32,9%), Taboão da Serra (15,1%), e Barueri (1,6%) (6 questões referentes a sua região de atuação e de residência, para possíveis dados relacionados a regiões de maior ou menor vulnerabilidade social).

Tabela 1 – Anos de trabalho no magistério

	Anos de trabalho no magistério	
	Frequência	Porcentagem
1 a 4	91	10,2
5 a 9	142	15,9
10 a 14	169	18,9
15 a 19	142	15,9
20 ou mais	348	39
Total	892	100

Com o levantamento dos dados podemos observar que com relação ao nível de dificuldade relatada pelos professores para lidar com as atividades de trabalho na pandemia, 92,4% relataram algum nível de dificuldade, sendo 74% entre média, alta ou extrema. A maior incidência refere-se a Dificuldade Pedagógica (39,7%) e ao domínio e acesso à tecnologia por parte do estudante e professor (61,1%), seguidos do excesso de trabalho e de falta de apoio emocional.

Tabela 2 – Nível de dificuldade relatada pelos professores para lidar com as atividades de trabalho na pandemia

Nível de dificuldade relatada pelos professores para lidar com as atividades de trabalho na pandemia.		
	Frequência	Porcentagem
Extrema dificuldade	43	4,8
Alta dificuldade	210	23,5
Média dificuldade	408	45,7
Pequena dificuldade	163	18,3
Nenhuma dificuldade	68	7,6
Total	892	100

Com relação à percepção dos profissionais sobre ter recebido ou não suporte da instituição/sistema de ensino a(ao) qual o professor está vinculado(o), a maior parcela relata não ter recebido nenhum ou pouco suporte (58,6%) e o restante (41,5%) relata ter recebido suporte suficiente para suas atividades, destes 66,2% relatam ter recebido apoio pedagógico para utilizar novas ferramentas de ensino e avaliação, entretanto, muitas das dificuldades pedagógicas e técnicas continuaram fazendo parte do relato dos professores durante as atividades não presenciais como demonstrado abaixo.

Tabela 3 – Categoria da dificuldade no trabalho durante pandemia

Categoria da dificuldade no trabalho durante pandemia.		
	Frequência	Porcentagem
Dificuldade <i>home office</i>	50	5,6
Dificuldade Pedagógica	354	39,7
Domínio e acesso tecnologia aluno e professor	545	61,1
Excesso de trabalho	89	10
Falta de apoio emocional	49	5,5
Segurança para atividades presenciais	33	3,7

As respostas adquiridas através da pergunta de número 14: “Caso tenha atribuído algum nível de dificuldade na questão anterior, elenque abaixo os principais motivos para isso”. Foram organizadas em uma tabela para compreensão do

universo de categorias criadas e exemplos de respostas que foram contempladas em cada categoria.

Tabela 4 – Categorias e seus exemplos de respostas acerca da dificuldade no trabalho remoto

<i>Categoria</i>	<i>Exemplo da resposta dos professores</i>
Dificuldade home office	"Conciliar rotina familiar com trabalho" "Cuidar da minha filha em tempo integral" "Alfabetizar à distância" "Adaptação da disciplina no ensino remoto e no ensino híbrido" "Muito difícil conseguir manter crianças motivadas na modalidade online. E muito difícil ensinar determinados assuntos de forma não presencial" "Foi muito difícil auxiliar crianças com deficiência neste período pois a maioria tem muitas dificuldades tanto motoras como intelectuais"
Dificuldade Pedagógica	"Falta de compromisso dos pais" "A dificuldade dos pais acompanharem os filhos nas atividades propostas" "Adesão dos responsáveis as atividades propostas" "é muito difícil realizar avaliações não estando presente" "Participação dos alunos nas atividades propostas, uma vez que as famílias não julgam como importantes" "Como mediar atividades pedagógicas de forma remota?"
Domínio e acesso tecnologia aluno e professor	"A maior dificuldade foi lidar com as novas ferramentas e plataformas" "Usar as ferramentas tecnológicas para gravar e editar videoaulas sozinha" "Estudantes sem acesso a equipamentos e internet para realização de atividades online" "Adaptação à tecnologia para preparo de aulas" "Habilidade com as novas tecnologias e no acesso dos estudantes aos equipamentos (celular, computador) e conexões de internet" "A falta de recursos para aplicar o ensino remoto já que os estudantes não têm os equipamentos necessários para acessar as plataformas que foram disponibilizadas"
Excesso de trabalho	"Excesso de trabalho" "Demanda muito maior de trabalho" "A rotina de trabalho foi difícil de ajustar devido à grande demanda" "Demanda de trabalho aumentou exaustivamente" "Com as aulas na pandemia sinto que o tempo nunca é suficiente" "Aumento na carga horária de trabalho"
Falta de apoio emocional	"Não ter rede de apoio, lado emocional abalado por conta de todas as notícias ruins" "Insalubre, insano, incerto" "Medo, angústia, tristeza"
Segurança para atividades presenciais	"Dificuldades com atividades que se encaixem no protocolo de segurança"

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Com relação ao relato sobre ter recebido ou não suporte da instituição/sistema de ensino a(ao) qual o professor está vinculado(o), a maior parcela relata não ter recebido nenhum ou pouco suporte (58,6%) e o restante (41,5%) relata ter recebido suporte suficiente para suas atividades. O detalhamento do suporte recebido pode ser visto na tabela a seguir, onde 66,2% relatam ter recebido apoio pedagógico para utilizar novas ferramentas de ensino e avaliação, entretanto, como visto anteriormente, muitas das dificuldades pedagógicas e técnicas continuaram fazendo parte do relato dos professores como principais dificuldades durante as atividades não presenciais na pandemia.

Tabela 5 – Relato do nível de suporte recebido para exercício de sua função

Relato do nível de suporte recebido para exercício de sua função		
	Frequência	Porcentagem
Nenhum suporte	137	15,4
Pouco suporte	385	43,2
Suporte suficiente para minhas atividades	370	41,5
Total	892	100

Com relação ao retorno presencial das aulas, a maior parte dos professores (78,8%) relata algum nível e desconforto, sendo que 50,8% dos professores descrevem a percepção de muito desconforto. Que vem especialmente por conta da preocupação de se contaminar (69,7%), de contaminar seus familiares (75,3%) ou mesmo contaminar os alunos (56,1%). Verifica-se também a preocupação dos professores sobre como os alunos estarão em relação ao aprendizado (32,7%) e em relação aos aspectos emocionais (47,6%) e comportamentais (24,2%). Em relação a outras justificativas elenca-se segurança sanitária e preparação da escola nos aspectos pedagógico e de higiene.

Tabela 6 – Nível de conforto para retomada das atividades presenciais

Nível de conforto para retomada das atividades presenciais		
	Frequência	Porcentagem
Muito confortável	73	8,2
Um pouco confortável	116	13
Um pouco desconfortável	250	28
Muito desconfortável	453	50,8
Total	892	100

Tabela 7 – Categorias relacionadas ao desconforto no retorno das atividades

Categorias relacionadas ao desconforto no retorno das atividades		
	Frequência	Porcentagem
Preocupação em ser contaminado pelo vírus da covid-19	622	69,7
Preocupação em contaminar meus alunos	500	56,1
Preocupação em contaminar meus familiares	672	75,3
Receio em como os alunos estarão com relação ao aprendizado	292	32,7
Receio em como os alunos estarão com relação ao comportamento	216	24,2
Receio em como os alunos estarão com relação aos seus aspectos emocionais	425	47,6
Outros (segurança sanitária e preparação da escola nos aspectos pedagógico e de higiene)	27	3

Vale ressaltar alguns exemplos de relatos na categoria outros, entre eles: “Como fazer a transição do online para o semipresencial”; “Preocupação em os alunos levarem o vírus para casa e contaminarem seus parentes”; “Receio de como manter o distanciamento das crianças”; Ausência de recursos para seguir o protocolo de

higiene”; “A escola não ter os meios de proteção para alunos e professores”; “Falta de condições sanitárias nas escolas”; “Preparação emocional dos professores para o retorno”, respostas que se referem a diversas categorias de desconforto sendo elas tanto pedagógicas quanto sanitárias, ao questionarem a capacidade da instituição e do poder público de oferecer suporte que possibilite o ambiente adequado para aprendizado de seus alunos.

Com relação a sentir-se pressionado para voltar as aulas presenciais, a maior parte relata que sim se sente pressionado (71,3%), sendo em sua maioria pelo estado ou município (42,6%), pelos pais dos alunos (24,7%) ou pela sua própria preocupação com os alunos (20%).

Tabela 8 – Relato de pressão para voltar às aulas presenciais

Relato de pressão para voltar às aulas presenciais.		
	Frequência	Porcentagem
Não	256	28,7
Sim	636	71,3
Total	892	100

Tabela 9 – Fonte da pressão para retomada das atividades

Fonte da pressão para retomada das atividades		
	Frequência	Porcentagem
Sim, pela direção da escola	119	13,3
Sim, pela minha preocupação com os alunos	178	20
Sim, pelo estado ou município	380	42,6
Sim, pelos pais dos alunos	220	24,7

As preocupações para retomada das atividades presenciais, podem ser entendidas como reflexo de um período que mesmo existindo distanciamento social para prática de suas atividades docentes, um dos principais métodos para prevenção de contágio pela covid-19, houve agravamentos sobre a autopercepção da sua saúde física e mental durante a pandemia, 45% relatam piora tanto da saúde física quanto mental, demonstrando os impactos deste período.

Tabela 10 – Percepção da própria saúde física e mental durante a pandemia

Percepção da própria saúde física e mental durante a pandemia		
	Frequência	Porcentagem
Sem mudanças em relação à antes da pandemia	170	19,1
Melhora da saúde física durante a pandemia	35	3,9
Melhora da saúde mental durante a pandemia	14	1,6
Melhora da saúde física e mental durante a pandemia	35	3,9
Piora da saúde física durante a pandemia	45	5

continua...

continuação

Percepção da própria saúde física e mental durante a pandemia		
	Frequência	Porcentagem
Piora da saúde mental durante a pandemia	192	21,5
Piora tanto da saúde física quanto mental durante a pandemia	401	45
Total	892	100

Sobre terem ou não recebido a vacina, a maior parte (54,8%), no período de coleta deste questionário relataram não terem sido vacinados. E sobre ter tido covid, a maior parte relata não ter sido infectado (76,9%).

Tabela 11 – Incidência da vacina contra covid-19

Incidência da vacina contra covid-19		
	Frequência	Porcentagem
Não	489	54,8
Sim, 1ª dose	96	10,8
Sim, tanto 1ª quanto a 2ª dose	307	34,4
Total	892	100

Tabela 12 – Incidência de covid-19

Incidência de covid-19		
	Frequência	Porcentagem
Não	686	76,9
Sim, sintomas graves com internação	16	1,8
Sim, sintomas graves, mas tratado em casa	51	5,7
Sim, sintomas leves	111	12,4
Tive sintomas/contato com pessoas com covid, mas não fiz o teste para confirmar	28	3,1
Total	892	100

Com relação a terem passado pela experiência de ensino presencial durante a pandemia, 59,3% relataram que não ter passado e 40,7% relataram ter tido experiência por pelo menos 1 mês.

Tabela 13 – Relato de experiência de Ensino Presencial na pandemia

Relato de experiência de Ensino Presencial na pandemia		
	Frequência	Porcentagem
Não	529	59,3
Sim por até 1 mês	88	9,9
Sim, por entre 1 mês e 3 meses	118	13,2
Sim, por mais de 3 meses	157	17,6
Total	892	100

Ao serem questionados sobre a necessidade de ajuda/suporte para o retorno às aulas presenciais, a maior parte (59,4%) relatou que sentia necessidade de auxílio. Dentre os que responderam que sim, esse auxílio envolvia necessidade de auxílio com relação ao suporte emocional do professor (37,9%), do aluno (6,2%), pedagógico (46,0%) e de segurança sanitária (47,9%). Exemplos dos relatos podem vistos na tabela abaixo.

Tabela 14 – Relato da necessidade de ajuda/suporte para o retorno às aulas presenciais

	Frequência	Porcentagem
Sim	530	59,4
Não	362	40,6
Total	892	100

Tabela 15 – Descrição de quais ajudas ou suportes foram relatados como necessários para retornar às aulas presenciais

Categorias	Frequência	Porcentagem
Emocional aluno	33	6,2
Emocional professor	201	37,9
Pedagógico	244	46
Segurança sanitária	254	47,9

Tabela 16 – Categorias de suportes relatados como necessários para retomada das atividades presenciais

Categoria	Exemplo da resposta dos professores
Emocional aluno	<p>“Emocional para lidar não somente com as minhas emoções, mas também com as dos alunos”</p> <p>“Como lidar com as emoções dos alunos (baixa autoestima, sentimento de solidão...)”</p> <p>“Seria importante um suporte para trabalhar o emocional do aluno depois de tanto tempo afastado a escola”</p> <p>“Ajuda emocional tanto pra mim (pessoal) quanto dos alunos que estão muito mais sensíveis e com problemas emocionais e comportamentais.”</p>
Emocional professor	<p>“Suporte emocional”</p> <p>“Acho que o emocional é o principal ponto em que preciso de ajuda”</p> <p>“Ajuda emocional primeiramente, para lidar com minhas próprias angústias e poder auxiliar nas angústias dos estudantes”</p> <p>“Psicológicos, aprender a lidar com ensino em um contexto de luto”</p> <p>“Como lidar com as emoções, perdas e lutos neste retorno e também com o currículo nos pós-pandemia, em que tantos estudantes ficaram sem aulas.”</p> <p>“Necessito de um treinamento psicológico, para me fortalecer mentalmente e também ter suporte ou técnicas para acolher os alunos no retorno as aulas.”</p>

continua...

Categoria	Exemplo da resposta dos professores
Pedagógico	"Nova concepção de manejo da aprendizagem"
	"Apoio pedagógico para os alunos"
	"Suportes desde o técnico e pedagógico até o emocional para auxiliar no acolhimento aos alunos e famílias"
	"Auxílio pedagógico para estruturar, organizar e repensar a minha prática diante do novo cenário"
	"Orientações sobre o planejamento referente as dificuldades dos alunos"
	"Reestruturação metodológica e pedagógica"
	"O que fazer do ponto de vista pedagógico"
	"No sentido de orientar e capacitar os professores para esse retorno"
	"Formação para aperfeiçoamento da prática híbrida"
	"Suporte pedagógico para lidar com as defasagens dos alunos e compreensão do acúmulo de atividades com as atividades presenciais e remotas"
Segurança sanitária	"Pedagógica para ajustar às necessidades dos alunos, emocional para lidar com as problemáticas causadas pela pandemia, abalando emocionalmente, alunos famílias e profissionais."
	"Equipamentos de segurança e apoio psicológico"
	"Vacinação e segurança sanitária na Unidade Escolar"
	"Suporte material suficiente para prevenções como máscara, álcool em gel, material de limpeza e suporte psicológico"
	"Segurança no trabalho, vacina, EPI's"
	"Auxílio na estrutura da escola em manter os protocolos de higiene e quantidade de alunos por sala."
	"EPI's, protocolos estabelecidos por escola e família sendo cumpridos não apenas no papel."
	"Que os setores governamentais assegurem a vacinação de todos os funcionários da escola e dos alunos."
"Os equipamentos de segurança tanto pra mim e para todos que estão no ambiente escolar."	

Considerações finais

Os dados obtidos a partir do questionário inicialmente corroboram os alertas emitidos por entidades ligadas à educação, como o relatório da UNICEF de 2021 sobre a condição da educação na pandemia e os desafios enfrentados no país. Foi possível observar que 74% dos(as) participantes relataram algum grau de dificuldade no trabalho durante o ensino remoto, sendo que 39,7% deles afirmaram a dificuldade ser de origem pedagógica e 61,1% de domínio e acesso à tecnologia aluno-professor, além disso, apesar de apontarem que tiveram pouco ou suficiente suporte institucional (84,7%), este foi restrito a formação das competências e habilidades necessárias para uso das tecnologias, e somente uma pequena parcela (15,1%) relatou ter recebido aporte financeiro para aquisição dos equipamentos.

As informações coletadas nos permitem argumentar a favor de que os contextos de inserção das tecnologias para a viabilidade do ensino na modalidade remota foram insuficientes para promoção de um ambiente que gerasse satisfação com as atividades propostas e os resultados aferidos a partir da percepção dos profissionais de educação. Vale ressaltar que a carência de suporte financeiro e equipamento adequado (*gadgets*, sinal de internet) influenciaram negativamente a interação professor-aluno, o que possivelmente impactou ainda mais profundamente os territórios e estudantes em condição de vulnerabilidade social, sobretudo em sua invisibilidade.

No âmbito das atividades de retorno ao ensino presencial as preocupações mais citadas foram respectivamente segurança sanitária (47,9%); Pedagógica (46%) e emocional (37,9%). As percepções dos professores nesses aspectos se entrelaçam,

inicialmente, quando solicitados a exemplificar quais as preocupações sanitárias eles e elas apresentavam. A garantia da vacinação e do uso adequado, para além da disponibilidade, dos EPI's (Equipamento de Proteção Individual) foram marcadamente os mais destacados. A insegurança no retorno também se apresentou em frases que descreviam a preocupação do professor em como receber e acolher as demandas emocionais de alunos e famílias, tanto em relação aos lutos, perdas, ansiedades de retorno e defasagem do conteúdo de aula durante o período remoto. Vale ressaltar que a preocupação com os efeitos da pandemia incidiu por vezes de forma indissociável nos âmbitos pedagógico e emocional, isso foi caracterizado nas frases de exemplificação das preocupações em que os e as participantes relataram na mesma afirmação precisar de suporte nos dois âmbitos para enfrentar um efeito comum da pandemia e do ensino remoto.

Considerando as quatro frentes de atuação observadas a partir dos resultados arrecadados nos questionários: acadêmica, cognitiva, emocional e social; podemos observar a necessidade de planejamento do retorno presencial com ferramentas de suporte aos profissionais da educação, sobretudo professores que estabelecem seus vínculos comunitários, permitindo sua compreensão da realidade sanitária no território de atuação e possibilidade de fala e proposta de ação para garantia de direitos e efetivação de medidas de proteção, sobretudo a vacinação da comunidade escolar e apoio no acesso e estímulo ao uso correto dos EPI's. Na impossibilidade de planejamento prévio para o retorno, que podemos inferir ser possível, visto que as inserções de tecnologias e medidas de mitigação dos efeitos do ensino remoto durante a pandemia seguiram a racional de velocidade e intervenção abrupta, é possível argumentar a favor da criação de grupos de apoio e rodas de conversa que trazem consigo a potencialidade de contribuir positivamente tanto para a recuperação dos vínculos comunitários, como também para a promoção de suporte emocional, além de favorecer para a tomada de decisão diante dos conflitos pedagógicos, atraso e defasagem de ensino que a pandemia deixou. Por fim, avançando sobre as percepções de professores(as) e ao encontro dos autores e autoras que se dedicaram sobre o tema até o momento (Couto et al., 2020; Camacho et al., 2020; Faustino, 2021; da Silva Scaff et al., 2021), se mostra importante pensar meios de mensuração desses prejuízos e da iniquidade em educação nas comunidades escolares, produzindo dados que orientarão medidas de restauração e diminuição de desigualdade de acesso e qualidade de ensino em diferentes realidades do estado.

REFERÊNCIAS

- Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., de Menezes, H. F., & Sant'Anna, R. M. (2020). A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, 9(5), e30953151–e30953151. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3151/2354>
- Couto, E. S., Couto, E. S., & Cruz, I. D. M. P. (2020). # fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. *Educação*, 8(3), 200–217. <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>
- Da Silva Scaff, E. A., Souza, K. R., & Bortot, C. M. (2021). COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 6, 1–19. <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357/209209214466>
- Guareschi, N. M., Reis, C. D., Huning, S. M., & Bertuzzi, L. D. (2007). Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 20–30. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100003&lng=pt&nrm=isso
- Silva, L., Faustino, S., & Silva, T. F. R. (2020). Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 3(7), 53-64. <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Faustinoeta>l>
- Unesco. (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Paris. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por
- Unesco. (2021). *International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378256_eng
- Unicef Brasil, Cenpec Educação (2021). *Cenário de exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da Pandemia de COVID-19 na educação*. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- World Health Organization. (2022). *WHO Health Emergency Dashboard*. <https://covid19.who.int/>.

CAPÍTULO 2

ENSINO NA PANDEMIA E DESAFIOS DO RETORNO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS PAIS

Marcos Vinícius de Araújo

Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Bruno Bueno de Castro Setti

Ana Carolina Mieko Fudimori da Costa

Ana Paula Soares de Campos

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O presente capítulo apresenta dados coletados no âmbito do projeto de extensão “Desafios do retorno às atividades presenciais no ensino fundamental na pós-pandemia: levantamento de demandas e implementação de ações de promoção acadêmica e de saúde” que tem por objetivo auxiliar profissionais da educação, estudantes e suas famílias de escolas em regiões de vulnerabilidade social em suas práticas docentes no cotidiano escolar em temas relacionados ao aprendizado acadêmico, saúde mental e qualidade de vida tanto para alunos regulares quanto para os estudantes em situação de inclusão. Trata-se de um projeto com ações extensionistas para acompanhar e orientar professores e pais sobre o retorno às atividades presenciais no ensino fundamental no contexto da pandemia da covid-19. Espera-se com este projeto contribuir para a redução da vulnerabilidade social e melhoria das condições de ensino, de saúde e qualidade de vida dos professores familiares e alunos.

Em março de 2020 a OMS observando os dados sobre saúde coletados ao redor do mundo constata o estado de pandemia da covid-19. Desconhecida até aquele momento, a doença que gerava graves condições pulmonares produzia sobrecargas nos sistemas de saúde gerando superlotação de leitos, exaurindo equipes de saúde e fazendo disparar o número de óbitos. No início de 2022, a pandemia ainda persiste (OMS, 2022) e seus efeitos diretos ou indiretos sobre as populações continuam a fustigar nossas sociedades e recursos. Com a educação não foi diferente. De acordo com dados produzidos em pesquisas da UNESCO (2020a, 2020b, 2021) em cenário global, escolas foram fechadas, alterando as rotinas escolares e produzindo o afastamento das comunidades das instituições de ensino. Como forma de atenuar os efeitos prejudiciais da pandemia, fez-se necessário medidas sanitárias de melhor impacto durante o ano de 2020 e até a ampla distribuição das vacinas, recursos tecnológicos para ensino e trabalho foram assumidos em caráter emergencial. Por meio de atividades não-presenciais, novas formas de ensinar foram desenvolvidas, mas sem necessariamente garantir acesso equitativo a todos (Unesco, 2020a, 2020b, 2021). O aumento das desigualdades atrelado a um cenário de fragilidade na relação dos estudantes e famílias com as escolas que, ao se voltarem para uma reabertura, buscavam ainda, dados concretos sobre evasão e repertório de aprendizado dos estudantes (Prado et al., 2020).

O impacto do fechamento das escolas ressalta a necessidade de esforço e concentração de medidas de planejamento e mitigação dos efeitos prejudiciais que a pandemia direta ou indiretamente teve sobre a aprendizagem formal. A educação e seu potencial transformador são consideradas dentro desse contexto como ferramentas essenciais no combate às desigualdades e superação dos prejuízos que os efeitos dessa pandemia deixados em nossa sociedade, mas que precisam de suporte desde o momento de afastamento social (necessário no início da pandemia) e retorno de atividades presenciais na escola (Unesco, 2020a, 2022).

Este trabalho tem como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelas famílias durante o ensino não presencial e as suas demandas para o retorno presencial pós-isolamento social no contexto da pandemia da covid-19. Neste contexto, buscou-se especificamente descrever e analisar:

1. as preocupações dos pais com relação aos desafios enfrentados por eles e seus filhos durante o ensino não-presencial, e
2. suas necessidades para o retorno presencial no contexto da pandemia da covid-19, visando subsidiar a implementação de ações extensionistas no ambiente escolar para mitigar os prejuízos sociais, emocionais, comportamentais e educacionais dos alunos, pais e professores.

A coleta das informações foi feita por meio de um questionário online, permitindo dessa forma, que uma grande quantidade de respostas dos pais fosse recebida, sem a necessidade do contato físico e da exposição ao risco dos participantes e dos pesquisadores. Foram recebidas 1139 respostas, dentre as quais 1086 cumpriram os seguintes critérios de inclusão: pais residentes no estado de São Paulo com filhos matriculados na educação básica das redes pública ou privada. Excluiu-se da tabulação final respostas duplicadas ou com informações faltantes. Foi elaborado um questionário pelos membros do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq “Educação, inclusão e vulnerabilidade social”, contemplando 31 perguntas abertas e fechadas, sendo as 7 primeiras eram sobre caracterização familiar e do aluno, as 6 seguintes sobre localização da residência do respondente e da escola onde seu filho estudava, depois mais 9 perguntas sobre dificuldades enfrentadas durante o ensino não-presencial, mais 7 seguintes sobre saúde física, mental e covid-19, e 2 últimas sobre o suporte relatado pelos pais como necessários para o retorno ao ensino presencial. O questionário foi divulgado através de grupos fechados de pais das escolas, em redes sociais e de forma direta, configurando-se assim pela coleta de uma amostra aleatória e por conveniência. Foram analisadas 1086 respostas com o auxílio do software SPSS – IBM (Versão 22), que gerou as tabelas que possibilitaram um olhar qualitativo para os dados apresentados, criando-se assim uma referência para análise das dificuldades e demandas dos pais.

Caracterização dos participantes

Pais/responsáveis

O perfil dos pais participantes foi majoritariamente de mulheres (85,9%), o que reforça a ideia de que na maioria das famílias as mães são as responsáveis pelo

acompanhamento escolar dos filhos. Sobre o número de filhos, a amostra é composta por famílias com um filho (30,8%), com dois filhos (43%), com três filhos (15,4%) e com quatro filhos (6,4%). Além disso, 4,5% dos pais relataram ter cinco ou mais filhos.

Em relação ao nível de escolarização dos pais, 11% possuem o Ensino Fundamental incompleto, 5,2% o Ensino Fundamental completo, 11,9% o Ensino Médio incompleto e 44,1%, possuem Ensino Médio. Daqueles que descreveram ter cursado o Ensino Superior, 8,7% possuem o Superior incompleto e 18,5% possuem Ensino Superior completo. Do total dos respondentes, 0,6% não possuem instrução formal. Integrando esses números, 72,2% dos respondentes têm até o Ensino Médio completo, além de 7 deles (0,6%) terem relatado não possuir ensino formal. Houve uma representação de 19 municípios de todo o estado de São Paulo, local onde a análise desse trabalho se concentrou. Com relação ao município de residência dos participantes, 98% relataram morar na capital ou em cidades da Grande São Paulo como Caieiras, Embu das Artes, Itapeverica da Serra, Osasco, Santana de Parnaíba, Santo André e Taboão da Serra.

Filhos/alunos

Houve uma distribuição equitativa no relato dos pais sobre o gênero dos seus filhos, sendo 50% masculino e 50% feminino. Os estudantes são oriundos em sua maioria (95,8%) da rede pública de ensino, sendo 85,2% da rede Municipal e 10,6% da rede Estadual. Apenas 4,2% da amostra estudava na rede particular de ensino. Com relação à etapa ou nível/modalidade de escolarização, em que os filhos dos respondentes estão matriculados, a maioria deles se encontra no Ensino Fundamental I (73,5%), 13,7% estavam no Ensino Fundamental II e 10,5% se encontram na Educação Infantil. Apenas 2,3% estavam no Ensino Médio.

Embora a maioria (94%) tenha afirmado que seus filhos não se enquadram como estudantes com algum nível de deficiência, merece destaque o fato de 6% afirmarem que seus filhos se encontram nesta categoria (Tabela 1), distribuídos entre TEA (1,7%), deficiência intelectual (1,2%), TDAH (1%) e deficiência física (0,8%).

Tabela 1 – Presença de alunos declarados com transtornos/deficiência na amostra

O seu filho(a) se enquadra como estudante com deficiência?			
Respostas	Frequência	Porcentagem	Resumo
Não	1021	94,0	Não. N= 1021 (94,0% do total)
Sim – Deficiência Física	9	0,8	
Sim – Deficiência Intelectual	14	1,3	
Sim – TDAH	11	1,0	
Sim – TEA	18	1,7	Sim
Sim – Síndrome de Down	1	0,1	N= 65 (6,0% do total)
Sim – Surdez	2	0,2	
Sim – Problemas psiquiátricos	9	0,8	
Sim – Epilepsia	1	0,1	
Total	1086	100,0	100,0

Análise das perguntas referentes ao objetivo específico 1: descrever e analisar as preocupações dos pais com relação aos desafios enfrentados durante o ensino não-presencial

Na análise do nível de dificuldade referida pelos pais para auxiliar seus filhos com as atividades de ensino não-presencial durante a pandemia, 80,5% relataram algum nível de dificuldade, sendo 54,7% entre média, alta ou extrema (Tabela 2). Desse total, a falta de tempo para este acompanhamento foi destacada por 41,4% dos participantes, haja vista que muitos desses pais continuaram com suas atividades profissionais durante a pandemia. Além disso, 33,9% relataram não se sentirem qualificados pedagogicamente para assumir a função de substituir o professor em casa. Ainda, 14% disseram ter tido dificuldade com a falta de recursos tecnológicos e 15,7% destacaram dificuldades emocionais com as atividades online (Tabela 3). Chama a atenção que apenas 1% dos participantes declararam ter tido dificuldade com um ambiente inadequado para a aprendizagem, o que pode ser explicado pela falta de tempo e de recursos, fazendo com que a situação sequer chegasse ao ponto de se discutir a qualidade do ambiente de estudo.

Tabela 2 – Municípios de origem dos respondentes no Estado de São Paulo

Qual nível de dificuldade você teve ou tem para auxiliar seu/sua filho/ filha com as atividades de ensino na pandemia?				
Respostas	Frequência	Porcentagem	Resumo	
Nenhuma dificuldade	212	19,5	Nenhuma dificuldade	N= 212 (19,5% do total)
Pequena dificuldade	280	25,8		
Média dificuldade	314	28,9		
Alta dificuldade	205	18,9	Alguma dificuldade	N= 874 (80,5% do total)
Extrema dificuldade	75	6,9		
Total	1086	100		

Tabela 3 – Principais motivos (com exemplos de fala) destacados pelos pais como responsáveis pelas dificuldades. Havia possibilidade de referir mais de uma justificativa

Categoria	Frequência/ Porcentagem	Explicação da categoria	Exemplo de fala dos pais relacionada a categoria
Recursos técnicos	N = 122 (14,0%)	Quando a fala remetia a dificuldades relacionadas à falta de equipamento e acesso à internet	"Falta de material adaptado para as necessidades dele" "Internet não tenho condições de pagar" "Falta de computador ou celular."
Ambiente inadequado	N = 10 (1,1%)	Quando a fala associava a dificuldade a falta de espaço físico para assistir às aulas ou executar as tarefas	"Muita gente em casa, bebê de colo, idosa pra cuidar, outros filhos pra dar atenção, obrigações domésticas, estresse, muita coisa pra resolver ao mesmo tempo..."

continua...

continuação

Categoria	Frequência/ Porcentagem	Explicação da categoria	Exemplo de fala dos pais relacionada a categoria
Qualificação	N = 296 (33,9%)	Quando os responsáveis expressavam sua falta de conhecimento técnico e metodológico para ensinar seus filhos	"Falta de conhecimento de alguns conteúdos." "Falta de prática em alfabetizar" "Tem atividades que a gente não consegue ensinar à minha filha direito porque eu só estudei até 4 ano então não sei muito pra ensinar ela"
Tempo	N = 362 (41,4%)	Quando a fala descrevia falta de tempo para acompanhar as atividades escolares de seus filhos.	"Conciliar tempo para ensinar e acompanhar as aulas e trabalhar" "Sem tempo pra poder auxiliar nas atividades, como deveria, pois, trabalho fora" "Não consegui ajudar meu filho devido a minha falta de tempo" "Trabalho e o tempo para auxiliar é pouco"
Dificuldade emocional/ online	N = 137 (15,7%)	Quando os pais relatavam que seus filhos apresentavam instabilidade emocional, dificuldade cognitiva, ou falta de adaptação ao contexto online.	"Falta de interesse das crianças" "Falta de rotina, ansiedade, paciência pra ensinar, falta de interesse da criança pra fazer as atividades" "Criança difícil de ser ensinada meu filho não quer fazer lição, quando faz demora horas isso chorando"

Com relação à percepção dos pais sobre ter recebido ou não suporte da instituição/sistema de ensino a(ao) qual o filho está vinculado(o), a maior parcela, 61,7% relataram ter recebido suporte suficiente para auxiliar seus filhos nas suas atividades, enquanto 38,3% relataram ter recebido pouco ou nenhum suporte (Tabela 4). De modo geral, observa-se que mesmo com as dificuldades enfrentadas pelas escolas durante a pandemia, houve esforços para auxiliar os alunos e os responsáveis com atividades não-presenciais.

Tabela 4 – Nível de suporte você recebeu da escola

Qual nível de suporte você recebeu da escola que seu/sua filho/filha está matriculado(a)?				
Respostas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nenhum suporte	66	6,1	6,1	6,1
Pouco suporte	350	32,2	32,2	38,3
Suporte suficiente para auxiliá-lo(a) nas atividades	670	61,7	61,7	100,0
Total	1086	100,0	100,0	

Quando questionados sobre sua saúde física e mental, 39,5% dos pais disseram não ter sofrido nenhuma alteração nestes aspectos quando comparados com o período anterior à pandemia, já 44,8% relataram piora da saúde física ou mental durante a pandemia. Chama a atenção que 15,7% dos pais participantes da pesquisa alegam ter sofrido algum tipo de melhora na saúde física e mental durante a pandemia (Tabela

5). De forma similar, quando os pais relataram suas percepções sobre mudanças na saúde física ou mental de seus filhos, descrevem melhora em 139 (12,8%); piora em 386 (35,6%) e 561 (51,7%) sem mudança (Tabela 6).

Tabela 5 – Percepções sobre saúde física e mental enquanto pai, mãe ou responsável durante a pandemia

Como você considera a sua saúde física e mental enquanto pai, mãe ou responsável durante a pandemia?				
Respostas	Frequência	Porcentagem	Resumo	
Melhora da saúde física durante a pandemia	68	6,3		
Melhora da saúde física e mental durante a pandemia	65	6,0	Relato de melhora	N= 170 (15,7%)
Melhora da saúde mental durante a pandemia	37	3,4		
Piora da saúde física durante a pandemia	38	3,5		
Piora da saúde mental durante a pandemia	188	17,3	Relato de piora	N= 487 (44,8%)
Piora tanto da saúde física quanto mental durante a pandemia	261	24,0		
Sem mudanças em relação à antes da pandemia	429	39,5	Sem mudança	N= 429 (39,5%)
Total	1086	100,0		

Tabela 6 – Percepções sobre saúde física e mental dos filhos durante a pandemia

Como você considera a saúde física e mental de seu/sua filho/filha durante a pandemia?				
Respostas	Frequência	Porcentagem	Resumo	
Melhora da saúde física durante a pandemia	62	5,7		
Melhora da saúde física e mental durante a pandemia	52	4,8	Relato de melhora	N= 139 (12,8%)
Melhora da saúde mental durante a pandemia	25	2,3		
Piora da saúde física durante a pandemia	52	4,8		
Piora da saúde mental durante a pandemia	166	15,3	Relato de piora	N= 386 (35,6%)
Piora tanto da saúde física quanto mental durante a pandemia	168	15,5		
Sem mudanças em relação à antes da pandemia	561	51,7	Sem mudança	N= 561 (51,7%)
Total	1086	100,0		

Com relação ao contágio, 68,8% alegaram não ter tido covid-19 durante a pandemia, 7,4% tiveram covid-19 e apresentaram sintomas graves, 17,8% a covid-19 se manifestou com sintomas brandos e 4,9% apresentaram sintomas leves ou tiveram contato com pessoas que haviam testado positivo, mas não realizaram a testagem. À época da pesquisa, 85,9% dos pais declararam que seus filhos não tinham tomado sequer a primeira dose da vacina e 14,1% afirmaram que seus filhos tinham tomado as duas doses. Quanto ao fato dos seus filhos terem tido covid-19, 91% afirmaram que eles não tiveram, 1% teve covid-19 e apresentaram sintomas graves, mas foram tratados em casa, 4,3% a covid-19 se manifestou com sintomas brandos e 3,7% apresentaram sintomas leves ou tiveram contato com pessoas que haviam testado positivo, mas não realizaram a testagem.

Segundo os pais, quase a metade dos estudantes (46%) não teve experiência de aula presencial durante a pandemia, 41,7% tiveram essa experiência por até um mês. A experiência de 7,1% dos estudantes no ensino presencial durante a pandemia foi de até três meses e apenas 5,2% tiveram aulas presenciais por mais de três meses durante a pandemia (Tabela 7).

Tabela 7 – Relatos dos pais sobre experiência de ensino presencial na pandemia

Seu filho/filha já teve experiência de ensino presencial na pandemia?				
Respostas	Frequência	Porcentagem	Resumo	
Não	500	46,0	Não	N= 500 (46,0%)
Sim por até 1 mês	453	41,7		
Sim, por entre 1 mês e 3 meses	77	7,1	Sim	N= 586 (54,0%)
Sim, por mais de 3 meses	56	5,2		
Total	1086	100,0		

Análise das perguntas referentes ao objetivo específico 2: descrever e analisar as demandas levantadas pelos pais para o retorno presencial no contexto da pandemia da covid-19

No retorno presencial às aulas, apenas 29,4% se sentem muito confortáveis para o retorno presencial das atividades acadêmicas e 35,5% se sentem um pouco confortável; 35,1% se sentem desconfortáveis com o retorno presencial, sendo 11,7% muito desconfortáveis. Desse modo, pode-se dizer que 70,6% apresentam algum tipo de receio com o retorno (Tabela 8).

Tabela 8 – Sentimentos dos pais/responsáveis frente ao retorno presencial das aulas

Como você se sente frente ao retorno presencial das aulas?				
Respostas	Frequência	Porcentagem	Resumo	
Muito confortável	319	29,4		
Um pouco confortável	386	35,5	Conforto	N= 705 (64,9%)
Muito desconfortável	127	11,7		
Um pouco desconfortável	254	23,4	Desconforto	N= 381 (35,1%)
Total	1086	100		

A maioria dos pais (79,2%) alegou não ter necessitado de suporte para a volta dos filhos às atividades presenciais. Dos 28,8% que alegaram ter tido alguma necessidade para o retorno presencial, 47,3% destacaram a necessidade de apoio didático/ pedagógico para o filho, 27,4% alegam necessitar de transporte para os filhos chegarem à escola, 17,7% de apoio emocional aos filhos e 11,5% apoio nos cuidados sanitários (prevenção) no ambiente escolar (Tabela 9).

Tabela 9 – Tipos de ajuda relatadas dos pais para a volta de seu filho/filha às aulas presenciais, incluindo exemplos de falas dentro de cada categoria

Categoria	Frequência/ Porcentagem	Explicação da categoria	Exemplos de fala dos pais relacionada a categoria
Transporte	N= 62 (27,7%)	Relato de necessidade de auxílio para levar seu filho para a escola	"Um transporte para levá-lo a escola" "Necessito de transporte escolar gratuito"
Apoio didático-pedagógico	N= 107 (47,3%)	Quando o pai descrevia sua preocupação em ter um profissional especializado para o aprendizado do seu filho	"Interação melhor com os professores pois na volta às aulas os vejo sobrecarregados sem conseguir da atenção a todos os alunos" "Por ficar muito tempo fora da sala de aula na fase de alfabetização precisa de um reforço e acompanhamento no desenvolvimento" "Gostaria de atividades de reforço, pois ele ainda não está alfabetizado" "Ele está atrasado no aprendizado e necessito um melhor acompanhamento"
Apoio emocional	N= 40 (17,7%)	Quando os responsáveis expressavam na sua preocupação com a saúde mental e desenvolvimento cognitivo dos seus filhos	"Reforço nas atividades, e na interação com outros colegas devido ao isolamento social." "O suporte psicológico minha filha é muito pequena e ainda não entende muito bem do assunto covid"
Cuidados sanitários	N= 26 (11,5%)	Relato da importância de medidas de higiene para coibir a propagação da covid-19	"Vacina para todos os alunos" "Em relação a higiene, uso de máscara distanciamento social."

A maioria dos pais (84,1%) não se sentiu pressionado a não levar os seus filhos para as aulas presenciais na escola (Tabela 10). Dos 15,9% que se sentiram pressionados, todos tinham relação com o medo da contaminação, divididos em 72,3% alegaram preocupação com risco de contaminação dos filhos, pressionados pelos familiares 21,4%, pressionados pela direção da escola (6,9%) e pressionados pelo município (6,9%). Já em relação a se sentir pressionado para levar os seus filhos para as aulas presenciais na escola, 86% responderam sim devido à preocupação com o aprendizado do filho, 27% se sentiram preocupados com possíveis prejuízos no processo de socialização de seus filhos e 6% por pressão familiar, também envolvendo preocupação com os processos de socialização e aprendizagem. Destaca-se aqui a pertinência das preocupações em relação ao processo de aprendizagem e socialização que de fato se caracterizam como principais funções do processo de escolarização (Tabela 11).

Tabela 10 – Relatos dos pais sobre se sentirem ou não pressionados para não levarem seu/sua filho(a) para as aulas presenciais. Havia possibilidade de se escolher mais de uma justificativa

Você se sente pressionado para *não levar* seu/sua filho(a) para as aulas presenciais na escola?					
Respostas	Frequência	Porcentagem	Justificativas do sim		
Não	913	84,1	Motivo	Frequência	Porcentagem
			Sim, pela minha preocupação com a contaminação do(a) meu/minha filho(a).	125	72,3
Sim	173	15,9	Sim, pelos meus familiares	37	21,4
			Sim, pela direção da escola	12	6,9
			Sim, pelo estado ou município	12	6,9
Total	1086	100,0			

Tabela 11 – Relatos dos pais sobre se sentirem ou não pressionado para levar seu/sua filho(a) para as aulas presenciais. Havia possibilidade de se escolher mais de uma justificativa

Você se sente pressionado para *levar* seu/sua filho(a) para as aulas presenciais na escola?					
Respostas	Frequência	Porcentagem	Justificativas do sim		
Não	768	70,7	Motivo	Frequência	Porcentagem
			Sim, pela direção da escola	11	3,5
			Sim, pela minha preocupação com a socialização do(a) meu/minha filho(a).	86	27,0
Sim	318	29,3	Sim, pela minha preocupação com o aprendizado do(a) meu/minha filho(a).	271	85,2
			Sim, pelos meus familiares	19	6,0
			Sim, pelo estado ou município	13	4,1
Total	1086	100,0			

Considerações finais

O fechamento das escolas no Brasil a partir de 2020 em função da pandemia provocada pela covid-19 e que se estendeu até o final de 2021 e até mesmo início de 2022 em algumas cidades, trouxe prejuízos ainda difíceis de serem avaliadas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes no Brasil e no mundo. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), no início de maio de 2020, 186 países fecharam escolas, de forma parcial ou total em decorrência da covid-19. As diferentes estratégias de cuidado governamental durante o período de isolamento, o acesso à tecnologia, cuidados de saúde física e mental disponibilizados são importantes aspectos que têm interferido na formação dessa geração de estudantes que passaram pelo isolamento social no contexto da pandemia do covid-19. Perceber quais foram as dificuldades enfrentadas pelos alunos e seus familiares é fundamental para reconhecer os prejuízos a longo prazo e implementar ações para revertê-los.

Para Silva Scaff et al. (2021), não se verificou no Brasil em 2020 a elaboração e implementação de Políticas Públicas para mitigar os prejuízos da pandemia em populações de vulnerabilidade social, por mais alertas que as organizações internacionais tenham dado. Importante destacar que no estado de São Paulo a porcentagem da parcela da população que não estava frequentando a escola atingiu 9,2%, sendo que este fenômeno atinge mais homens indígenas, pretos e pardos (UNICEF, 2021). Estes resultados são corroborados por alguns dados obtidos no presente estudo, haja vista que sobre a percepção dos pais sobre terem recebido ou não suporte da instituição/sistema de ensino a qual o filho está vinculado, cerca de quatro em cada dez pais relatam não ter recebido pouco ou nenhum suporte para seus filhos. Assim, de modo geral, observou-se que a falta de apoio com atividades não-presenciais pode indicar a dificuldade de apoio e estratégias para o retorno presencial, especialmente na parcela estudada de crianças do ensino público.

Diferentes aspectos são fundamentais na questão da vulnerabilidade social que foram exacerbados pelo contexto da pandemia. Além de aumentar o risco de adoecimento, a situação de vulnerabilidade também impede o acesso a recursos que possibilitariam o enfrentamento das condições desfavoráveis de saúde (Guareschi et al., 2007). Para Camacho et al. (2020) há risco real de que a implementação do ensino remoto acentue ainda mais as desigualdades na educação, pois a efetividade do ensino à distância durante a pandemia de covid-19 fosse efetivo seria preciso planejamento, organização, tecnologia da informação e comunicação disponível para atender a capacitação do professor/tutor. Além disso, estudantes em situação de vulnerabilidade social de baixa acessibilidade às tecnologias da informação e comunicação se tornam invisíveis por não conseguirem o devido acesso online aos conteúdos escolares. Na mesma linha, Estrela et al. (2020) apontam que questões de raça, classe e gênero aumentam a vulnerabilidade de famílias em isolamento social, demonstrando a necessidade de um olhar diferenciado para essa população, tanto durante, quanto após a superação da Pandemia.

A educação é uma forma fundamental de combate à vulnerabilidade e o professor tem papel fundamental tanto no ensino presencial quanto remoto, desde que ele possua o devido domínio técnico e os recursos necessários para o ensino online (Oliveira, Gomes, Barcellos, 2020). A distância entre as populações escolares com melhores condições socioeconômicas em relação às pessoas em situação de vulnerabilidade social só tende a aumentar em um contexto de isolamento social, pois como foi visto no relatos desta pesquisa, os pais ou responsáveis, podem não possuir formação e domínio do conteúdo adequados para ensinar os estudantes, necessitando de substancial apoio externo, o que seria possível em famílias com recursos financeiros, mas totalmente inviável ao se pensar nas famílias em situação de vulnerabilidade.

Toda crise sanitária como aquelas criadas por pandemias gera impactos econômicos, políticos e sociais significativos. Todavia, a pandemia da covid-19 trouxe questões muito específicas para a sociedade que não serão facilmente resolvidas. A saúde física e mental são processos indissociáveis. Longo tempo de isolamento, pouco contato social com os demais estudantes, espaço restrito em suas residências, receio de contaminação, exposição à violência atingiu boa parte dos pais e estudantes, bem

como de muitos professores (Maia & Dias, 2020; Gomes et al., 2021). Embora tenha havido muitos avanços para a população em geral, no acesso ao direito universal à educação de qualidade, a pandemia acabou por dificultar e retardar esse processo (Gomes et al., 2021).

Vale ressaltar que o impacto da Pandemia nos professores acaba por interferir na relação com os estudantes e seus familiares. Faustino (2021) destaca que o professor abruptamente inserido no ensino online e no isolamento social, apresentou dificuldades emocionais que afetaram o produto intelectual de seu trabalho, devido às novas rotinas, excesso de trabalho, necessidade de domínio tecnológico e outros problemas da situação de confinamento. Assim, o presente trabalho, em concordância com os dados da literatura, demonstra a necessidade de fortalecer a participação dos pais no ambiente escolar para que sejam mitigados os prejuízos sociais, acadêmicos e ocupacionais da pandemia na escola para todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Além dessas preocupações, documentos da Unesco (2020a, b), também discutem a cautela necessária que precisa ser adotada em relação aos ganhos que a tecnologia pode promover ao ensino. Isso, pois se por um lado reduzem o efeito do afastamento entre estudante e escola, por outro não era alternativa de aprendizagem para todos, sobretudo aos que já em situação vulnerável, não conseguiam usufruir satisfatoriamente do potencial do recurso, o que pode aumentar a iniquidade de acesso e desigualdade na educação. Silva Scaff et al. (2021) discutem que apesar das recomendações e alertas de diferentes setores, não foi possível observar no Brasil um planejamento amplo e a implantação de políticas públicas que tivessem como objetivo o combate da vulnerabilidade e o impacto da pandemia nos sistemas de educação reduzindo ou, impedindo o aumento da desigualdade sobretudo entre escolas públicas e privadas do país.

Corroborando essa compreensão, dados sobre a exclusão escolar no país apontam que em novembro de 2020, 13,9% das crianças e adolescentes de seis a dezessete anos não estavam frequentando a escola. No estado de São Paulo este montante representou aproximadamente 670 mil crianças e adolescentes sendo, em sua maioria, do sexo masculino, atingindo 9,2% da população (UNICEF, 2021). A análise dos resultados do presente estudo indicou que foram muitas as dificuldades apresentadas no período de pandemia, o que pode ter contribuído para ampliação da exclusão escolar. O relato sobre a falta de tempo para o acompanhamento escolar dos seus filhos foi destacado por muitos pais, haja vista que muitos deles continuaram com suas atividades profissionais presenciais durante a pandemia. Na análise dos relatos dos pais, muitos não se sentiam qualificados pedagogicamente para assumir a função de ensinar em casa. Como as principais dificuldades para o ensino não presencial estão a falta de recursos tecnológicos e dificuldades emocionais com as atividades online.

Dessa forma observamos que dois principais efeitos da pandemia que ocupam a preocupação com ensino podem ser acentuados pelas condições de vulnerabilidade em que se encontram muitos estudantes no país. A evasão escolar e a desigualdade de ensino devido a inserção não planejada da tecnologia para diminuição da desigualdade

de acesso podem aumentar em contextos nos quais estudantes e professores não tenham possibilidade de conexão de qualidade ou treinamento e desenvolvimento de repertório de planejamento, interação e estudo remoto, para além disso, aqueles estudantes que não puderem acessar as tecnologias acabam invisíveis aos sistemas educacionais, aumentando a chance de não terem atendidas suas necessidades de aprendizagem (Camacho et al., 2020).

A partir dos dados obtidos neste estudo, fica evidente a necessidade de políticas públicas compensatórias em especial para os estudantes em situação de vulnerabilidade social que tiveram o acesso a uma educação de qualidade ainda mais prejudicados. É necessário atuar para mitigar os prejuízos advindos do contexto da educação na pandemia a partir das identificações das dificuldades escolares na efetivação do retorno escolar presencial. Muitas ações extensionistas podem auxiliar no apoio didático emocional para os professores no retorno às aulas presenciais, estratégias de diminuição e recuperação da defasagem na aprendizagem dos alunos e construção de estratégias de acompanhamento das famílias dos estudantes e parcerias entre todos os envolvidos para mitigar os prejuízos educacionais são algumas das medidas a serem tomadas no retorno às aulas presenciais, visando a recuperação e a melhoria da qualidade de ensino para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- Brasil (2021). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil*.
- Camacho, A. C. L. F., Joaquim, F. L., Menezes, H. F., & Sant'Anna, R. M. (2020). A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, 9(5): e30953151. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3151/2354>
- Dias, E., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a COVID-19. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, 28(108), 545–554.
- Estrela, F. M. et al. (2020). Pandemia da Covid 19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 3431–3436.
- Faustino, S. M. (2021). É possível pensar uma epistemologia para a educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em um contexto de pandemia? *Cadernos da Pedagogia*, 15(32).
- Gomes, C. A., Sá, S. O., Justo E. V., & Costa-Lobo, C. (2021). Education during and after the pandemics. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 29(112), 574–94.
- Guareschi, N. M. F., Reis, C. D., Huning, S. M., & Bertuzzi, L. D. (2007). Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 20–30.
- Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, 37, e200067. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- Oliveira, J. B. A., Gomes, M., & Barcellos, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 28(108), 555–78.
- Prado, E. F. A., Carreiro, L. R. R., Araújo, M. V., Bissoli, E. B., & Carrera, L. T. (2020). Reflexões sobre a relação família e escola em territórios de vulnerabilidade social. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 8(1), 18–32. doi: 10.34024/olhares.2020, v. 8.10483.
- Scaff, E. A. S., Souza, K. R., & Bortot, C. M. (2021). COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade

social. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 6, 1–19.

Unesco. (2020a) *Futures of education learning to become – Protecting and Transforming Education for Shared Futures and Common Humanity A Joint Statement on the COVID-19 Crisis*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373207/PDF/373207eng.pdf.multi>

Unesco. (2020b). *Responding to COVID-19 and beyond The Global Education Coalition in action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374364>

Unesco. (2021). *International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378256_eng

Unesco. (2022). *COVID-19 impact on education*. [https://en.unesco.org/covid19/education response](https://en.unesco.org/covid19/education-response)

Unicef. (2021). *Cenário da exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da Pandemia da COVID-19 na educação*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>

Vazquez D. A., Caetano, S., Schlegel, R., Lourenço, E., Nemi, A., Slemian, A., & Sanchez, Z. M. (2021). *Vida sem Escola e a saúde mental dos estudantes de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19. SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2329>

World Health Organization. *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard* <https://covid19.who.int/>

CAPÍTULO 3

VULNERABILIDADE SOCIAL E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DO ENSINO *ON-LINE*

Heitor Bilar de Araújo

Marcia Gomes Bilar

Sofia Bilar de Araújo

Marcos Vinicius de Araújo

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Pandemia no Brasil

No Brasil, país marcado historicamente por tantas desigualdades sociais, a pandemia causada pela covid-19, que assolou o mundo nos últimos dois anos, trouxe repercussões extremamente negativas para o desenvolvimento da educação. Este capítulo discutirá alguns aspectos ocasionados pelo ensino *on-line*, em especial no contexto de vulnerabilidade social.

A covid-19 trouxe impactos de ordem biomédica e epidemiológica que foram sentidas em todo o mundo, com repercussões que se estenderam e alcançaram também os campos sociais, político, econômico, cultural e histórico, como não se via na história recente da humanidade. A situação de pandemia gerou um colapso nos sistemas sociais pelo mundo afora, como saúde e educação, afetando diretamente os grupos de pessoas mais vulneráveis. Entenda-se por vulnerabilidade um processo que decorre da restrição aos bens materiais, simbólicos e culturais por parte de uma população marginalizada socialmente (Souza et al., 2019).

A urgência de minimizar os impactos da pandemia e conter a propagação do vírus exigiu esforços da Organização Mundial da Saúde (OMS), em conjunto com líderes mundiais, que tomaram a medida extrema de decretar *Lockdown*, providência que consiste no fechamento de comércios, escolas, ruas e afins, com o intuito de manter o isolamento social do maior número possível de pessoas, bem como uma efetiva ação da ciência, no sentido de iniciar uma corrida para chegar à vacina e ao tratamento eficaz para conter as mortes e sequelas deixadas pelo vírus da covid-19, a fim de garantir à população uma solução para o momento de emergência de saúde sem precedentes na história recente.

No Brasil, quando analisamos as consequências da pandemia da covid-19, vários aspectos podem ser observados. No que se refere à educação, a maioria dos dados apresentados até o momento e discutidos ao longo deste texto são negativos e muito preocupantes. Os estudos e pesquisas realizados trazem informações sobre a defasagem de aprendizagem e apresentam números significativos de crianças e jovens que abandonaram os estudos em função da falta de acessibilidade para ter as

aulas *online*, em função da imposição que a pandemia trouxe de afastamento social e da falta de recursos para que todos os alunos pudessem ter acesso às aulas que ocorreram de forma remota.

Com a imediata migração para o modelo de aulas remotas, o que se percebeu é que houve um impacto enorme no aspecto emocional de milhões de estudantes, bem como nos educadores e familiares. Nesse sentido, dada a falta de estrutura para a migração de modelo pedagógico que ocorreu de forma imediata do ensino presencial para o remoto, foi exigido dos alunos, pais e professores uma adaptação a uma nova forma de aprendizagem.

As consequências da pandemia para a educação no Brasil

O sistema educacional brasileiro é organizado pela Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). Além disso, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs (Brasil, 2010), que são normas obrigatórias para a Educação Básica e que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino no país.

Todas as normas sobre educação são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) que precisam da aprovação do Congresso Nacional. Atualmente está em vigor o Plano Nacional de Educação cujo decênio é de 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007) foi criado no Governo Lula com objetivo de qualificar todas as etapas da educação básica no Brasil (Cabral & Ruas, 2021).

Na educação, houve necessária e rápida transição da forma presencial para o ensino remoto. Como medida para conter a pandemia e garantir o afastamento social, o Ministério da Educação publicou portarias que autorizaram a realização de atividades pedagógicas por meio do ensino à distância, como é o caso da Portaria nº 343, de 17/3/2020, que permitiu a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2020).

Em virtude da pandemia, quase todas as escolas optaram por aulas *on-line*; desta maneira, em função da exclusão digital que atinge muitas crianças e jovens, várias delas ficaram sem aulas durante os anos de 2020 e 2021, já que milhões de pessoas não têm acesso à internet, segundo estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil, ampliando a defasagem educacional. Com as escolas fechadas e as aulas ocorrendo de forma remota, dados apontaram que em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente). A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020. É o que releva o estudo da UNICEF Brasil (2021),

em parceria com o Cenpec Educação – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Complementando essa discussão, Neri (2022) destaca que a falta de atividades escolares foi principalmente ocasionada pela pouca oferta dessas atividades por parte das redes escolares.

A análise da situação educacional indica que, entre os estados brasileiros que adotaram o ensino remoto, apenas 15% distribuíram dispositivos aos alunos para que tivessem acesso digital, e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet (Unicef, 2021). Este novo modelo de aulas remotas exigido para dirimir as perdas trazidas pelo afastamento social, ocasionado pelo fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais, no contexto do ensino, trouxe à tona e deixou ainda mais evidente as fragilidades históricas do sistema educacional no país (Martins & Almeida, 2020).

Aspectos sociais da pandemia

Embora ainda haja poucos estudos conclusivos, é de se compreender que o isolamento social ocasionado pela covid-19 impactou negativamente na vida de muitos; porém, os vulneráveis sofreram impacto ainda mais devastador. No grupo de pessoas em situação de vulnerabilidade no campo escolar, cabe discussão em relação às pessoas com deficiência que foram duramente castigadas. Para este grupo específico, principalmente no que tange a educação, há necessidade de atenção e cuidado nas políticas públicas e práticas profissionais para assegurar uma vida com dignidade e inclusão, sobretudo em tempos de pandemia (Oliveira, 2020).

A Recomendação nº 31, de 30 de abril de 2020 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2020) recomenda ao Ministério da Educação que garanta “*o cumprimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva às crianças e adolescentes que necessitam de atendimento educacional especializado durante o período de isolamento social*”. Embora não sejam claras quais ações foram adotadas para que isso ocorresse, fica evidente que sem medidas de atendimento à pessoa com deficiência, estes estudantes ficarão ainda mais sem acesso à educação de qualidade, ampliando o processo de exclusão (Bock, Gomes, & Beche, 2020).

Como em outros setores da sociedade, é possível afirmar o quanto a pandemia mostrou os abismos existentes entre as classes menos favorecidas, as camadas mais empobrecidas da sociedade e aqueles que têm acesso a tudo, inclusive aos meios de conectividade, que ficaram evidentes no processo de aprendizagem à distância. Todavia, a Pandemia não criou as desigualdades, e sim as ampliou.

A tecnologia na educação

Para inserir os alunos neste novo cenário apresentado pela pandemia, de maneira excepcional e imediata, foi se dando a inserção de recursos tecnológicos, atuando como instrumentos para facilitar a aprendizagem à distância, na tentativa de trazer a tecnologia para resolver a questão do acesso e a participação ativa nos processos educacionais.

Alguns estudos vêm sendo realizados, com o acompanhamento do desempenho dos alunos da rede particular de ensino, principalmente àquelas que já tinham acesso

a conectividade e apenas precisaram potencializar seu uso na aprendizagem durante a pandemia. Comparados com os resultados dos alunos da rede pública, cujo acesso a meios tecnológicos como apoio pedagógico, era restrito ou nem existia, verifica-se o quanto houve de perda pedagógica para esta última categoria de estudantes (Senna, 2020).

Com o cenário de exclusão digital vivido principalmente pelos alunos da rede pública, cujas ações governamentais foram incipientes em ajustar as demandas existentes, soma-se a falta de estrutura das famílias mais carentes, grande parte sem acesso à conectividade e, ao contrário, se viram de um dia para outro tendo que se ajustar ao acesso da aprendizagem remota, nos moldes impostos em função da pandemia, para manter o distanciamento social, sendo a escola o ambiente seguro em que os pais deixavam os filhos para poder trabalhar.

Ao longo da pandemia foi percebendo-se que a inclusão digital é hoje uma questão também de acesso tecnológico que deve ser propiciado a todos, sobretudo aos alunos da rede pública, para que não haja ainda mais exclusão social, como restou evidente neste tempo que vivemos o afastamento social.

Fato é que as escolas, tanto as públicas como as privadas, precisaram em tempo exíguo, se adaptar às novas práticas de ensino em função da pandemia, e o que se percebeu foi que as escolas da rede privada de ensino buscaram soluções de forma mais rápida, até para conseguir manter sua clientela pagante, algumas já fazendo uso de plataformas digitais inseridas no processo pedagógico, fazendo apenas ajustes de suas próprias plataformas, introduzindo também as aulas ao vivo, em que os professores tiveram que, de um dia para o outro se adaptar a rotina da tele aula, dentre outras formas pedagógicas.

Além de poucas ações governamentais, a falta de estrutura material e tecnológica das famílias mais carentes as deixou sem acesso à conectividade. Essas famílias, em muitos casos, tinham dois, três ou mais filhos para compartilharem um único computador ou mesmo um único aparelho celular para assistir as aulas remotas, o que dificultou o acesso de muitos alunos as aulas ministradas *on-line*.

Durante o processo de implementação desta pedagogia pandêmica, foi-se percebendo que a inclusão digital é hoje uma questão também de acesso tecnológico que deve ser propiciado a todos, principalmente para os alunos da rede pública de ensino, para que não haja ainda mais exclusão social, percebido neste tempo que vivemos de afastamento social. As escolas públicas dependem do incentivo governamental para disponibilizar tecnologias e realizar treinamentos aos professores, para que os recursos sejam utilizados de forma apropriada e que tenha real funcionalidade para professores e alunos.

O fechamento abrupto das escolas e a transição forçada para a educação a distância somadas à ausência de um direcionamento abrangente e claro do governo federal são elementos que trazem poucas respostas a esse dilema da desigualdade. Afinal, entre os alunos de 6 a 19 anos que frequentam a escola, quase 20% não têm acesso à internet e, se considerarmos apenas os mais pobres, a rede não chega à quase metade dos domicílios, ainda de acordo com levantamento feito pelo Instituto Ayrton Senna e *Open Social* com base na PNAD-C/IBGE de 2017.

Embora grande parte dos estudantes não tenham tido acesso à internet, para os que tiveram o acesso, percebeu-se no período da pandemia que o uso das tecnologias favoreceu a conexão entre família e escola, muitas vezes tendo sido criada integração e interatividade, porque, principalmente no ensino fundamental, os professores precisaram dar uma atenção aos pais, vez que não tinham preparo para passar o conteúdo de aulas para os filhos em casa.

Houve também conexão na relação entre professor e aluno, pois, além de manter os vínculos afetivos, eles utilizam os recursos tecnológicos para mediar o conhecimento, o que foi fundamental para não se perder de vista o conteúdo pedagógico e manter o vínculo escolar. Esse processo todo exigiu uma participação maior dos pais, pois eles precisaram acompanhar as atividades pedagógicas dos alunos, em tempo real, muitas vezes, juntamente com os professores. Assim, com este acompanhamento os alunos iam se sentindo mais seguros.

Todo esse processo de ensino à distância indicou perda pedagógica por parte dos alunos, mesmo nas escolas em que tenha sido bem planejado e executado, devido ao fato de o ensino à distância gerar menores chances de engajamento dos estudantes e promover de maneira mais limitada o desenvolvimento necessário para a aprendizagem. É notório que, especialmente em estudantes com condições reduzidas de acesso à infraestrutura necessária para o ensino *online*, a aprendizagem mostrou-se ainda mais prejudicada.

Políticas públicas na educação e pandemia

Neste contexto de pandemia de covid-19 no Brasil, ficaram evidentes as significativas lacunas no planejamento governamental para as políticas de proteção social. Com a área da educação não foi diferente, percebeu-se a falta de planejamento e ações políticas com o intuito de garantir que alunos de classes sociais mais baixas, conseguissem continuar seus estudos, porque precisavam realizar o acompanhamento de aulas *online*, muitas vezes sem condições de acompanhamento pedagógico, realizados em locais inadequados ao estudo e à indisponibilidade de computadores ou mesmo de celulares e de acesso à *internet* em suas casas.

Não se pensou em políticas para dirimir as situações apresentadas ao longo da pandemia, como assistência e apoio aos professores e a prática de políticas para combater a exclusão digital, que poderia ter sido minimizada, por exemplo, com a ampliação da rede de *wi-fi* grátis, trazendo à população mais carente, condições de acesso à internet e propiciando aos alunos acompanhar as aulas; por meio do barateamento dos equipamentos como computadores e *tablets* com possibilidade de compra com ajuste no crédito e ajustes como isenção de impostos. Com a retomada das aulas presenciais pode-se pensar em utilizar locais de acesso público, com serviços gratuitos de acesso à internet, principalmente nas áreas mais carentes.

É importante que seja realizada a capacitação de pessoal para monitorar as atividades ligadas às tecnologias para que haja uma real inclusão digital, também com garantia de conexão à internet com velocidade compatível para uso dos principais aplicativos, com a utilização de banda larga e qualificação também dos professores

para atuar nesta realidade que se mostrou mais evidente em função da pandemia (Silva, Neto & Santos, 2019).

Portanto, deve haver ações do Estado a fim de atender ao direito de acessibilidade aos alunos mais vulneráveis, com políticas públicas de informação, qualificação, comunicação, que possam chegar até a educação, com garantia de aprendizagem de qualidade a todos.

Ao analisarmos o desenvolvimento de cada aluno como um processo contínuo e não fragmentado em apenas uma ou outra etapa escolar, fica ainda mais clara a necessidade de desenhar novos caminhos para garantir que a aprendizagem aconteça, mesmo que em um tempo reduzido eliminar desigualdades resultantes de diferenças no contexto de cada um, e manter as oportunidades de avanços para todos (Senna, 2020).

Esse cenário de fortes desafios à aprendizagem já existia em muitas realidades brasileiras, mas a crise do novo coronavírus massificou ainda mais essa situação para todos os contextos, ampliando o alcance das possíveis lacunas de aprendizagem. Diante de toda essa discussão, o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso à educação. Os dados são de uma pesquisa do UNICEF (2022), órgão da ONU (Organização das Nações Unidas) para a infância e do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).

Por meio das pesquisas que vem sendo realizadas e das medições de desempenho dos alunos, já é possível notar algumas consequências em função deste período vivido da pandemia. As primeiras avaliações diagnósticas de desempenho dos estudantes trazem números que apontam a defasagem ocasionada na aprendizagem escolar, em função de tantas variáveis aqui já tratadas, dentre elas a questão da exclusão digital. Segundo o Instituto Alicerce (2022), no Brasil, a notas médias do sistema de avaliação básica dos alunos do quinto ano indicaram quedas significativas de 2019 para 2021. Em Língua Portuguesa, a queda foi de 223 para 194 e em matemática de 243 para 196.

O sistema educacional brasileiro é precário antes mesmo da pandemia já apresentava diferenças entre as diversas regiões do país e atualmente vem sendo negligenciado pelo governo Federal através de cortes de orçamento e retirada de subsídios e investimentos com a total falta de políticas públicas para a educação nacional.

O que já foi constatado é que a pandemia trouxe à tona e acelerou os problemas relacionados a educação no nosso País e as desigualdades sociais. No que tange as minorias já marginalizadas no Brasil anteriormente à covid-19, sabemos que durante o momento mais críticos da pandemia, pessoas com deficiência, as populações quilombolas, os povos originários, extrativistas, migrantes e refugiados, os grupos vulneráveis que vivem nos grandes centros foram deixados ainda mais à margem, não sendo assistidos por políticas públicas efetivas para inclusão digital, necessária durante o período de aprendizagem na pandemia, lhes tendo sido negado o direito à educação.

Conforme afirma Silva (2020) as políticas públicas de enfrentamento à pandemia estão centradas num eixo supostamente geral e universal que, no fundo, excluem os grupos mais vulnerabilizados. Assim, os maiores riscos decorrentes a ausência de políticas públicas para proteção dos mais vulneráveis são a perda de renda, o aumento do desemprego, da precarização do trabalho, da pobreza, da fome e das desigualdades,

abarcando diversos grupos sociais, territórios e regiões. Em decorrência disso, as profundas desigualdades sociais e espaciais e a ausência ou fragmentação dos serviços sociais têm atuado de maneira determinante sob as condições de saúde e de morte da população brasileira, aspectos que o governo atual tem tolerado ou mesmo ignorado.

São bastante significativas as lacunas deixadas pela falta de planejamento governamental quanto às políticas de proteção social durante a pandemia de covid-19 aqui no Brasil. Houve uma tentativa de ampliação de acesso a um recurso emergencial governamental (auxílio emergencial) para abarcar grupos historicamente vulneráveis ou que se viram vulnerabilizados pela pandemia. Contudo, não houve planejamento de políticas específicas para atender a população e no que toca a educação não houve planejamento para minimizar os impactos trazidos pela pandemia.

Papel da família e do professor na educação em tempos de pandemia

Diante de todos esses aspectos, é necessário destacar que a família tem papel fundamental no processo de aprendizagem do estudante, tanto no acompanhamento dos estudos, como no diálogo com a escola na construção de estratégias coletivas para qualificar o processo de aprendizagem. No entanto, as famílias de estudantes em situação de vulnerabilidade apresentam maior dificuldade em participar da vida escolar de seus filhos, seja pela falta de tempo e de recursos financeiros ou de interesse por não compreender a importância de participar da vida escolar, ou pelo pouco incentivo que as instituições de ensino propiciam às famílias.

No Brasil, onde o ambiente familiar possui forte influência nos resultados educacionais e tendo ele sofrido grande impacto, podemos afirmar que haverá diferentes desfechos para os milhões de alunos da educação básica. Os reflexos destes impactos serão coletivos e atingirão toda a sociedade, contudo não há como duvidar que os alunos mais vulneráveis serão aqueles que terão sido mais afetados pelos efeitos da pandemia, que perdurará por gerações na sociedade.

Sobre o trabalho efetuado pelos professores que estão fazendo o ensino à distância, sabe-se que estes profissionais precisaram se adequar a esta nova realidade, e muitos, quando surgiu a pandemia, sequer tinham acesso à tecnologia e internet. Contudo, logo se ajustaram, no desejo de manter vínculo com seus alunos e na tentativa de que o prejuízo fosse menor possível no que se referia a perda do conteúdo pedagógico.

Muitas foram as histórias de professores pelo país, que dada a situação de exclusão digital de seus alunos se viram improvisando diversas maneiras para que eles não desistissem das aulas. Neste cenário pandêmico a população mais carente pôde certamente contar com o esforço de muitos docentes que não sucumbiram às dificuldades e desafios trazidos pela pandemia.

Os professores da rede pública passaram a inventar uma nova prática pedagógica em que eram elaboradas e aplicadas aulas *online*, produzidos vídeos para que os alunos pudessem ter acesso no seu tempo disponível de internet e tantas outras iniciativas percebidas empiricamente por todos para desenvolver os alunos que sequer tinham acesso à internet.

Grandes desafios diários foram trazidos aos educadores para enfrentar as situações negativas que surgiram com a pandemia. Estes profissionais em geral não tiveram apoio ou formação para o atendimento aos alunos nesta modalidade utilizando tecnologia e internet. Por isso se faz urgente a atenção de políticas públicas, dadas as situações narradas de enfrentamentos que aconteceram na educação em função da pandemia. É necessária a adoção de estudos e implementação de medidas efetivas com metas claras e estratégias para a recuperação do tempo perdido pelos alunos durante a Pandemia.

O professor deve ser continuamente atualizado, porque só desta maneira o desenvolvimento de estratégias didáticas e metodológicas poderão ser utilizadas com o intuito de compensar as perdas pedagógicas sobretudo para as populações que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que se viram excluídas do processo educacional durante a pandemia, por falta de tecnologia e acesso à internet.

A educação em tempos de covid impulsionou novas modalidades de trabalho para o corpo docente, com vistas à tecnologia, que foi a grande aliada da educação durante o período de afastamento das salas de aulas, com um desafio na promoção do desenvolvimento do saber, antes restrito aos espaços escolares, chegando até as casas dos jovens e crianças do país (Barreto & Rocha, 2020).

Considerações finais

Em meio a Pandemia causada pelo Coronavírus o que temos chamado de “novo normal” tem sido uma tentativa de retorno a situações comuns da vida que foram extremamente afetadas pela pandemia, tanto a vida social e econômica quanto a educacional. Passados estes anos mais críticos da pandemia, estamos tentando nos adaptar a forma de novamente nos relacionarmos, nos ajustarmos nestas novas modalidades de trabalho surgidas em função do distanciamento social, sobretudo nos ajustarmos ao novo formato do trabalho docente que foi duramente castigado no período mais significativo da pandemia.

Em curto espaço de tempo o ensino a distância precisou ser utilizado para alcançar as crianças da educação infantil e os jovens, que juntamente a seus pais e professores, necessitaram se adequar imediatamente a esta nova modalidade de aprendizagem. Há muito que se fazer a respeito do ensino à distância, uma vez que não está configurado como um espaço democrático de ensino e aprendizagem, considerando que muitos ainda não têm acesso a tecnologias e internet, além de haver um problema estrutural, em que muitas famílias não podem dar a seus filhos espaço adequado em seus lares para realização de seus estudos.

Alguns desafios são colocados para a superação dos impactos negativos potencializados pela Pandemia. Destaque-se a necessidade urgente da ampliação de políticas públicas que, a partir da análise das reais dificuldades enfrentadas na educação, desenvolvam ações com metas claras e estratégias para a recuperação do tempo perdido durante a Pandemia, qualificando a ação do educador e desenvolvimento estratégias didáticas e metodológicas voltadas em especial para as populações que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Será necessário realizar a busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola porque tiveram seu direito à educação negado durante a pandemia, tomando todas as medidas necessárias para trazê-las novamente à escola para retomar o aprendizado. Para isso é importante que haja uma ação efetiva com o apoio dos governos em todos os níveis para realizar esta busca ativa aos alunos, retomando as matrículas e mobilizando todos os atores a fim de enfrentarem a exclusão escolar que se agravou em função do período da pandemia.

O processo de aprendizagem é contínuo, esta fragmentação trazida em função da pandemia e acentuada pela exclusão digital aos alunos mais vulneráveis só deixou mais evidente que se faz urgente pensar e implementar novas estratégias a fim de reparar esta perda que tantos alunos tiveram neste período, para dirimir as desigualdades já existentes, fazendo com que todos possam ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

A falta de políticas públicas no campo da educação no pós-pandemia pode levar a escola a excluir ainda mais os estudantes que já possuíam menos oportunidades sociais de aprendizagem. Será necessária grande mobilização social para que as desigualdades educacionais no Brasil, que já possuíam números alarmantes antes da Pandemia, não se ampliem por falta de ações efetivas do setor público e da sociedade em geral.

Fato é que o impacto trazido pela pandemia poderá deixar prejuízo em toda uma geração de jovens e principalmente de crianças que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, cuja fase de alfabetização foi bastante prejudicada, em função do fechamento das escolas e a perda do convívio social proporcionado pelo dia a dia de aulas, que não ocorreu nos últimos dois anos, aprofundando ainda mais o abismo social presente na educação e evidenciado durante o período da pandemia.

REFERÊNCIAS

- Barreto, A. C. F., & Rocha, D. S. (2020). COVID-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. *Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 1–11.
- Bock, G. L. K., Gomes, D. M., & Beche, R. C. E. (2020). A Experiência da deficiência em tempos de pandemia: acessibilidade e ética do cuidado. *Criar Educação*, 9(2), 122–140.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília.
- Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília.
- Brasil. (1996, 23 dez.). Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, (248).
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*.
- Brasil. (2020). Conselho Nacional de Saúde. Recomendação nº 031, de 30 de abril de 2020. *Recomenda medidas emergenciais complementares que visam a garantia dos direitos e da proteção social das pessoas com deficiência no contexto da COVID-19*. Brasília.
- Cabral; Sabrina Alves Boldrini; Ruas, Thatiane Santos (2021). O direito à educação em tempos de pandemia da COVID – 19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. *SAPIENS – Revista De divulgação Científica*, v. 3, n. 1, 148 158.
- Instituto Alicerce (2022). *As principais consequências da pandemia na educação*. <https://blog.institutoalicerceedu.org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-educacional/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao/>
- Martins, V., & Almeida, J. (2020). Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberesfazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. *Revista Docência e Cibercultura*, 4(2), 215–224.
- Neri, M. C., & Osório, M. C. (2022). *Retorno para a escola, jornada e Pandemia*. FGV Social: <https://www.cps.fgv.br/cps/RetornoParaEscola/>

Oliveira, F. (2020, 6 abr.). Covid-19 e o isolamento das pessoas com deficiência. *Mídia Ninja*. <https://midianinja.org/fatineoliveira/covid-19-e-o-isolamento-das-pessoas-com-deficiencia/>

Senna, V. (2020, 10 maio). Covid-19 potencializa desigualdade de oportunidades existente no País. *Folha de S.Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/opinio/2020/05/covid-19-potencializa-desigualdades-na-educacao.shtml>

Silva, E. H. B., Silva Neto, J. G. da, & Santos, M. C. (2019). Pedagogia da Pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC*, 29–44.

Silva, S. A. (2020). Pobreza e vulnerabilidade social no âmbito da pandemia de Covid-19. *Le Monde Diplomatique Brasil*. <https://diplomatique.org.br/pobreza-e-vulnerabilidade-social-no-ambito-da-pandemia-de-covid-19/>

Souza, L. B., Panuncio-Pinto, M. P., Fiorati, R. C. (2019). Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, 27(2), 251–269.

Unicef Brasil. (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>

Unicef. (2020). *Unequal access to remote schooling amid COVID-19 threatens to deepen global learning crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unequal-access-remote-schooling-amid-covid-19-threatens-to-deepen-global-learning#:~:text=NEW%20YORK%2C%205%20June%202020,deepen%20the%20global%20learning%20crisis>

Unicef. (2021). *Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro*. <https://brasil.un.org/pt-br/109794-cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>.

Unicef. (2022). *Where are we on education recovery?* <https://www.unicef.org/media/117626/file/Where%20are%20we%20in%20Education%20Recovery?.pdf>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 4

ESTRATÉGIAS EFETIVAS DE ENSINO NÃO PRESENCIAL: uso de tecnologias na educação e adequações para inclusão do estudante surdo

*Elifas Trindade de Paula
Edvard de Lima Albuquerque
Neilton Silva Guedes
Rafael Tenorio dos Santos*

Introdução

“A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir” (Platão, 1997, p. 229).

Para o professor Paulo Freire (2011), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e apreensão da realidade. São essas as lições orientadoras da produção deste artigo, que é resultado do esforço de um grupo de professores interessados em refletir sobre a prática pedagógica num momento histórico de grande inquietação, cujas tendências podem apresentar profundas mudanças para a educação.

O acesso ao conjunto de saberes produzidos pela humanidade ao longo da história é condição para que os indivíduos possam viver de acordo as exigências de seu tempo, exercer as funções sociais e garantir as condições de sua sobrevivência e de seu grupo. O conhecimento necessário é determinado pelas relações sociais estabelecidas e o nível tecnológico em cada período histórico.

Nas sociedades democráticas, pelo menos a partir da Revolução Francesa, o acesso ao conhecimento ganha uma dimensão ainda mais ampla, sendo condição necessária para a participação ativa na condução da sociedade, em outras palavras, para o exercício pleno da cidadania, que “exigia emancipação pelas luzes, pela erradicação do suposto obscurantismo” (Boto, 1996, p. 16). Esse preceito se encontra na legislação brasileira (Brasil, 1988), que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo que entre suas principais funções estão a preparação para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho.

O reconhecimento desta importância deveria ter por pressuposto o apontado na epígrafe deste texto, dita pelo filósofo grego, Platão (1997), há aproximadamente

2500 anos, qual seja, empregar todos os meios necessários para garantir a todos a melhor educação possível.

Pensando nesta possibilidade, não podemos imaginar a educação sem a mediação das tecnologias da informação e da comunicação, sem acesso à internet, sem equipamentos e ferramentas adequadas. Mais do que uma necessidade, o acesso à tecnologia deveria ser considerado como um direito humano (Sahb & Almeida, 2016).

No entanto, entre várias contradições da nossa sociedade, escancaradas pela pandemia do novo Coronavírus, está a distância entre a educação oferecida pelo Estado e as possibilidades tecnológicas disponíveis. Diante da necessidade de usar as ferramentas tecnológicas para o ensino remoto, escolas, professores, estudantes e famílias se depararam com uma dura realidade: não havia condições estruturais ou formação adequada para os profissionais da educação.

Realidade que se revelou em diferentes facetas, na inabilidade de uma boa parte dos professores e das professoras em usar as ferramentas disponibilizadas; na estrutura das escolas, que não estavam preparadas tecnologicamente para oferecer treinamentos; na falta de recursos para que os estudantes acessassem a rede mundial de computadores ou para participarem das aulas durante o ensino remoto.

Num momento histórico em que as discussões didáticas giram em torno das metodologias ativas, do desenho universal para a aprendizagem, da aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais (Morán, 2005) e da cibercultura (Lemos, 2003), as escolas, estudantes, professores e famílias foram pegadas de surpresa, precisaram se adequar a uma nova situação, que no discurso já era realidade, para dar continuidade ao atendimento escolar respeitando os protocolos de saúde. No momento em que o uso pedagógico das tecnologias digitais tornou-se imprescindível diante da crise instalada, fica-se surpreso como se o mundo tivesse sido atingido por “um raio de um céu sem nuvens” (Marx, 2011, p. 20).

Porém, mesmo diante das adversidades e, em que pese o lamento por atingir uma parcela muito pequena dos estudantes, boas experiências podem ser contadas. É o que se pretende com o presente texto, que é o resultado de um diálogo com quatro professores, sendo que um atua como intérprete de libras, trabalhando em uma escola localizada num bairro periférico na zona leste do Município de São Paulo, uma região que aparece no mapa da desigualdade da Rede Nossa São Paulo (Da Desigualdade, 2018), como uma das mais carentes da cidade.

Metodologia

Utilizamos como metodologia a roda de conversa, definida por Moura e Lima (2015, p. 101) como “um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Para orientar a participação elaboramos um roteiro semiestruturado (Manzini, 2003), e realizamos análise qualitativa (Bardin, 2016).

Os participantes são professores de diferentes disciplinas do currículo escolar e que atendiam a sala com estudante surdo, além de um intérprete de libras. A ideia

do artigo surgiu durante uma formação continuada dos professores e professoras da unidade quando se avaliavam as ações pedagógicas inclusivas realizadas durante o ensino remoto. Convidamos para participar da roda de conversa todos que lecionavam na sala em que havia estudantes surdos, incluindo o intérprete de Libras. Os participantes apresentaram considerações acerca do impacto da pandemia na sua atividade profissional, sobre as ferramentas e estratégias pedagógicas que foram utilizadas durante o período em que o ensino aconteceu de forma remota e semipresencial, quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação, e avaliaram a participação e o aproveitamento dos estudantes. Além disso, o professor que atua como intérprete de libras discorreu sobre a situação dos estudantes surdos, suas preocupações e as adequações realizadas para garantir o acesso destes ao currículo.

Apresentamos as perguntas no início da conversa e os participantes falaram livremente, na forma de diálogo colocando suas opiniões, sugestões e críticas, na sequência elaboramos uma síntese das falas que foram objeto de análise, dialogando com o referencial teórico.

Resultados e discussões: práticas pedagógicas no ensino remoto

Apresentamos abaixo a síntese das falas dos professores sobre os impactos da pandemia na prática pedagógica; quais práticas pedagógicas e ferramentas utilizadas para garantir a aprendizagem durante o ensino remoto; sobre o planejamento das aulas; avaliação sobre a participação e aproveitamento dos estudantes; a efetividade das práticas e/ou ferramentas utilizadas na aprendizagem dos estudantes; e quais dificuldades foram enfrentadas no retorno das aulas presenciais.

Iniciamos como uma afirmação, a nosso ver, bem ilustrativa de um dos professores participantes:

Neste processo pandêmico, nos vimos impelidos a modificar e a reinventar as práticas pedagógicas. Como impacto, me vi na necessidade de apropriar dos recursos tecnológicos, diga-se de passagem, em curto prazo, disponíveis e ofertados pelas redes municipais e estaduais para alcançar em grande escala os educandos. Devido a este impacto, me vi assustado e provocado a inserir-me neste mundo tecnológico ao qual tinha conhecimento, porém por mim pouco explorado.

Esses dizeres representam um sentimento que permeou a roda de conversa e, talvez, seja uma amostra da sensação de parte significativa dos profissionais da educação, evidenciando uma contradição apresentada no início deste texto, a distância entre o desenvolvimento tecnológico e a sala de aula. Fala-se tanto em tecnologia da informação e da comunicação, e a escola precisou “se reinventar”, quando houve necessidade de usar a tecnologia para buscar garantir a aprendizagem dos estudantes no período pandêmico.

Novidades como gravar uma videoaula, realizar um encontro síncrono, criar canais em redes sociais, pensar novas formas de avaliação e fazer busca ativa por meio de redes sociais, passaram fazer parte do planejamento pedagógico de uma hora

para outra. Ferramentas, além do giz e da lousa, foram incorporadas da noite para o dia, WhatsApp, Google Sala de Aula, Microsoft Teams, ferramentas de gravação e edição de vídeo e áudio e diversas outras. Além das aulas na modalidade síncrona, mediada pelas tecnologias, os professores ainda prepararam materiais físicos para aqueles e aquelas estudantes que não conseguiam acessar as salas de aulas online.

Oficialmente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) disponibilizou e orientou o uso das ferramentas Google Sala de Aula e o Microsoft Teams (São Paulo, 2020), mas os profissionais da educação perceberam que essas ferramentas eram insuficientes para atender às necessidades dos estudantes, buscando outras formas para atingir o máximo de estudantes possível.

A casa, o quintal ou apartamento se transformaram em sala dos professores ou cenários para as aulas, interferindo no contexto familiar, alterando significativamente a rotina doméstica, mas também oferecendo possibilidades pedagógicas, como informa um dos participantes: “Na elaboração das aulas e gravação dos vídeos usava o quintal, a copa e a sala da minha casa, que serviam de cenários para passar conteúdos referente ao que fora planejado”.

Para conseguir realizar estas ações, os profissionais da educação tiveram de usar seus próprios equipamentos e internet, além disponibilizar recursos financeiros para aquisição de novas ferramentas tecnológicas, pois foi somente no segundo semestre de 2021, passados mais de um ano do início do ensino remoto, que a Prefeitura de São Paulo disponibilizou notebooks para os professores e professoras e *tablets* para os estudantes. Ainda é importante observar, de acordo com a fala literal de um dos professores participantes da roda de conversa, que:

(. . .) o ensino na modalidade remota apresentou algumas situações adversas: internet lenta, uso de smartphones, mudança de horário de trabalho diante do cenário da pandemia, condições econômicas, entre outros fatores que interferiram na rotina escolar, aumentando, inclusive o tempo de dedicação dos professores e professoras.

Quanto à participação dos estudantes nas aulas online, as informações revelam que houve momentos em que a participação era mínima, girando em torno de 10% dos estudantes, mas com as ações das equipes escolares, em particular as de busca ativa, houve um aumento e chegou-se a uma variação de 30 a 50%. Quanto à participação nas aulas e aproveitamento do conteúdo, os participantes avaliam, que foi bom, considerando as adversidades destacadas na introdução do texto.

Para alguns participantes o bom aproveitamento se deve, em parte ao número reduzido de estudantes, pois foi possível trabalhar melhor os conteúdos. Além disso, o uso das tecnologias potencializou as ações pedagógicas e possibilitou dinamizar as aulas, processo que está em consonância com o exposto por Morán (2005) e contido no Currículo da Cidade (São Paulo, 2016).

Uma vez que os autores do estudo também participaram da roda de conversa, há também uma autorreflexão sobre a prática pedagógica e a formação continuada. Discutiu-se a necessidade da busca permanente de atualização não apenas no conteúdo a ser

ministrado, mas também nas possibilidades de ensino que se abrem com o tempo. Com referência mais uma vez em Paulo Freire (2014), a autoavaliação da prática docente, não pode estar desvinculada da realidade em que se pratica a ação pedagógica.

A má qualidade da educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora no Brasil é objeto de estudos por pesquisadores como o professor Luiz Carlos de Freitas (2007, 2014). O poder público não pode olhar a tecnologia como salvadora da educação, como analisa José Manuel Moran (citado por Casemiro, 2010), “A internet nos ajuda, mas sozinha ela não dá conta da complexidade do aprender”. Além disso, há que se refletir sobre a relação da aprendizagem com a tecnologia, com a formação dos profissionais para o uso adequado, pensando no desenvolvimento dos estudantes.

A escola em que o estudo foi realizado passa por um processo de reforma com instalação de equipamentos para transformar as salas em espaços informatizados. Em todas as salas serão instalados projetores, computadores, caixas de som e a promessa de internet de qualidade. Mas nada disso adianta sem um professor preparado tanto em seu conteúdo, quanto para o uso das ferramentas.

Adequações para as necessidades dos estudantes surdos

Neste item abordamos as considerações do intérprete de libras sobre a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do estudante surdo e as adequações realizadas para atender às necessidades educacionais dos estudantes surdos durante o período de ensino remoto.

Para eliminar as barreiras de acesso ao currículo dos estudantes surdos e garantir sua inclusão educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece a obrigatoriedade da contratação de intérprete de Libras, sigla utilizada para se referenciar a Língua Brasileira de Sinais, língua de modalidade gestual-visual a partir da qual a comunicação acontece por meio de sinais, expressões faciais e corporais, reconhecida como língua natural dos surdos (Brasil, 2002).

Seu uso permite a inclusão social de pessoas com surdez ou com deficiência auditiva, possibilitando-os participar de todas as atividades e contextos em condições de igualdade aos ouvintes. É muito importante que ações de circulação e visibilidade da Libras aconteça de forma a romper com as barreiras da comunicação.

É necessário que a escola promova ações para dar visibilidade à Libras e fazer com que a língua circule em todos os tempos e espaços da unidade escolar. Isso é um importante passo para a inclusão das pessoas com surdez ou com deficiência auditiva. Essas ações estão em consonância como os preceitos da escola inclusiva, que de acordo Carvalho (2004) e Mantoan (2015), é aquela que acolhe todas as pessoas e garante os meios necessários para sua aprendizagem.

Adequações e acessibilidade curricular no ensino remoto

A grande preocupação no início da pandemia foi a falta de comunicação dos estudantes com surdez dentro de casa, a maioria sendo filhos de pais ouvintes que não

sabem Libras e não tiveram comunicação com seus filhos. Tal fato causou extrema perturbação por parte de todos os envolvidos no trabalho de Educação Bilíngue, porque os estudantes com surdez foram para casa sem compreender o motivo de não poderem ir mais à escola.

Esta fase nos trouxe grandes reflexões e então nos mobilizamos para explicar a eles o que estava acontecendo. Começamos com a tradução para Libras de informativos que que circulavam nos meios de comunicação de massa, como televisão e internet e materiais impressos que que chegavam até a escola. Além disso, divulgamos, via WhatsApp, os “Recados do Vladi”¹.

Após essa conscientização sobre a pandemia, covid-19, perigos e prevenção, iniciamos o processo para garantir o atendimento educacional dos estudantes. Sendo necessárias adaptações de todos os segmentos da unidade escolar, equipe gestora, equipe de apoio, corpo docente e do intérprete de Libras. O envolvimento coletivo foi fundamental para sanar a falta de comunicação de forma assertiva, e para atingir o objetivo realizamos gravação de vídeos explicativos sobre a situação da pandemia no país, sobre as recomendações das autoridades e agentes de saúde como os alunos precisariam se portar diante da situação.

Começamos a pensar na acessibilidade curricular e, novamente, foi necessária a mobilização de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes. Os professores tiveram de antecipar os conteúdos das aulas para adequações dos materiais, como vídeos em Libras, traduções dos materiais, aulas síncronas com interpretação e a tecnologia para que eles pudessem acessar todo conteúdo produzido.

Outro fator importante para o sucesso da aprendizagem do estudante surdo é a família, por isso precisamos pensar em intervenções para orientação, pois, alguns estudantes apresentavam dificuldades em manusear os aparelhos tecnológicos e a ferramenta oficial utilizadas pela Rede Municipal de Ensino, o Google Sala de Aula. Para garantir a acessibilidade curricular realizamos alguns encontros síncronos para conscientização dos familiares e estudantes. Por meio dessas intervenções, eles conseguiram desenvolver essa habilidade e conseguiram participar das aulas síncronas, seja pela ferramenta oficial ou pelo WhatsApp.

Essa parceria da escola com as famílias dos estudantes foi muito positiva para que eles se tornarem mais responsáveis e proativos no momento de realizarem as atividades e participarem das aulas síncronas, “A compreensão é uma forma de diálogo (. . .) Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra” (Bakhtin, 1988, citado por Goulart, 2009, p. 23). Avaliamos que os resultados foram positivos, os estudantes tiveram boa participação nas aulas e conseguiram realizar as atividades propostas.

Sabemos que alguns estudantes com problemas de aprendizagem, com deficiência e os surdos podem apresentar maiores dificuldades para acompanhar as aulas online, além desses, muitos estudantes não tinham acesso à internet, ou não possuíam equipamentos adequados. Para esses, a escola disponibilizou materiais impressos, que podiam ser retirados na unidade escolar.

Nos encontros síncronos, consideramos necessário abordar assuntos relacionados à saúde emocional, uma vez que a falta de comunicação no convívio familiar, o luto e o isolamento social causaram danos à saúde dos estudantes, que apresentaram

sintomas depressivos, estresse emocional, alterações de humor, entre outros. Nas rodas conversas foi possível nos aproximar um pouco mais dos estudantes e seus familiares.

Novos desafios apareceram na fase do ensino híbrido, como retorno na modalidade semipresencial. Iniciada a retomada, enfatizamos a necessidade de seguir os protocolos de saúde e os cuidados individuais e coletivos, a responsabilidade consigo e com os outros na preservação da saúde e da vida.

Foi mais uma fase de adaptações, pois, as aulas eram intercaladas entre síncronas e presenciais, ampliando ainda mais a carga de trabalho e responsabilidade dos professores, que tiveram de preparar aulas e materiais para as duas modalidades de ensino. A maioria se mostrou empenhada em antecipar os conteúdos e materiais das aulas para adaptações e tradução em Libras, mantendo o compromisso com a inclusão educacional dos estudantes surdos.

Com o retorno presencial foi possível avaliar melhor o desempenho dos estudantes durante o ensino remoto e começar um trabalho focado nas suas dificuldades. Assim conseguimos avançar em alguns pontos e sanar algumas lacunas na aprendizagem, como imprecisão de alguns conceitos nas áreas de ciências humanas e da natureza e na compreensão e resolução de problemas matemáticos.

O acolhimento desses estudantes no retorno foi essencial para eles se sentirem mais seguros ao frequentar as aulas, foi um desafio para os profissionais e estudantes, mas foi muito positivo, em especial, para os estudantes com surdez. Considerando a situação de excepcionalidade em que nos encontramos, podemos avaliar que conseguimos alcançar nosso objetivo nesse período pandêmico.

Oferecer as condições de continuidade de estudo para os estudantes na língua natural deles e continuar o trabalho focado no desenvolvimento linguístico, obedecendo as determinações legais e, principalmente atendendo às necessidades educacionais e as especificidades do indivíduo com surdez, conforme nos afirma Terje Basilier (citado por Witkosk, 2009, p. 571):

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo.

No que se refere ao atendimento dos estudantes surdos durante o ensino remoto, acreditamos que houve um esforço dos professores em pensar estratégias e apresentar materiais pedagógicos com adequações para atender às necessidades dos estudantes surdos, como de vídeos em Libras, imagens e textos preparados antecipadamente pelo intérprete de Libras e aulas expositivas nos encontros síncronos.

Essas ações se aproximam da definição de aula planejada de acordo com o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), uma vez que:

Levar em consideração o DUA no planejamento e nas estratégias de ensino sugere que o mesmo conteúdo pode estar disponível em diferentes formas e mídias, dependendo do objetivo a ser tratado, um assunto ou um conceito, por exemplo, pode ser apresentado de modo interativo. Usando recursos como áudio, imagem, vídeo ou animação (Pletsch & Sousa, 2021, p. 22).

Ressalta-se que se trata de atividades que foram pensadas para os estudantes surdos, mas que podem beneficiar toda a turma, pois oferece possibilidades de visualização dos conteúdos de diferentes formas.

Considerações finais

O estudo revelou que há uma distância muito grande entre o desenvolvimento tecnológico disponível e a realidade das escolas, em especial aquelas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. O desenvolvimento tecnológico produzido pela humanidade, não está disponível para as escolas em territórios vulneráveis. A escola não estava preparada para assegurar o direito de aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Os profissionais da educação tiveram muitas dificuldades para se adaptar à nova situação imposta pela pandemia, pois as práticas pedagógicas mediadas por tecnologia eram incipientes e os estudantes não possuíam recursos para a plena participação nas atividades de ensino à distância. O poder público demorou muito para oferecer os recursos necessários para trabalhadores e estudantes.

Mesmo diante desta situação, a escola buscou meios para garantir a aprendizagem dos estudantes durante o período do ensino remoto, incluindo aqueles considerados elegíveis à Educação Especial. No entanto, mesmo com esse esforço, uma quantidade considerável dos estudantes não teve seu direito de aprendizagem assegurado, e outra parcela importante o teve parcialmente.

O presente estudo pode ser visto como um recorte representativo da realidade do processo de aprendizagem durante o ensino remoto, apresenta uma limitação significativa, pois os participantes trabalham numa mesma escola, situada em uma região de alta vulnerabilidade da Cidade São Paulo, que apresenta problemas estruturais e carência de recursos humanos, além das dificuldades enfrentadas pelas famílias. Estudos com um número maior de participantes, atuando em diferentes escolas e outras regiões da cidade, poderia nos oferecer um panorama mais preciso da situação.

Notas

1. Projeto do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), para dar visibilidade à Libras.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*: edição revista e ampliada. Edições, 70.
- Batista, S. A., & Freitas, C. C. G. (2018). O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. *Revista Tecnologia e sociedade*, 14(30). <http://doi.org/10.3895/rts.v14n30.5784>
- Boto, C. (1996) *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- Burke, P. (2008). *O que é História Cultural?* (Sergio Goes de Paula, Trad., 2a ed.). Jorge Zahar Editora.
- Brasil. (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988*, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- Brasil, M. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, 4(1), 7–17. <http://www.repositorio.efc.br/handle/riufc/52470>
- Brasil. (2002) Lei nº 10.436, de 24 de outubro de 2001. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva com os pingos nos “is”*. Mediação.
- Mapa de Desigualdade*. (2018). Rede Nossa São Paulo.
- Ferrarini, R., Saheb, D., & Torres, P. L. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, 57(52). doi: 10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.
- Freitas, L. C. D. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, 28, 965–987. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

- Freitas, L. C. (2014). Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 6(1), 48-59. <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>
- Goulart, C. (2009). Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, 18(36), 15–31. <https://doi.org/10.29286/rep.v18i36>
- Lemos, A. (2003). *Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época*. Sulina.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Summus Editorial.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Eduel.
- Marx, K. (2011). *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Boitempo.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2(1), 15–33.
- Moura, A. B. F., & Lima, M. D. G. S. B. (2015). A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Interfaces da Educação*, 5(15), 24–35.
- Platão. (1997). *A República* (Enrico Corvisieri, Trad.). Nova Cultural.
- Pletsch, M. A & Sousa, I. M. S. (2021). Diálogos entre acessibilidade e Desenho universal da Aprendizagem. In M. D. Pletsch et al. *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Encontrografia.
- Sahb, W. F., & de Almeida, F. J. (2016). Tecnologia como direito: as TDIC e o desafio da educação escolar. *Comunicações*, 23(2), 69–91. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n2p69-91>
- Silva, M. (2001). Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *Boletim Técnico do Senac*, 27(2), 42–49.
- São Paulo (Município). (2019). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: Tecnologias para Aprendizagem*. SME, COPED.

São Paulo (Município). (2020). *Instrução Normativa SME nº 15, de 8 de abril de 2020*.

Witkoski, S. A. (2009). Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 565–575. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300012>

Casemiro, V. (2010, 15 jun.). Entrevista com *José Manuel Moran*. *E. educacional*. http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent_educ_texto_imprimir.asp?Id=311503

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 5

ESTRATÉGIAS EFETIVAS DE ENSINO NÃO PRESENCIAL: práticas grupais em tempos pandêmicos: um relato de experiência com professoras do ensino fundamental II

Alex Moreira Carvalho

Julia Neudl

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Em função da Pandemia da covid-19, as práticas em Psicologia Escolar e Educacional, tanto as realizadas por profissionais que atuam na área, como as estabelecidas por estagiários de Psicologia supervisionadas por seus professores, modificaram-se. O ensino não presencial passou a ser um dos focos de atenção de todos. Como garantir a aprendizagem nessa modalidade que se instituiu de uma hora para outra de forma tão generalizada? Houve, por parte de psicólogos/pesquisadores, uma preocupação em relatar, analisar e publicar o que passou a ser feito desde 2020 no campo da Psicologia Escolar e Educacional, dado que a covid-19 foi instituída como Pandemia pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. Desde então vem sendo publicados relatos de experiências que podem servir não só como um registro e memória de um dado momento de crise sanitária, mas também revelar políticas públicas deficitárias que no Brasil foram sendo implementadas, sobretudo pelo governo Federal, e que estão gerando o que se pode chamar de déficit educacional, isto é, atraso no processo de desenvolvimento escolar por parte da população brasileira (Blenguni & Rodrigues, 2021). É bom salientar que os relatos que aqui vão ser apresentados foram lidos e discutidos no processo de supervisão de estágio em Psicologia Escolar e Educacional realizado em uma Universidade privada paulistana. Foi nesse e desse contexto de ensino que foi constituída a experiência específica que será exposta em seguida. Sendo assim, a leitura e discussão dos artigos foram parte integrante do processo de formação, assim como da escrita do presente relato.

Os relatos publicados evidenciam que parte das mudanças nas práticas psicológicas nas escolas foram realizadas para dar suporte aos professores e à comunidade escolar e, de forma indireta, garantir minimamente a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Assim, Camargo e Carneiro (2020) promoveram o acolhimento de um grupo de escolas confessionais de Educação Básica no Paraná. Pela via do dispositivo de grupo, e numa perspectiva freiriana, de Educação Dialógica, estabeleceram uma escuta atenta aliada aos cuidados das demandas que surgiam – incertezas com relação ao uso da tecnologia e angústias e receios quanto ao dar conta das tarefas escolares. As autoras salientam que relações mais humanas e solidárias emergiram após as intervenções das psicólogas, o que facilitou o trato com as questões escolares pela

comunidade. Conceição et al. (2020), já no primeiro ano da Pandemia, apresenta uma cartilha de estágios feita por professores de Psicologia da Universidade do Contestado do campus de Canoinha. Nela há sugestões de práticas com professores, pais e alunos, todas referentes às dinâmicas institucionais tais como foram se configurando em 2020 e suas implicações psicossociais: o sofrimento em função das novas formas de trabalho, do uso da tecnologia, o lidar com as famílias dos alunos e com o grupo que compõe a gestão escolar. Já Maia, Ormonde, Fonseca e Bachert (2020) relatam uma experiência de estágio em Psicologia Escolar na qual narrativas autobiográficas dos estagiários foram utilizadas como procedimento para avaliação e compreensão do impacto da Pandemia na configuração e avaliação de práticas por eles desenvolvidas nas escolas. As autoras, a partir de um referencial histórico-cultural, afirmam a necessidade do entendimento do sentido pessoal dado ao novo contexto pelos alunos para a implementação do estágio. Pott (2020), por sua vez, avalia do ponto de vista teórico histórico-cultural, a importância da construção de coletivos para o lidar com as demandas postas pela pandemia.

O papel do psicólogo escolar no quadro da pandemia também foi objeto de análise de Fiaes, Ribeiro, Andrade, Souza, Tolentino e Gonçalves (2021). Relatou-se uma experiência em uma escola Pública da Bahia. Tratou-se de construção e distribuição de materiais informativos para os alunos. Também houve atendimentos *online* de casos específicos, tais como crises de ansiedade. A autora ressalta, nessa situação, a importância da tecnologia. Mas também afirma que o ensino remoto amplia as desigualdades socioeducacionais dos alunos da Escola Pública, uma vez que nem todos possuem recursos tecnológicos em casa. As questões de Saúde mental dos professores no contexto da Pandemia foi tema do trabalho de Martins, Damasceno, Sousa, Ripardo, Albuquerque e Melo (2021). A escrita de diário de campo coletivo, feita por educadores e gestores de uma Escola Pública do Ceará, foi o instrumento utilizado para coleta de informações sobre os dilemas e a saúde mental dos participantes. Dois impasses apareceram nos relatos:

1. a (im)possibilidade de transpor para os moldes virtuais o imperativo neoliberal de uma escola que não pode parar e
2. a (im)possibilidade de lidar com as novas demandas escolares, por exemplo com um uso mais refinado da tecnologia.

A intervenção se caracterizou por uma escuta, orientada psicanaliticamente, que visava deixar circular críticas e reflexões por parte dos participantes. Por sua vez, Negreiros (2021) analisou práticas profissionais de psicólogos escolares na pandemia e apresentados em artigos. Baseado no referencial histórico-cultural, o autor propõe que do imprevisível (a pandemia) se passe para a construção de uma formação profissional que enfrente o adoecimento dado pelas novas demandas escolares, como as aulas remotas. Tito, Gonçalves e Moreira (2021) fizeram uma revisão bibliográfica sobre habilidades sociais e prescrevem o seu treinamento como procedimento que auxilia na melhora das relações interpessoais no campo educativo.

Uma oficina de saúde mental para alunos e professores oferecida pelo Google Meet foi a experiência, numa escola particular do Vale do Iguaçu, relatada por Castilho, Rodrigues, Junior e Levandoski (2022). Foram identificados e encaminhados para tratamentos casos de depressão e ansiedade. Também houve demanda por Orientação Vocacional. Tendo como marco teórico a psicologia Histórico-cultural, Gomes, Medeiros, Arinelli e Zucoloto (2022) relatam e analisam duas práticas em Psicologia Escolar:

1. na Educação Básica, e
2. na Educação Superior.

Nos dois casos, a Arte foi utilizada como instrumento mediador para a construção de novos sentidos para o mundo, para cada um dos participantes. O objetivo era fortalecer os vínculos entre os atores do/no contexto escolar, a partir das demandas da época pandêmica. Toledo (2022) analisa, a partir de uma perspectiva Histórico-cultural e de Martin Baró, práticas em Psicologia Escolar no ensino Fundamental II e Médio de um Escola pública. Tais práticas foram solicitadas pela gestão escolar com o objetivo de gerar atividades coletivas entre professores. Os resultados indicam uma preocupação do corpo docente com:

1. a falta de competência para o manuseio das ferramentas tecnológicas;
2. a dificuldade de adesão das famílias e dos alunos no ensino remoto.

A intervenção:

1. seis reuniões para alinhar o projeto junto à gestão;
2. vinte encontros com os professores;
3. seis grupos de discussão como a comunidade escolar;
4. dez reuniões de monitoramento e avaliação com a gestão.

Os resultados indicaram que os participantes da experiência elaboraram e construíram estratégias para o enfrentamento coletivo dos desafios postos pela pandemia.

Outros relatos sobre experiências de práticas em Psicologia Escolar no Brasil na Pandemia poderiam ser aqui apresentados. No entanto, considerando os objetivos deste artigo, os onze trabalhos referidos são suficientes para situar a experiência que vai ser apresentada. Muito se pode ganhar comparando e avaliando as práticas relatadas com a aqui vai ser apresentada, seja em função de um conhecimento do que de fato ocorreu, seja por causa do exercício de intersubjetividade que se realizou durante todo esse tempo, uma vez esses textos eram lidos nos momentos de tomada de decisão sobre o que fazer no estágio de Psicologia Escolar ou durante a escrita do presente relato.

Vale a pena assinalar alguns achados e hipóteses provenientes dos artigos lidos:

1. há uma presença maior da abordagem histórico-cultural, o que pode ser explicado por uma presença maior da leitura de Vigotski nos cursos de Psicologia e particularmente no ensino de Psicologia Escolar;
2. atividades de grupo e/ou vinculadas às modalidades de grupo apareceram como práticas predominantes nos relatos, o que pode ter ocorrido por conta do caráter institucional que a Psicologia Escolar assume cada vez mais;
3. ressignificar a presença no mundo surge, a partir da Teoria Histórico-cultural, mas também por vezes ligada à Psicanálise, como um modo pelo qual se dá a subjetivação, em especial nos tempos pandêmicos;
4. muitas vezes questões de ordem política, como a ausência de políticas públicas adequadas para lidar com a pandemia surgem e são trabalhadas pela comunidade escolar
5. ansiedade, depressão e suas relações com as novas demandas requeridas de gestores, professores, pais e alunos são descritas como problemas de saúde mental que práticas grupais e de ressignificação podem vir a melhorar.

Em outras palavras, verificou-se que o objetivo geral de todas as intervenções foi acolher e auxiliar a comunidade escolar, particularmente os professores, no trato com os dilemas colocados pela Pandemia. O apoio se referia ao suporte necessário para o uso da tecnologia, à maneira de lidar com pais e alunos que não participavam do cotidiano escolar, seja por falta de repertório, seja por conta do trabalho e o aumento das atividades que o ensino remoto implicou, por exemplo, carga horária que se estendia para o espaço privado ou doméstico. As atividades realizadas pelos psicólogos para atingir o objetivo geral foram quase sempre de grupo ou relacionadas à construção de coletivos. No caso de uma experiência a Arte foi inserida como possibilidade de gerar ressignificações. Em outro caso, a escrita autobiográfica apareceu como procedimento. Finalmente eventuais atendimentos individuais foram realizados. Não se observou uma avaliação das mudanças geradas pelos procedimentos adotados no processo ensino-aprendizagem. A imediatez da intervenção e a dificuldade de observar e medir tais mudanças, pode explicar a ausência de procedimentos de verificação da atuação dos professores e da comunidade escolar em geral. Uma outra hipótese para o ocorrido pode ainda ser aqui levantada: ressignificar práticas e procedimentos de ensino são, sem dúvida, parte importante do processo de mudança. Tomar consciência de fenômenos, como a Pandemia e suas consequências, é fundamental. Mas muitas vezes tais mudanças precisam ser avaliadas em função das transformações ocorridas nas práticas escolares. Tomada de consciência não necessariamente acarreta mudança na prática, seja porque a prática envolve muitas variáveis, seja por conta da própria dificuldade envolvida no processo de operacionalizar questões teórico-metodológicas.

A experiência

Em uma experiência de prática específica em Psicologia escolar, dois estagiários do curso de psicologia ficaram, entre o segundo semestre de 2021 e primeiro semestre

de 2022, encarregados de conduzir dinâmicas grupais com professores de uma escola municipal da prefeitura de São Paulo¹. Antes da inserção na instituição, outro aluno já atuava na escola fazendo grupo com professores do ensino fundamental de forma remota e atendendo demandas pontuais que a escola trazia, todas elas relacionadas ao impacto da pandemia nas práticas escolares. Os docentes relataram quadros de ansiedade relacionados ao aprendizado dos alunos, que ficariam defasados com o ensino *online* e vinculados à própria vida pessoal e familiar de cada professor. Naquele contexto, primeiro semestre de 2021, o estagiário estabeleceu procedimentos pelos quais escutava os professores de forma não punitiva e identificava, descrevia e possibilitava que os professores elaborassem práticas alternativas para o ensino *online* e que diminuíssem o estresse familiar. Vale a pena salientar que os professores já apresentavam naquele contexto uma consciência da questão das políticas públicas educacionais e de saúde e que (im)possibilitavam seu desempenho no contexto escolar e pessoal. Essas demandas cresceram e a coordenação sentiu necessidade de contar com mais estagiários. Três novos alunos foram incluídos. A proposta era que nessas dinâmicas os professores pudessem abordar as dificuldades enfrentadas em aula e na dinâmica escolar, no contexto da pandemia do covid-19 e do retorno nos modelos híbrido e presencial de ensino.

Com o cenário de retorno presencial às aulas, que foi se fazendo de forma gradativa, era necessário um auxílio nessa etapa de transição. Por isso os objetivos do trabalho dos estagiários na instituição escolar estavam relacionados à facilitação e amparo para tornar a volta presencial mais proveitosa e mais produtiva possível, tanto para os alunos como também para os professores. Assim, o foco dos estagiários no retorno presencial era capacitar o corpo docente para que eles pudessem estabelecer procedimentos de ensino que garantisse minimamente o aprendizado escolar. E além disso os estagiários atenderam e encaminharam alunos específicos que apresentaram alguma demanda mais pontual, a exemplo, questões de gênero, a educação especial (principalmente em alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA) e relacionamentos familiares.

Durante o segundo semestre de 2021 foram realizadas atividades grupais com os professores da instituição. No primeiro semestre de 2022, foram realizados dois encontros grupais com professores. Os grupos foram interrompidos pela nova coordenação da instituição que optou por um atendimento em psicologia escolar voltado para os alunos.

A experiência grupal

Neste artigo será relatada a experiência com um dos grupos realizados com professores do ensino fundamental no segundo semestre de 2021. Os encontros aconteciam quinzenalmente nas dependências da escola, alternando os espaços entre a sala de leitura e a sala multiuso. A prática contava com a supervisão de um psicólogo e apoio de uma coordenadora pedagógica da escola.

1 Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) localizada na região da Vila Sônia, Zona Oeste de São Paulo.

Em termos gerais, o grupo se caracterizou por ser composto por professoras que passaram pela readaptação durante a carreira. Isso quer dizer que por motivos de saúde tiveram que assumir outras funções, geralmente administrativas, dentro do ambiente escolar. Eventualmente, tais professoras assumiam uma sala de aula, por exemplo, no caso de ausência de algum docente.

Em seis meses foram realizados sete encontros. Nos encontros as práticas mais utilizadas foram o acolhimento e adaptações de dinâmicas grupais como o psicodrama. Nos seus relatos, as professoras demonstraram-se preocupadas com as mudanças no papel social dos profissionais do ensino público, identificaram vivências relacionadas à pandemia, apontaram desgaste físico e emocional e analisaram o papel político do professor em sala de aula e a importância da integração da equipe docente. O grupo constituiu-se como tal na medida em que a participação e o sentimento de pertencimento pode ser verificado em função da aderência às atividades propostas. A experiência grupal foi importante para o momento que as professoras viviam de retomada para o ensino presencial, uma vez que tinham espaço para escuta e partilha das situações que geravam conflitos para elas dentro desse contexto, além de poderem dialogar sobre questões institucionais.

No quadro abaixo, há a caracterização das professoras, identificadas com nomes de flores, envolvidas no grupo em questão.

Nome	Sigla e Características	Nome	Sigla e Características
Rosa	A.M.; coordenadora pedagógica e professora de ensino fundamental 1	Girassol	I.; professora recém-contratada pela instituição, ministrava aulas de ciências. Fez curso de medicina por um tempo e é formada em matemática aplicada.
Magnólia	M.S.; professora readaptada, com formação em artes, estava perto de se aposentar.	Jacinto	C.; professora historiadora readaptada. Trabalhava assessorando a coordenadora pedagógica.
Primula	B.; professora readaptada, ministrou aulas de ciências. Teve uma filha com síndrome de Rett. Sofreu de isquemia cerebral, sendo essa a causa da readaptação.	Petúnia	M.; professora de ensino fundamental.
Lavanda	R.; professora readaptada, atuava com o Programa de Saúde na Escola (PSE), com formação e atuação na área de artes.	Lótus	R.; formada em artes, professora readaptada. Atuou na política além da educação. Experiência traumática na educação. Filha com TEA. Apego com a religiosidade.
Lírio	E.; professora mais jovem do grupo, lecionava língua portuguesa. afirmou ser apaixonada por conhecimento.		

Primeiro encontro

No primeiro encontro foi realizado um momento de relaxamento autógeno com as professoras seguido de apresentação dos estagiários, da proposta do estágio e, por fim, de apresentação das professoras para o grupo. Nesse momento, foram levantados

temas de interesse das integrantes do grupo para que fossem abordados nos encontros que se seguiram, como a questão do que é ser um professor, o processo de readaptação, vivências atreladas à pandemia e as dificuldades em relação às mudanças na educação advindas desse acontecimento, sobretudo nos processos ensino-aprendizagem.

Segundo encontro

Para o encontro estavam programadas as seguintes atividades:

- Relaxamento conduzido à introspecção: uma atividade guiada na qual perguntas são levantadas sobre elas mesmas, pessoal e profissionalmente.
- Atividade da bula: nesta atividade, os membros do grupo são convidados a inventar um remédio que representasse a si mesmo, dando a esse remédio um nome, um nome fantasia (que descrevesse a ideia do remédio), as indicações, as contraindicações, efeitos colaterais e o modo de usar. Foram disponibilizadas folhas sulfites para cada uma das professoras.
- Discussão da atividade da bula.

Após a dinâmica da bula, as professoras fizeram a partilha de seus próprios remédios, analisando coincidências e discordâncias entre os usos deles. Ao fim da discussão, surgiu a pauta da covid-19, gerando mobilização no grupo. O relato de uma participante a respeito das preocupações desse período mobilizou a todos, especialmente em função da preocupação com a contaminação dos familiares e suas implicações no desempenho profissional.

Terceiro encontro

Estava programado para o encontro as seguintes atividades:

- Aquecimento em grupo: uma adaptação de um jogo infantil no qual elas escolhem um gesto com o corpo, reproduzem os gestos das colegas e criam outros sucessivamente.
- Adaptação do Psicodrama: “O aluno não enxerga, mas é a professora quem não vê”.
- Os estagiários encenam uma situação em sala de aula na qual o aluno se aproxima da lousa à medida que a professora escreve. Ele solicita também para que a professora escreva com a letra maior e faz uma placa que diz que ele não enxerga. A professora deixa claro que não percebe que o aluno não enxerga.
- A proposta era que as professoras se interessassem pela situação para entender como elas lidam com dificuldades dos alunos.
- Discussão.

- **Repercussão:** propor que elas assumam os papéis de professores do aluno e encontrem coletivamente possíveis soluções.

As professoras tiveram bom engajamento com o aquecimento, repetindo a mesma dinâmica por duas vezes. Em relação à atividade adaptada ao psicodrama, as professoras buscaram encontrar soluções para o personagem do aluno, inserindo sua prática dentro da peça, uma vez que a situação encenada é comum em sala de aula. Em seguida, as professoras trocaram papéis com os estagiários, permitindo solucionar a questão do aluno e ilustrar a dinâmica institucional a partir dos personagens que elas escolheram representar.

Quarto encontro

Na semana deste encontro, o governo do Estado de São Paulo determinou que as escolas deveriam retomar as atividades presencialmente. Isto gerou em toda a equipe docente grande mobilização. Nesse sentido, os estagiários decidiram fazer do espaço do grupo um ambiente para discussão do que estava acontecendo.

Estava programado para o encontro as seguintes atividades: relaxamento autógeno; roda de conversa (momento de acolhimento das demandas do grupo); e discussão.

Após o relaxamento, alguns assuntos foram relevantes como as greves às quais algumas professoras estavam aderindo e a reação da gestão da escola em relação a essas aderências, mostrando-se engajadas com o processo político e educacional.

Quinto encontro

O objetivo do encontro desta semana era a retomada da discussão anterior do grupo frente à semana movimentada que teriam em relação ao retorno das aulas presenciais e as repercussões da mobilização dos professores, então em andamento.

Neste encontro, as aulas já estavam retornando presencialmente e algumas professoras puderam trazer experiências e preocupações da sala de aula, principalmente atreladas à vacinação dos alunos, o que ainda não havia acontecido. As professoras concordaram que seria mais interessante que esse retorno acontecesse apenas no semestre seguinte. Elas demonstraram também descontentamento em relação ao tratamento que o poder público dá às mobilizações organizadas pelos professores do sistema público de ensino.

Sexto encontro

O sexto encontro manteve a mesma proposta do encontro anterior de acolhimento das demandas das professoras. Surgiram discussões relacionadas à dinâmica institucional frente à abordagem de questões sociais como o racismo e organização para participação de greves. Em suma, ficou claro que houve dificuldade de diálogo

entre gestão e corpo docente na dinâmica da equipe docente para lidar com as questões políticas mobilizadas nas últimas semanas.

Sétimo encontro

Neste encontro, foi realizado o encerramento do semestre letivo. As professoras demonstraram gratidão e contentamento com as mobilizações que as dinâmicas proporcionaram. Se mostraram interessadas em continuar as atividades grupais no próximo semestre, o que não foi possível por uma decisão da gestão.

Considerações finais

Pode-se considerar que as dinâmicas grupais atingiram o objetivo proposto pelos estagiários: constituíram-se como espaço de escuta e ressignificação dos relatos de práticas educacionais. Questões relacionadas à dificuldade de adaptação às novas exigências de práticas em função da covid-19 surgiram e foram trabalhadas pelo grupo. Muitas dessas questões estavam relacionadas à preocupação das professoras com o processo de ensino-aprendizagem (como o uso mais refinado da tecnologia), outras estavam diretamente vinculadas às políticas educacionais que apareceram nesse contexto. Finalmente, questões pessoais ligadas ao sofrimento psíquico, tais como ansiedade e preocupação com contágio, inclusive de familiares, surgiram nos sete encontros. Vale a pena ressaltar que as queixas/problemas trazidos pelas professoras atendidas foram semelhantes aos que apareceram nos relatos apresentados no início do presente trabalho. Assim, é possível uma certa generalização sobre os impactos da Pandemia na vida dos profissionais da Educação. A mesma observação pode ser feita sobre as práticas de psicólogos ou de estagiários em Psicologia: boa parte delas se deu de forma grupal e como dispositivo de escuta/ressignificação do sofrimento gerado pela covid-19.

É possível afirmar que o processo grupal possibilitou às professoras uma elaboração dos modos pelos quais poderiam e deveriam estar enfrentando o momento pandêmico. Em outras palavras, compartilhar dúvidas e sentimentos possibilitou às professoras um exercício de intersubjetividade pelo qual elas puderam se sentir coletivamente enfrentando as mesmas questões. Vale a pena lembrar que o trabalho realizado pelos estagiários envolveu um grupo de professores adaptados. Assim, está relacionado a um tipo de profissional cujas características são muito específicas.

Para finalizar, pode-se afirmar que o trabalho realizado segue uma linha que, tal como afirma Souza (2021), busca propiciar ferramentas de nomeação da experiência escolar específica que perpassa a vida profissional e pessoal das professoras.

Como afirmam Lopes e Meireles (2020), o desafio principal para o psicólogo no momento de pandemia está em identificar e nomear o sofrimento psíquico e conseguir fazer um processo de psicoeducação que auxilie de fato essas profissionais a não se sobrecarregarem frente a todas as exigências que são a elas impostas.

REFERÊNCIAS

- Blengini, A. P., & De Cássia Rodrigues, F. (2021). A educação básica sob o ensino remoto na pandemia: aprofundamento das desigualdades educacionais e reconstrução do “fracasso escolar”? *ORG & DEMO*, 22(2), 81–102.
- Camargo, N. C., & Carneiro, P. B. (2020). Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. *Cadernos de Psicologia*.
- Castilho, L., Rodrigues, M. L., Junior, M. R., & Levandoski, W. C. (2022). Psicólogo escolar frente ao ensino em tempos de pandemia: adaptação e ressignificação de práticas e saberes em um colégio privado do Vale do Iguaçu. *Renovare*, 1.
- Conceição, J., Mucciolo, D. C. V., Cruz, P. S., & Bueno, G. (2020). *Psicologia Organizacional em tempos de pandemia*. UnC
- Fiaes, C. S., Ribeiro, K. D. O. C., Andrade, M. F., Souza, M. O., Tolentino, C. A., & Gonçalves, M. T. (2021). Psicologia escolar na pandemia por COVID-19: explorando possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional: ABRAPEE*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021247675>
- Gomes, C.; Medeiros, F. P., Arinelli, G. S., & Zucoloto, P. C. S. do V. (2022). Imaginando, criando, construindo juntos: práticas do psicólogo escolar em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia*, 39, 1–12. Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estudos/article/view/6490>
- Lopes, D., & Meireles, G. (2020). Saúde mental de professores/as em tempos de pandemia: relato de uma experiência de estágio em Psicologia Escolar. *Mostra de trabalhos científicos UNIFAGOC*. <https://conferencia.fagoc.br/index.php/trabalhosfagoc/VOLV/paper/view/1773>.
- Maia, A. A. C., Ormonde, T. V.; Fonseca, L. L. de C.; Bachert, C. M. D.; Antona. (2020). Estágio em psicologia escolar durante a pandemia covid-19: narrativas (auto)biográficas. *Crítica Educativa*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.22476/revcted.v6.id480>
- Martins, A. C. B. L., Damasceno, R. S., Sousa, M. A., Ripardo, M. V. S., Albuquerque, L. V. C., & Melo, M. A. C. (2021). A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. *Expressa extensão*, 26, 260–272.
- Negreiros, F., & Ferreira, B. O. (2021). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* Pimenta Cultural.

- Pott, E. T. B. (2020). Contribuições da Psicologia Escolar para o ensino superior em um contexto de pandemia: o papel da construção de coletivos. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 49707–49719. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-571>.
- Souza, C. A. (2021). Notas sobre o fazer de uma psicóloga escolar na pandemia. *Estilos da clínica: revista sobre a infância com problemas*, 26, 17–28. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1>
- Tito, D. de S. F., Gonçalves, S. de O., & Moreira, T. A. da S. (2021). Desafios do psicólogo (a) escolar na pandemia x versus habilidades sociais. *Brazilian Journal of Development*, 7(12), 116929–116942. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n12-447>
- Toledo, R. (2022). Construção de práticas inventivas em psicologia escolar: um relato de uma intervenção na escola. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 23(00), e022005. <https://doi.org/10.30715/doxa.v23i00.15321>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 6

WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE MEDIÇÃO DA APRENDIZAGEM: estudo de caso no período da pandemia¹

*Renan Rodrigues de Souza
Elifas Trindade de Paula
Maria Candida Soares Del-Masso*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

O momento atual de pandemia que assola o Brasil e o mundo nos levou a diferentes comportamentos os quais nos obrigaram, por força das circunstâncias, a reorganizarmos nosso cotidiano pessoal e profissional. Essas mudanças tiveram diferentes impactos fazendo com que buscássemos alternativas viáveis para que pudéssemos, na medida do possível, manter e caminhar com nossas ações tanto profissionais quanto pessoais.

No aspecto profissional foram mudanças significativas que nos obrigaram a usar as diferentes tecnologias disponíveis no momento para alinharmos nossas ações e atingirmos nossos objetivos na manutenção de uma vida profissional razoavelmente engrenada junto aos nossos estudantes, professores, colegas de trabalho e familiares. A escola precisou se adequar à nova realidade para continuar a anteder a comunidade escolar e respeitar os protocolos de saúde. O uso das tecnologias digitais de apoio ao processo de ensino e aprendizagem se tornou imprescindível diante do novo cenário. O professor em um curto espaço de tempo precisou readequar o seu fazer profissional à nova realidade para continuar as atividades pedagógicas de modo a minimizar as perdas ocorridas nesse contexto.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), iniciado no ano de 2020, foi a solução encontrada para que a escola continuasse a desenvolver o trabalho pedagógico com menor impacto visando diminuir perdas acadêmicas, profissionais e sociais. Conforme argumentam Gonzales e colaboradores (2022) para a solução da situação de forma rápida no mento pandêmico foi utilizado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), por muitos confundido com Educação a Distância (EaD). Os autores (Gonzales, Harada & Del-Masso, 2022) ao citarem Arruda (2020), apontam que EaD é uma modalidade de ensino realizada a distância, mas que envolve um planejamento prévio onde os profissionais envolvidos têm conhecimento do perfil dos estudantes, o desenvolvimento

1 Artigo desenvolvido como parte das atividades junto à disciplina de Inovação e TDIC na Educação, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente, SP.

das aulas, contam com o auxílio de diversos profissionais para a produção e edição de vídeos com qualidade pedagógica e estética, as estratégias de ensino são planejadas a médio e longo prazo de forma que contemplem as dimensões síncronas (contato imediato entre professor e estudante) e assíncronas (aulas realizadas via plataformas onde o estudante escolhe o melhor momento para acessar os conteúdos, sem contato imediato com o professor). A ERE:

(. . .) trata-se da oferta temporária de ensino remoto com aulas previamente elaboradas para o ensino presencial, de forma que essas são adaptadas durante o período de crise pandêmica e podem ser organizadas em tempo semelhante ao ensino presencial, com transmissões em formatos de lives. Os educadores podem realizar a gravação de conteúdos e disponibilizá-los em plataformas organizadas pelas esferas públicas, além de transmissões de conteúdos por TV, rádio ou canal digital disponibilizados pelas estatais. Pode ocorrer ao longo da crise, o ensino híbrido que se refere ao retorno parcial de estudantes para o ensino presencial com redução de tempo das aulas, onde os estudantes deverão cumprir tanto as atividades presenciais quanto as demais que forem ofertadas de forma remota. (Gonzales, Harada & Del-Masso, 2022, p. 122)

A questão que se fez presente foi que muitos professores e estudantes não tinham familiaridade com as ferramentas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) disponíveis nesse momento profissional. A SME-SP disponibilizou orientações contidas em documentos oficiais para esse fim (São Paulo, 2021a, 2021b). A SME-SP, apesar de exarar documento orientador, não trouxe como obrigação o uso das redes sociais para mobilização dos estudantes, ou para mediação pedagógica. Muitos professores e professoras criticaram o uso desse recurso por ser um instrumento de uso privado, argumentando essa situação em várias reuniões de trabalho. No entanto, mesmo não sendo obrigado, as escolas orientaram que o/a professor/a poderia fazer uso desse recurso para favorecer a comunicação entre estudantes e professores/professoras, mantendo o vínculo entre eles de forma que o estudante não se sentisse abandonado, mas pertencente a escola.

Devido à dificuldade de acesso e uso das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelas SME-SP, tais como: *Google Sala de Aula*, *Google Meet* e *Teams*. Os professores e professoras iniciaram o uso de outras ferramentas, entre elas as Redes Sociais. Com o tempo o *WhatsApp* passou a se configurar como a principal ferramenta utilizada pelos docentes para mediação pedagógica do processo de aprendizagem junto aos seus estudantes.

Nesse sentido, pretendemos neste estudo analisar como ocorreu essa ação quanto ao uso do *WhatsApp* e se houve aumento no percentual de professores/professoras da Unidade Escolar que utilizaram esse recurso tecnológico durante a pandemia, quais as motivações e se houve mudança qualitativa no uso da ferramenta como mediação pedagógica. Assim como se essa ferramenta ajudou na motivação e acompanhamento dos estudantes e se o professor/professora conseguiu adequar sua metodologia de trabalho no uso dessa ferramenta.

Desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento humano

Quando estudamos as pinturas rupestres nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, não imaginávamos o salto qualitativo que aqueles desenhos promoveriam no desenvolvimento humano. Em artigo publicado recentemente, na revista *Frontiers in Psychology*, pesquisadores, sugerem que há uma ligação entre as pinturas rupestres, o pensamento simbólico e a linguagem humana, e destacam que esse processo garantiu grande vantagem evolutiva ao homem (Miyagawa, Lesure & Nobrega, 2018). Assim como vemos hoje os bebês, crianças, jovens e adultos estudando por um aparelho que cabe na palma da mão, numa relação mediada por um professor ou uma professora, podemos imaginar nossos antepassados aprendendo e observando aquelas pinturas nas cavernas. A arte rupestre era tecnologia disponível para antepassados do homem sapiens, serviu para a aprendizagem e o desenvolvimento de novas habilidades e necessidades humanas.

Para Marx (2008), o desenvolvimento das sociedades está intrinsecamente ligado ao seu nível tecnológico e às relações estabelecidas para a produção social da vida. Considerando que a educação é fundamental para o desenvolvimento humano é importante considerar qual a tecnologia está disponível e como ela pode ser usada pela escola naquele dado momento sociocultural.

Hoje, de acordo com alguns estudiosos, vivemos a época da Cibercultura, definida por Lemos e Cunha (2003) como: “cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (p. 11). Assim, a escola lida com crianças e adolescentes que são considerados “nativos digitais” dessa cultura. O que de certa forma é compreensível a olhos nus, pois é normal vermos crianças pequenas com um celular ou um *tablet* nas mãos, mães e pais alimentando os filhos enquanto trabalham ou se distraem com um desses aparelhos, ou ainda entregando-o para a distração da criança. A cultura digital é caracterizada pela capacidade de conexão e disseminação da informação de forma rápida, englobando elementos locais e globais. “A cultura digital se caracteriza, portanto, pela reestruturação da sociedade, oportunizada pela conectividade, emergindo transversalidade, descentralização e interatividade”, destacam Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1352)

Parte dessa caracterização se deve aos aparelhos móveis que se tornaram presentes na vida da população, principalmente nas grandes cidades. Além disso, os celulares têm tantas funções tecnológicas que atualmente ele poderia substituir os *desktops* para realização de várias tarefas e atividades cotidianas. Outro fator que contribui para que esses aparelhos se tornem populares é o baixo custo em relação ao um *desktop* ou a um *notebook*. Segundo Moura (2009) “há anos que o número de telemóveis superou o número de computadores pessoais, convertendo-se no sistema de comunicação” (p. 50). A grande vantagem desses aparelhos é que eles podem ser transportados para todos os lugares com facilidade. Além disso, os smartphones atuais possuem as mesmas ferramentas que os computadores. No caso do celular basta uma conexão de internet em alguns *softwares* instalados no aparelho que teremos um computador portátil em nossas mãos.

Outra vantagem do uso do celular como ferramenta pedagógica é que ele já faz parte da realidade do estudante. No entanto, mesmo reconhecendo que vivemos na era da cibercultura o uso destes aparelhos como ferramenta pedagógica precisa de orientação para os estudantes e para os professores/professoras. Segundo Amante e Fontana (2017, p. 133):

As tecnologias móveis permitem promover a conectividade contínua dos estudantes com ambientes de aprendizagem formal e os seus atores, sejam eles professores ou colegas, com quem partilham e debatem sobre temas acadêmicos, construindo conhecimento nessa interação e aprofundando dinâmicas de trabalho colaborativo que podem favorecer os processos de aprendizagem.

A mediação pedagógica é fundamental para o bom uso desses recursos pelos educandos, aspecto que demanda diferentes investigações, diferentes olhares e saberes.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na educação

Atualmente é impossível pensar a aprendizagem sem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Segundo ressaltaram Goedert e Arnd (2020), “as tecnologias digitais, entendidas aqui como artefatos culturais de nossa sociedade, contribuem para a ressignificação nas mais diferentes esferas da organização social, sejam elas culturais, políticas, econômicas ou educacionais” (p. 104). Os impactos na educação são observados tanto na atuação dos profissionais quanto na reorganização dos espaços educativos.

O Currículo da Cidade de São Paulo atende às necessidades de se adequar a nova realidade incluiu um conjunto de serviços para oportunizar aos estudantes acesso ao mundo digital, com destaque para as Salas Informatizadas. O profissional responsável por essa sala é o Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), que precisa ser professor do quadro do magistério paulista tendo sua atribuição descrita na Instrução Normativa nº001, de 31 de outubro de 2019. Em seu Artigo 5º são especificadas as seguintes atribuições:

- I – participar da elaboração do projeto PolíticoPedagógico da UE;
- II – participar dos horários coletivos de formação docente quando em JEIF;
- III – promover em conjunto com a equipe gestora intercâmbio entre os professores de diferentes turnos da Unidade Educacional;
- IV – participar da formação continuada, programas e projetos de sua área de atuação oferecidos pelas Diretorias Regionais de Educação – DREs e Coordenadoria Pedagógica – COPED/SME;
- V – socializar entre os professores da UE os assuntos tratados nos encontros de formação proporcionados pela DRE e SME;
- VI – assegurar a organização necessária para o funcionamento do Laboratório de Informática Educativa promovendo espaço físico adequado às diferentes atividades;

- VII – encaminhar para a chefia imediata registro dos problemas relacionados ao uso e estado de conservação dos equipamentos;
- VIII – encaminhar com a anuência da chefia imediata as solicitações de suporte técnico;
- IX – zelar pela frequência dos estudantes às atividades;
- X – realizar registro que possibilitem o diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem.
- XI – coordenar, em conjunto com o POSL, demais professores do ciclo e com acompanhamento e orientação do Coordenador Pedagógico o planejamento e desenvolvimento do Projeto de Autoria do Ciclo Autoral (São Paulo, 2019, p. 18).

O POIE tem como função articular com os demais educadores da unidade escolar o trabalho que será desenvolvido com o uso da informática educativa no contexto atual e, particularmente no atual contexto de pandemia que afetou o nosso cotidiano profissional, a articulação desse profissional se tornou fundamental para que o trabalho de forma remota continuasse nas unidades educacionais. Essa articulação ganhou ainda mais importância neste momento de ensino remoto emergencial (ERE), pois este profissional deve apoiar professores e estudantes quanto ao uso das ferramentas disponibilizadas no contexto de sala de aula.

As ferramentas oficiais utilizadas pela Rede Municipal de Educação de São Paulo são o *Google Sala de Aula* e a plataforma *Teams*, as quais não estavam acessíveis para a maior parte dos estudantes matriculados nas escolas por dois fatores: o primeiro foi que muitos estudantes não possuíam acesso à internet dentro das suas residências e outro fato é que quando o estudante possuía o acesso a rede, faltava-lhe um equipamento disponível para realizar as atividades que estavam sendo propostas no ambiente virtual. Os professores e estudantes tiveram que buscar alternativas satisfatórias para continuar com o ano letivo, uma vez que o ensino presencial foi interrompido por conta da pandemia do coronavírus que assolou o mundo, seguindo as orientações dos órgãos nacionais e internacionais ligados à saúde.

Segundo Moran (2013) o uso das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC) em sala de aula: “pode trazer melhorias significativas para a aprendizagem, transformando a escola em um espaço rico de aprendizagem, motivando os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a ser proativos, a saber tomar iniciativas e interagirem” (p. 31). Para que de fato essa tecnologia contribua com o processo educacional, o professor/professora precisam ser adequadamente preparados para uma nova forma de planejamento didático para a realização de suas aulas, as quais necessitam ser pensadas nesse novo paradigma, pois não podemos usar as tecnologias apenas para passar informações aos nossos estudantes, eles precisam participar ativamente e transformar informações em conhecimentos.

Moran (2010) destaca em uma entrevista sobre o tema que a Internet nos ajuda, mas ela sozinha não dá conta da complexidade do aprender. O que precisamos entender é como criar uma metodologia didática para que a aula se torne atrativa para o

estudante e ele sinte-se motivado a utilizar esse aparato tecnológico para auxiliar a construção do seu conhecimento.

Complementando, é importante destacar que mesmo os mais modernos aparelhos tecnológicos não substituem a função do professor/professora, a sua criatividade na busca dos meios e melhores formas de atingir os objetivos propostos pela aprendizagem que, conforme destaca Libâneo (2011, p. 31), “É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica”.

WhatsApp como ferramenta de mediação da aprendizagem

Na perspectiva de Porto, Oliveira e Chagas (2017):

A popularidade do WhatsApp é incontestável, principalmente entre os mais jovens, pelo motivo das mensagens de voz e os vídeos terem se popularizado. Mas, a marca principal do aplicativo fica por conta de sua função principal que é enviar textos (escritos ou com os *emojis*) e gravações de áudio que são pacotes de dados mais leves e que geram menos tráfego quando comparados aos vídeos (p. 12).

Atualmente esse aplicativo permite que as pessoas o utilizem para realizar uma infinidade de tarefas dentre as quais destacamos as mensagens SMS, mensagens de voz, compartilhamento de vídeos e documentos, realização videochamadas, entre outras. Com todo esse potencial e a facilidade que nossos estudantes possuem para usar essa ferramenta, é necessário explorar, da melhor maneira possível, o seu uso para favorecer a aprendizagem como auxiliar no contexto pedagógico.

Outro fato que tornou o WhatsApp uma ferramenta pedagógica interessante para este momento que estamos passando é a possibilidade do arquivamento das mensagens compartilhadas entre os membros de um determinado grupo. Esse recurso permitiu que o professor deixasse uma atividade no grupo e estipulasse uma data para que os estudantes realizassem dentro da sua realidade e disponibilidade de tempo. Entretanto, sob nosso olhar, umas das desvantagens desse aplicativo é em relação aos momentos de mediação em que o professor/professora necessita realizar chamadas de vídeos, pois há limitações quanto ao número de participantes em videochamadas em relação a outras ferramentas tecnológicas, impossibilitando, assim, momentos síncronos com todos os estudantes de uma sala.

Apesar do WhatsApp ser popularmente conhecido, a sua utilização como recurso pedagógico é pouco explorada. Kaiesk, Grings e Fetter (2015) ressaltaram que: “O WhatsApp, embora seja uma ferramenta de comunicação amplamente conhecida em todo o mundo, ainda tem sido pouco explorada em projetos educacionais” (p. 8). Nessa perspectiva, a pandemia exigiu que os educadores inovassem suas estratégias pedagógicas para alcançar os estudantes que não conseguiram acesso nas plataformas oficiais disponibilizadas pela Rede Municipal de Ensino. Assim, as tecnologias foram fundamentais para que a educação continuasse a ofertar os seus serviços para milhares de estudantes. Contudo, o uso dessas tecnologias

não contribui para aprendizagem sem uma mudança na forma de trabalhar do professor/professora que, segundo Corrêa (2015) argumenta, essas tecnologias concebem não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e difusão do conhecimento, mas também de novos procedimentos de aprendizagem e novos estímulos cognitivos ao processo educacional. O professor/professora deve ser o parceiro do estudante nesse percurso e mediar as interações entre conhecimento e tecnologia.

Como analisam Porto, Oliveira e Chaves (2017), ao abordarem a apresentação do livro “WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons” (p. 9), mesmo sendo nativos digitais, os jovens não têm fluência digital para sua autoaprendizagem, sendo essencial o papel mediador do professor/professora.

Percurso investigativo

Visando compreender a ação docente e o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, este estudo realizou um breve levantamento bibliográfico sobre o uso de WhatsApp na educação como ferramenta tecnológica visando otimizar a relação com o professor/professora no processo de aprendizagem. Somado a isso analisamos junto aos professores/professoras de uma Escola Pública da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, as mudanças no uso do WhatsApp como ferramenta durante o período de afastamento físico causado pela pandemia da covid-19, no ano letivo de 2020.

Participaram do estudo professoras/professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada em um bairro da zona leste da Cidade de São Paulo. O grupo foi composto por 36 professores/professoras, de um total de 85 participantes do “Grupo de Informes²” da escola universo desta pesquisa. Desse grupo de 85 participantes, cinco são membros da Equipe Gestora, seis são membros da Equipe de Apoio e 74 são professoras/professores, dos quais 6 deles estão readaptados³. A partir dos critérios do estudo, contamos com 68 professores/as aptos a participar da pesquisa. Desse grupo de 68 professores/professoras apenas 36 deles responderam ao questionário. Nesse grupo tivemos 55,6% de professores que se identificaram como sendo do gênero feminino e 44,4% do gênero masculino.

O tempo de magistério desse grupo variou de 7 a 33 anos de atividade profissional, sendo que a maioria, 22 participantes, declararam ter mais de 15 anos de carreira do magistério.

Foi usado como instrumento de coleta de dados um questionário online mediante a ferramenta Google Forms, com questões fechadas e abertas (Gil, 2008), o qual foi construído pelos pesquisadores e apresentado previamente aos participantes informando o objetivo do estudo. As informações foram dadas em reuniões de formação continuada da Unidade Escolar, momento em que solicitamos a participação de todos os professores/

2 Grupo de WhatsApp utilizado para troca de informações entre professores/as e as equipes Gestora e de Apoio.

3 Afastados das atividades de sala de aula por problemas de saúde.

professoras que atuavam diretamente na atividade docente, excluindo aqueles e aquelas que ocupavam outras funções, como Gestão, Apoio ou que estavam na condição de readaptados.

O instrumento foi enviado, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pelo WhatsApp no “Grupo da Escola”, no dia 11 de março de 2021. Os questionários foram devolvidos no período entre os dias 11 e 22 de março de 2021.

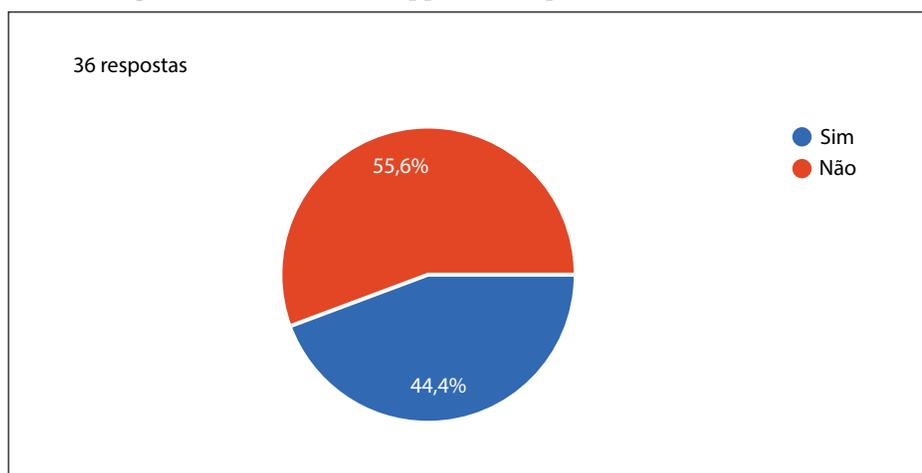
Após o recebimento das respostas, os dados tiveram a análise qualitativa e quantitativa com objetivo de identificar quais as principais mudanças na forma de uso do WhatsApp, como ferramenta pedagógica, assim como as mudanças ocorridas entres os participantes no uso dessa ferramenta.

Resultados e discussões

Neste estudo contamos com a participação de 36 professores/professoras de um total de 68 aptos a participar de acordo com os critérios de participação e estar trabalhando com atividades exclusivamente em sala de aula, no ano de 2020.

Um aspecto importante neste estudo foi em relação ao antes e depois do início do Ensino Remoto Emergencial (ERE) decorrente do período de pandemia. Investigamos junto aos participantes se antes do período de reclusão social provocado pela pandemia da covid-19, eles utilizavam o WhatsApp para comunicação com seus estudantes. Na Figura 1 apresentamos que menos da metade, 44,4% dos docentes usavam a ferramenta antes do ensino remoto.

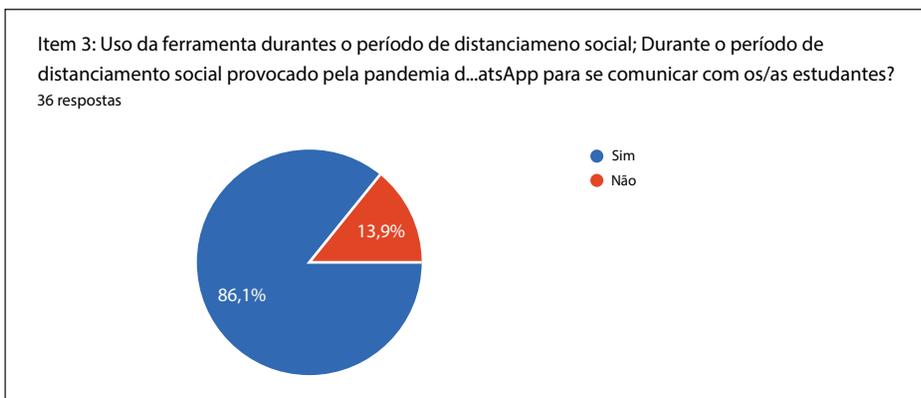
Figura 1 – Uso do WhatsApp antes do período de ensino remoto



Fonte: Os autores.

Esse percentual aumentou significativamente para 86,1%, durante o período de ERE realizado no ano 2020, conforme demonstrado na Figura 2.

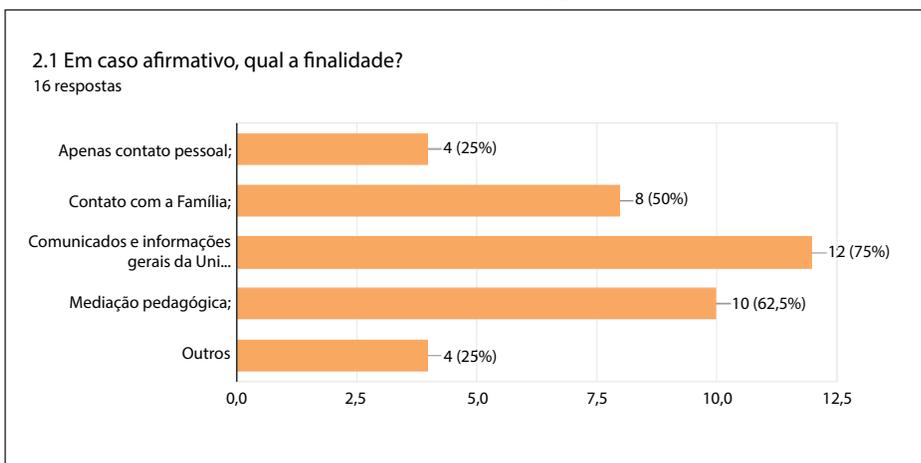
Figura 2 – Uso do WhatsApp durante a pandemia



Fonte: Os autores.

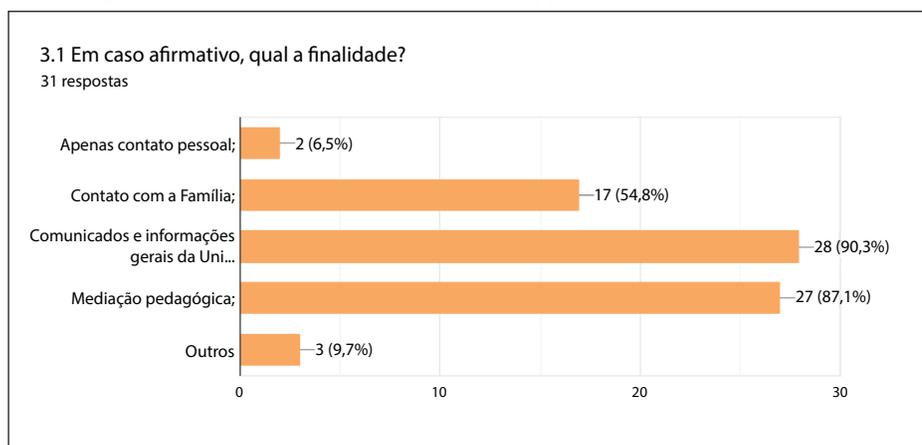
Em relação à finalidade do uso do WhatsApp, pudemos identificar que houve mudanças significativas também, pois identificamos o aumento de 62,5%, conforme apresentado na Figura 3 para 87,1% no uso da ferramenta como forma de mediação pedagógica apresentada na Figura 4.

Figura 3 – Finalidade de uso do WhatsApp antes da reclusão social



Fonte: Os autores

Entre as respostas que mais comparecerem em relação a finalidade de uso de WhatsApp antes do período de pandemia estavam a comunicação e informações gerais na unidade escolar. Interessante destacar que durante o período de pandemia com a reclusão social e com o exercício das atividades domiciliares, o aplicativo foi usado, além da comunicação na unidade escolar, como tecnologia para a mediação pedagógica, conforme apresentado na Figura 4

Figura 4 – Finalidade de uso do WhatsApp durante da reclusão social

Fonte: Os autores.

Outro aspecto que chamou atenção dos pesquisadores foi relacionado aos motivos que levaram os participantes a utilizarem a ferramenta, sendo que 75% respondeu que a escolha estava relacionada às dificuldades de acesso a outras ferramentas por parte dos estudantes. Neste sentido, destacamos que conforme apresentado anteriormente, a gratuidade do aplicativo, bem como a facilidade de uso, mobilidade e possibilidades de compartilhamento de diferentes mídias favoreceu o uso do WhatsApp como ferramenta de mediação pedagógica no processo de aprendizagem. Um aspecto que acreditamos ter favorecido esse uso foram as campanhas promocionais de diferentes operadoras de telefonia oferecerem o acesso gratuito às redes sociais, principalmente para o Facebook e WhatsApp.

Embora seja uma breve análise de um universo significativo, esse contexto nos sugeriu pistas quanto ao uso dessa tecnologia no processo de ensino e aprendizagem desde que adequadamente dimensionada ao fazer pedagógico. Somado a isso, seria importante considerá-la quando da elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, não como uma possível alternativa em momentos emergenciais, mas como parte do cotidiano escolar.

Ao final, acreditamos que com esses breves resultados, houve uma mudança de paradigma por parte dos docentes quanto ao uso das tecnologias digitais de apoio ao processo de ensino e aprendizagem visando favorecer o seu fazer pedagógico. Não como algo que iria substituí-lo, mas sim aproximá-lo de seus estudantes com orientações pontuais e assertivas quanto ao conteúdo pedagógico.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa sugeriram que o ensino remoto, instaurado como medida sanitária para combater a contaminação do covid-19, provocou mudanças significativas na postura dos professores/professoras da Unidade Pesquisada, no que se referiu ao uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. Percebemos mudanças

quantitativas, pois o percentual de participantes que passaram a utilizar a ferramenta durante a pandemia aumentou significativamente, chegando a quase totalidade do grupo pesquisado.

As mudanças ocorreram, na maior parte, pelas dificuldades de acesso e uso das ferramentas obrigatórias disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e os docentes procuraram os meios de fácil acesso para oferecer aos estudantes o conteúdo de ensino de modo que não ficassem longe da escola. Essa opção sugere que o aparato tecnológico produzido nas últimas décadas, embora importante e de grande usabilidade, não é acessível à grande parte de estudantes de uma escola localizada na maior cidade da América Latina e localizada em uma região de alta vulnerabilidade social. Situação que nos leva a refletir sobre as possibilidades colocadas pelo desenvolvimento tecnológico, que se apresenta mais como um fator de maior exclusão do que de inclusão social, ampliando o fosso da desigualdade.

Assim, conforme analisa Rousseau (1997), o mundo do iluminismo não foi capaz de criar mulheres e homens melhores, o mesmo pode ser usado para ilustrar a situação atual, em relação à sociedade da Cibercultura.

REFERÊNCIAS

- Amante, L., & Fontana, L. (2017). Mobilidade, WhatsApp e aprendizagem: realidade ou ilusão? In C. Porto, K. E. Oliveira & A. Chagas (Comp.). *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons [on-line]* (pp. 129–149). EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523220204.0008>.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). Atlas.
- Goedert, L.; Arndt K. B. F. (2020). Mediação Pedagógica e Educação Mediada por Tecnologias Digitais em Tempos de Pandemia. *Criar Educação*, 9(2, ed. esp).
- Gonzales, D. F. B., Harada, R. O., Souza, R. R., & Del-Masso. M. C. S. (2022). Os desafios do ensino remoto emergencial para estudantes surdos. In A. J. N. Silva (Org.). *A educação enquanto fenômeno social e a superação das desigualdades sociais* (pp. 119–126). Atena.
- Heinsfeld, B. D., & Pischetola, M. (2017). Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *RIAAE—Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(esp. 2), 1349–1371. doi: <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n.esp.2.10301>
- Lemos, A., & Cunha, P. (Orgs.). (2003). *Olhares sobre a Cibercultura*. Sulina.
- Libaneo, J. C. (2011). *Adeus Professor, Adeus Professora: novas exigências educacionais e profissão docente* (13a ed.). Cortez.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política* (Trad. & Introdução de Florestan Fernandes, 2a ed.). Expressão Popular.
- Miyagawa S., Lesure, C., & Nóbrega, V. A. (2018). Cross-Modality Information Transfer: A Hypothesis about the Relationship among Prehistoric Cave Paintings, Symbolic Thinking, and the Emergence of Language. *Frontiers in Psychology*, 9, 115. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2028.00115>
- Moran, J. M. (2010). A internet nos ajuda, mas sozinha ela não dá conta da complexidade do aprender. Entrevista concedida a Vitor Casimiro. *C. Educacional* (15 jun. 2010). http://www.educacional.com.br/entrevistas/ent_educ_texto_imprimir.asp?Id=31_1503.
- Moran, J. M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21a ed. rev. e atual.). Papirus.

- Moura, A. (2009). Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”. In P. Dias & A. J. Osório (Orgs.) *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2009* (pp. 50–78). Desafios. Universidade do Minho.
- Porto, C., Oliveira, K. E., & Chagas, A. (2017). *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. EDUFBA.
- Rousseau, J. J. (1997). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Nova Cultural.
- São Paulo (Cidade). Instrução Normativa SME nº 01, de 31 de outubro de 2019 (2019). Cidade de São Paulo. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, 64(208). <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=-f2397d3dab95a72291337c95c94c1e3f&PalavraChave=6016.2019/0074195-8>
- São Paulo (Cidade). (2021a). Orientações aos professores do Ensino Fundamental e Médio. *Cidade de São Paulo*. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental-e-medio/orientacoes/>
- São Paulo (Cidade). (2021b). *Uso de tecnologias em contexto de pandemia: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo?* Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 7

O ENSINO INCLUSIVO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Ana Paula dos Santos
Fabiana Silva Abreu e Agrella

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

No ano de 2020 fomos impactados e assolados pela pandemia. Um ano cheio de desafios e cada país, estado, município se deparou com questões inerentes à sua realidade. A educação do mundo todo parou assim como outros setores, mas em se tratando deste tema vamos refletir sobre os impactos e os desafios que precisam ser analisados, para se tratar da forma correta o contexto pós-pandemia.

Em meados de março de 2020, as aulas foram suspensas em todo país, naquele momento ninguém sabia ao certo o que e nem como seriam os próximos dias, meses, anos, porém tínhamos que ter isolamento social para assim podermos lidar com o novo coronavírus denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2, Síndrome Respiratório Aguda Grave 2), que provoca a *Coronavírus Disease 2019* (covid-19), detectado na China em dezembro de 2019 (Organização Pan-Americana de Saúde [OPAS]), problema de saúde que até o momento da escrita deste capítulo ainda não havia tratamento farmacológico e a vacinação estava em ritmo lento. As medidas de isolamento, mesmo sendo necessárias, provocaram outros desfechos negativos que oportunizaram restrições de estimulação de crianças na faixa etária de até 9 anos (Scapaticci et al., 2022). Por exemplo, restrições para a prática de brincadeiras exploratórias e interação com outras crianças (Paiva et al., 2021), redução de atividades físicas (Ventura et al., 2021) e de convivências presenciais, dentre outras. Estudo de Wang e colaboradores (2020) foi pioneiro em divulgar os primeiros impactos negativos em saúde mental que a Pandemia trouxe, logo após ser decretada. Os autores identificaram vários fatores de risco para o desenvolvimento infantil como por exemplo, as inter-relações familiares modificadas, os efeitos negativos da extensão do tempo sem rotinas planejadas, as convivências, ausências e presença de outras pessoas nos ambientes familiares, mudanças no clima familiar com aumento de conflitos familiares, sobrecarga dos pais e cuidadores, atividades organizacionais no espaço doméstico, mudanças nos hábitos alimentares, higiene e sono, brincar restrito das crianças e aumento de problemas de saúde mental dos pais (Wang et al., 2020).

Desta forma, o isolamento social que pode trazer comprometimentos a curto e a longo prazo, o distanciamento físico e a redução de mobilidade, podem trazer impactos em diferentes níveis, sejam no desenvolvimento familiar ou no contexto social. Estudos recentes já mostram efeitos evidenciados em sintomas como raiva, estresse, depressão, ansiedade entre outros (Brooks et al., 2020; Ornell et al., 2020; Schuch, Sordi & Kessler, 2020).

Neste contexto, se faz necessária uma ressignificação da educação, uma inovação com esta nova realidade com o retorno presencial após dois anos de ensino não presencial em que a educação se encontra. Crianças da educação infantil sendo invisíveis pois somem das escolas, somem das ruas, dos espaços criados para o seu desenvolvimento (World Health Organization 2020).

Segundo censo escolar de 2019, tínhamos 9 milhões de crianças matriculadas na rede pública e privada do país (INEP 2019). De 2019 a 2021 houve diminuição de 338 mil matrículas nas creches que significa uma retração de 2,8 pontos percentuais na Taxa Bruta de Matrícula – T.B.M. conforme dados divulgados da pesquisa “Desigualdades e Impactos da COVID-19 na Atenção à Primeira Infância” realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em parceria com o Instituto Itaú e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

As questões sociais que sempre se fizeram presentes no cotidiano de nossa sociedade como a fome, desemprego, violência, violação de direitos, a falta de garantia dos direitos sociais e a fragilidade no acesso e permanência de crianças e adolescentes na escola, sofreram um severo agravamento com advento da pandemia de covid-19. Conforme os dados da OXFAM – Brasil – “as projeções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foram do aumento do desemprego ainda em 2020 de 8% para 12,3%, podendo chegar a 13% em toda América Latina e Caribe.” Um contexto social que já era grave, foi potencializado e trouxe maiores desafios para a sociedade e em especial o poder público no sentido de combater e principalmente prevenir todas as violações de direitos que são consequência, dentre outros fatores, da falta de políticas públicas efetivas.

Crianças e adolescentes que vivem realidades sociais como essa, com restrições para a prática de brincadeiras exploratórias e interação com outras crianças (Paiva et al., 2021) foram atingidas e prejudicadas tendo seu desenvolvimento social, emocional e muitas vezes cognitivo altamente afetado. É relevante ressaltarmos que a grave condição na qual nossa sociedade já vivia e convivía já era uma realidade, infelizmente estabelecida, e que a Pandemia com todos os desafios que a mesma nos trouxe, além de agravar um quadro social que já era ruim, evidenciou de forma contundente a necessidade das questões relacionadas à criança e ao adolescente serem prioridade em nossa sociedade assim como preconiza a Constituição Federal do Brasil em seu **Art.227**:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

As importantes “tarefas” endereçadas à família, sociedade e ao Estado, descritas neste importante artigo da Constituição, estão a tempos sendo negligenciadas e apresentando resultados negativos como podemos evidenciar em alguns indicadores sociais a seguir:

- “No auge da Pandemia, 320 milhões de crianças ficaram sem refeições escolares em todo o mundo” (ONU Brasil, 2020).
- “De acordo com o relatório, a América Latina e Caribe estão passando por sua pior crise econômica em um século, com uma contração estimada de seu PIB regional de 9,1%. Com isso, ao final de 2020, o nível do PIB per capita seria igual a 2010, ou seja, um retrocesso de 10 anos com um forte aumento da desigualdade e da pobreza” (ONU Brasil, 2020)
- “A pobreza deve alcançar os mesmos níveis observados em 2005, retrocesso de 15 anos. Já a pobreza extrema deve chegar aos níveis de 1990 – Retrocesso de 30 anos atingindo 96 milhões de pessoas no mundo” (ONU Brasil, 2020).

Refletindo sobre seu cotidiano e como vivem as famílias destas crianças que se encontram em situação de grave violação de direitos, podemos afirmar que boa parte desta população citada está submetida à desigualdade social e econômica. Muitas destas famílias são monoparentais sendo que as mães, sendo os pilares desses núcleos, responsáveis pela renda e cuidadoras exclusivas de seus pequenos, em muitos casos estão em situação de vulnerabilidade social e mais expostas à violação de direitos (UNICEF).

Dentro deste contexto, a educação viveu um momento em que as crianças não podiam ir para as escolas e creches, foi disponibilizado um “sistema” falho e árduo, pois aqueles que conseguiram ter acesso, provavelmente terão maiores chances de sucesso para recuperar essa desigualdade. Porém uma boa parte dos estudantes não tiveram acesso, muitos municípios propiciaram planejamentos e atividades remotas como meio de contato com famílias e estudantes, porém para crianças menores este é um dificultador, pois quanto menor, menos autonomia; deixando ainda mais em evidência sua vulnerabilidade.

Analisando a fundamentação teórica, existe uma base legal para garantir atendimento e permanência da criança na escola, como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, assim também como o Estatuto da Criança e Adolescente e o Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional da Educação, ambos atenuando o cuidado e a educação da criança.

Diante o abrupto fechamento das escolas, foi um dos grupos populacionais impactados negativamente são crianças de até 5 anos (Delen et al., 2020; Deoni et al., 2021; Singh et al., 2020; Wei et al., 2020), com consequências na saúde física e na saúde mental (Abbas et al., 2020; Singh et al., 2020; The Lancet, 2020).

Este cenário atinge o mundo todo, porém no Brasil, famílias mais vulneráveis socialmente e economicamente, foram excluídas por não possuírem acesso aos recursos tecnológicos. O acompanhamento e a aprendizagem dos alunos precisam e devem ser incluídos de acordo com suas especificidades, de acordo com que cada aluno ou grupo necessita, removendo obstáculos como a falta de acesso aos equipamentos tecnológicos e a rede de internet de acordo com Dias (2017). Pensar e fazer uma educação inclusiva e de qualidade, mesmo com uma realidade tão adversa, é

o desafio que nós, profissionais da Educação, nos propomos a efetivar. Entender a Educação Inclusiva como um direito é ter a compreensão de que

Um direito, ao contrário de carências e privilégios, não é particular e específico, mas geral e universal, seja porque é o mesmo é válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque embora diferenciado é reconhecido por todos (como é caso dos chamados direitos das minorias) (Chauí, 2006).

Ainda dentro desse cenário instaurado, podemos indagar qual o papel do professor? Como estaria a formação do professor para alinhar o melhor caminho para que efetivamente possa ocorrer a inclusão? De acordo com Cury et al. (2020) a desigualdade foi escancarada pela pandemia, e esta desigualdade estava pautada na falta de informação, falta de tecnologia e de oportunidades.

Uma educação inclusiva pode e deve ser ofertada proporcionando uma aprendizagem significativa, com escuta sensível e mesmo distante uma cooperação e sociabilidade virtual.

Dentro deste contexto, o papel da Educação e o conceito de ensino inclusivo nos traz uma série de possibilidades de atuação nessa Política a qual carrega junto a si, a responsabilidade de contemplar e explorar questões relacionadas a igualdade de oportunidades, garantia ao acesso e permanência na escola e, algo que é fundamental para a consolidação de uma educação inclusiva que é a valorização das diferenças humanas sejam elas sociais, sensoriais, de gênero, físicas, étnicas, culturais, intelectuais, etc.

Os desafios da acessibilidade, a garantia de direitos, em particular dos menos favorecidos, e proporcionar uma educação inclusiva, sempre se colocaram como um grande desafio. Com a chegada da pandemia de covid-19, tivemos que dar respostas eficientes a esses mesmos desafios que com o contexto sanitário do país, em muitos momentos entrando em quase colapso, com o isolamento social que para muitas crianças, adolescentes e familiares, protegeu da doença, mas expôs drasticamente muitos indivíduos a sérias violações de direitos, se apresentou como um imenso desafio em especial para a Rede de Proteção. Fazer com que essa Rede funcione exige uma potente e eficaz articulação dos serviços como aponta Baptista (2012) “Um princípio norteador na construção de um sistema de garantia de direitos é a sua transversalidade. Seus diferentes aspectos são mutuamente relacionados, e as reflexões, os debates e as propostas de ações no sentido de garanti-los apenas alcançarão a eficácia pretendida se forem abordados integralmente de forma a fortalecer as iniciativas das suas diferentes dimensões”.

Para o desenvolvimento deste capítulo e considerando que o conceito de inclusão é generoso no tocante a importância em abranger os públicos que de alguma forma se encontram excluídos socialmente, explorar esse contexto social se torna fundamental para compreendermos a complexidade da questão.

Conforme a definição do Dicionário Oxford Languages a palavra *incluir* compreende os seguintes conceitos: fazer constar, juntar (-se), inserir (-se), introduzir (-se). Os conceitos trazidos na definição do Dicionário para a palavra *incluir* traduzem de forma bastante verdadeira o que foi necessário realizar, em especial durante a Pandemia,

para alcançar se não todos, mas o maior número de estudantes possível durante esse período. Na Lei nº 13.146, de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Art 3º Inciso IV, alínea e: “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Dentre todas as demais barreiras especificadas, acreditamos que a “Barreira Atitudinal” seja uma das mais determinantes no processo de inclusão.

Inclusão, seja ela de qualquer natureza, compreende o entendimento de que a diferença é uma condição humana e exige atitude e decisão dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes em executar a política de inclusão bem como requer dos líderes estratégicos, compreender que esse processo só pode ser realizado envolvendo vários atores de diferentes segmentos garantindo uma efetiva articulação intersetorial.

A Educação Básica, como política pública, ocupou um lugar na Pandemia como uma importante ferramenta de acesso; acesso à educação, alimentação, informações de funcionamento do município que, por estar enfrentando uma pandemia, teve que adotar o isolamento social como alternativa para maior proteção das pessoas e que teve por consequência, o funcionamento dos equipamentos como CRAS – Centro de Referência da Assistência Social, CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social, Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude, entre outros, também modificado. Ou seja, a Educação se colocou como um equipamento do território que pôde proporcionar acesso a serviços e disseminador de orientações e informações. Saber que o território e os serviços que nele existem podem ser um importante instrumental para a viabilização de uma política redistributiva reafirma a importância que o território tem como agente de inclusão social, como destaca Santos (2014, p. 18):

(. . .) a organização e a gestão do espaço sendo instrumentais a uma política efetivamente redistributiva, isto é, tendente à atribuição de justiça social para a totalidade da população, não importa onde esteja cada indivíduo.

Entendendo a escola como um dos serviços que compõem esse território e, reconhecendo a potência que ela possui em proporcionar o acesso às políticas públicas, foi fundamental para enfrentar esse período pandêmico que trouxe enormes desafios para a Educação. Território esse onde crianças e adolescentes estão inseridos, e que deve oferecer as oportunidades necessárias para contribuir no processo de busca e saída por novos caminhos para uma sociedade com maior acesso e permanência no sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

- Abbas, K., Procter, S. R., van Zandvoort, K., et al. (2020). Routine childhood immunization during the COVID-19 pandemic in Africa: a benefit risk analysis of health benefits versus excess risk of SARS-CoV-2 infection. *The Lancet Global Health*, 8(10), e1264–e1272. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30308-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30308-9)
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2020). Critério de classificação econômica Brasil. *Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa*. <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Baptista, M. V. (2012). Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. *Revista Serviço Social e Sociedade*, (109). <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/478ZwRHWkjk7G9ZYd4p7yP/?format=pdf>.
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Congresso Nacional. *Diário Oficial da União*, (187).
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 7 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Congresso Nacional. *Diário Oficial da União*, (127).
- Brasil. (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019*. Senado Federal.
- Conselho Federal de Serviço Social. (2020). Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. *Conselho Federal de Serviço Social*. http://www.cfess.org.br/arquivos/Brochuracfess_subsidios-as-educacao.pdf
- Cury, C. R. J. Educação escolar e pandemia. (2020). *Revista Pedagogia em Ação*, 13(1), 8–16.
- Delen, D., Eryarsoy, E., & Davazdahemami, B. (2020). No Place Like Home: Cross-National Data Analysis of the Efficacy of Social Distancing During the COVID-19 Pandemic. *JMIR Public Health and Surveillance*, 6(2), e19862. <https://doi.org/10.2196/19862>
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Desigualdades e Impactos da covid-19 na atenção à primeira infância. <https://www.unicef.org/brazil/media/20221/file/desigualdades-e-impactos-da-covid-19-na-atencao-a-primeira-infancia.pdf>
- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Debates em Psiquiatria*, 10(2), 12–16. <https://doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-2>

- Paiva, E. D., Silva, L. R. da, Machado, M. E. D., Aguiar, R. C. B. de, Garcia, K. R. da S., & Acioly, P. G. M. (2021). Child behavior during the social distancing in the COVID-19 pandemic. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 74(Suppl. 1). <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0762>
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D., & Snell, G. (2022). Review: Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 173–89. <https://doi.org/10.1111/camh.12501>
- Santos, M. (2014). *O Espaço do Cidadão* (7a ed). Editora da Universidade de São Paulo.
- Scapaticci, S., Neri, C. R., Marseglia, G. L., Staiano, A., Chiarelli, F., & Verduci, E. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on lifestyle behaviors in children and adolescents: an international overview. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01211-y>
- Souza, E. P. de. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 17(30), 110–18. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>
- Souza, E. P. de. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 17(30), 110–18. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>
- United Nations Children’s Fund. (2020). Protecting the most vulnerable children from the impact of coronavirus: an agenda for action. *Unicef*. <https://www.unicef.org/coronavirus/agenda-for-action>
- Ventura, P. S., Ortigoza, A. F., Castillo, Y., Bosch, Z., Casals, S., Girbau, C., Siurana, J. M., Arce, A., Torres, M., & Herrero, F. J. (2021). Children’s Health Habits and COVID-19 Lockdown in Catalonia: Implications for Obesity and Non-Communicable Diseases. *Nutrients*, 13(5), 1657. <https://doi.org/10.3390/nu13051657>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- World Health Organization. (2020). WHO Timeline – Covid-19. <https://www.who.int/newsroom/detail/16-06-2022-who-timeline---covid-19>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 8

ESPAÇOS ESCOLARES: desafios a partir do enfrentamento da pandemia

*Marina Silva de Almeida Leite
Juliana Dalla Martha Rodriguez
Enzo Banti Bissoli*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

O desenvolvimento, o comportamento e o processo de aprendizado das crianças são determinados pelas vivências e por meio dos espaços, objetos e materiais que possibilitam o brincar e o aprender. A escola, para além do ambiente familiar, se torna o meio mais adequado para que ocorra o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizado.

O desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio físico (Vigotski, 1988) e a medida em que o meio se torna mais rico, oportuniza a convivência das crianças entre si e com outros adultos, além de seus próprios pais (Wallon, 1975; Vigotski 1988). Assim, a forma como o espaço se configura pode criar um ambiente propício ou não as interações entre os pares (Carvalho & Rubiano, 2000) com consequências para o desenvolvimento.

Deste modo, observar o espaço em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre é condição primordial. Esse espaço, junto com todos os seus elementos, torna-se instrumentos da prática pedagógica, que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem (Horn, 2004). Os locais, idealmente, deveriam ser estruturados considerando sua utilização pelos escolares, permitindo que se apropriem dos móveis, materiais e espaços.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras (Wallon, 1975, p. 166).

Em 2020, o mundo se deparou com a pandemia da covid-19, sendo necessário que medidas de isolamento social fossem adotadas. As escolas suspenderam as atividades e o processo de ensino e aprendizagem sofreu grande impacto. Em 2021, a pandemia apresentou um quadro de retração, possibilitando a reabertura dos espaços escolares. Entretanto, o mundo mudou, os hábitos, a forma de viver e os ambientes tiveram que se adequar às novas demandas (Santana & Borges Salles, 2020).

O espaço escolar precisa mudar e se transformar para atender a um cenário diverso e novo. A reflexão precisa contemplar dois pontos fundamentais, qual foi o impacto da ausência do espaço escolar para as crianças e adolescentes? Após o período de isolamento, como esse espaço está sendo repensado?

Espaços escolares como promotores do aprendizado

O comportamento das crianças e adolescentes é determinado pelas situações reais em que se encontram ambiente escolar e as salas de aula são os cenários que possibilitam esse desenvolvimento por meio dos objetos e materiais (França, 1994). Ao longo do tempo, a visão de espaço foi sendo repensada, reconstruída e ressignificada, deixando de ser vista como apenas uma dimensão geométrica, para assumir uma dimensão também social.

Os espaços vividos são impregnados de signos, símbolos, marcas afetivas e culturais, sendo assim, ele deixa de ser neutro. Os espaços de convivência como a casa, escola e bairro são determinantes na construção da aprendizagem de uma criança e esses espaços podem contribuir ou não para as interações sociais (Carvalho & Rubiano 2000).

Para as crianças e adolescentes o ambiente escolar é um miniuniverso onde o espaço físico delimita o mundo. O sistema escolar e sua organização revelam a sociedade; as pessoas envolvidas na experiência de aprendizado formam a população (Elali, 2003). A partir dessa visão, é perceptível a importância do espaço para o desenvolvimento, para a compreensão do mundo e do seu próprio eu. Esse espaço, se transforma em lugar que propicia a construção de laços afetivos, sentimento de identidade e pertencimento (Ribeiro, 2004).

O espaço escolar, então, precisa ser um ambiente acolhedor, que proporcione a interação, a exploração de forma acessível e segura, possibilitando o trabalho no âmbito individual e coletivo, incorporando diferentes elementos e recursos (Ambroggi, 2011). A forma como o espaço é utilizado “(. . .) é que garante a essência do ambiente catalisador de experiências” (Ambroggi, 2011, p. 66).

A arquitetura passou por um Movimento Moderno no século XX propondo um local *multi-setting* na escola, por meio de uma planta aberta onde as divisões espaciais não existiriam ou buscariam formas mais leves, permitindo a livre movimentação, mas tal movimento não caminhou concomitante com a Pedagogia. Há algumas divergências temporais e ideais entre a Pedagogia e Arquitetura há uma fragmentação entre essas duas áreas. A escola, muitas vezes, tende a limitar o aluno, não trabalhando com o pressuposto de que o aluno interage com o ambiente.

França (1994) argumenta que as diferenças entre os ideários pedagógicos e arquitetônicos impedem um melhor diálogo entre essas áreas, já que a primeira se preocupa exclusivamente com o ensino, enquanto a segunda foca na dinâmica de um espaço. Ampliando a discussão sobre os ideários pedagógicos, precisamos observar os efeitos do ambiente e o que o espaço escolar mostra para nós, pois ele está atrelado à proposta de ensino.

As instituições têm, como ponto comum, a ideia de controle. Esse controle, conforme Araújo (2008), seria uma forma de enquadrar as pessoas no padrão de normalidade socialmente imposto e observar aqueles que se desviam, esta vigilância sendo válida para hospitais, escolas, administração pública e empresas privadas. Nas escolas, é possível notar que ambientes limitadores demonstram uma proposta de ensino com a ideia de controle, pois limitam o aluno, inibem e/ou modelam

excessivamente seus comportamentos espontâneos, o que nos mostra que, por vezes, as instituições escolares não dão suporte as exigências do processo de desenvolvimento e aprendizagem em diferentes fases da vida, confluindo para práticas que mantenham o *status-quo* e reafirmem o sucesso da escola a partir da docilização dos corpos (Foucault, 2011). Um ensino promotor de autonomia, em via oposta, convida à construção conjunta, ocupação, reflexão e expressão por meio do espaço que passa a ser produto das ações coletivas dos atores que vivem a escola.

Impacto da ausência dos espaços

Observar todo o contexto em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre, considerando todas as nuances do desenvolvimento das crianças e adolescentes é condição primordial. O uso do espaço físico e as propostas pedagógicas devem estar interligadas, a maneira a qual os alunos ocupam o espaço corroboram com o desenvolvimento do eu, considerando que a escola para seus alunos é como um micro universo, onde eles desenvolvem a noção de pertencimento, do viver em sociedade e de interação com o meio físico (Ribeiro, 2004).

O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar do docente e discente (Ribeiro, 2004, p. 103)

Quando pensamos no espaço escolar é preciso pensar nele como um todo, desde espaços abertos, salas e móveis. Os estudos de Leite e Bissoli (2021) e de Elali (2003) apontam alguns aspectos importantes de reflexão ao construir uma escola, onde o ambiente relaciona sua arquitetura com a pedagogia. As escolas deveriam contar com salas e ambientes bem iluminados (de preferência luz natural), espaços abertos e que permitam algum contato com a natureza, salas com janelas e boa ventilação, e internamente o ideal é que os ambientes tenham móveis de baixa estatura, sendo estes móveis que as crianças possam usar livremente.

Espaços escolares na pandemia e pós pandemia

O espaço escolar durante a pandemia foi a internet, todas as escolas foram obrigadas a migrar para o modelo online, algumas com aulas gravadas e outras com aulas ao vivo por meio de diferentes plataformas. Sendo assim, os alunos também precisaram construir, internamente, um novo espaço de ensino. O novo espaço era a ligação online, as lições de casa digitais e/ou os vídeos explicativos. O espaço-tempo escolar, dividido entre “antes”, “agora” e “depois”. O “agora” refere-se ao ensino online e o “depois” sobre o novo modelo de escola, pós pandemia, o qual gestores e educadores devem refletir (Souza, 2008).

Ainda são poucos os estudos sobre o ambiente escolar no cenário pós-pandemia. Entretanto, importante considerar o cenário pré-pandêmico, no qual, o ambiente, já

demandava urgente mudança. Em muitas escolas, o espaço se apresenta como não ideal, com salas de pouca ventilação e iluminação, mesas próximas, móveis fora da estatura das crianças, pouco acesso a ambientes abertos, salas sem janela, entre outras características que precisam ser repensadas (Elali, 2003). No cenário pós pandemia, as mudanças são urgentes, considerando que hoje precisamos refletir sobre uma arquitetura mais atual e sobre as medidas sanitárias pós pandemia da covid-19. Uma nova arquitetura é necessária, sem desconsiderar a inter-relação entre a Pedagogia e Arquitetura principalmente no contexto atual pós-pandemia.

(. . .) há neste momento uma grande necessidade de repensarmos o ambiente escolar e sua relação com o entorno, reconsiderando, por exemplo, fluxos, dimensionamento e layout dos espaços, parâmetros de habitabilidade e novos equipamentos que atendam às novas demandas geradas pelo período de pandemia (Pereira, Santos & Manenti, 2020, p. 4).

A pandemia do coronavírus ensinou muito sobre higienização e sobre melhorias nos espaços para assim evitar contaminações virais, mas é preciso levar em conta não apenas a inovação no quesito higiene, mas buscar também mudanças com relação à apropriação do ambiente escolar. Os estudos realizados por Leite e Bissoli (2021) apontam como as crianças e adolescentes, durante o isolamento social, sentiram falta da escola e que os espaços mais saudáveis foram locais abertos e de maior interação com a natureza. Sendo assim, não seria interessante pensarmos sobre uma reconstrução escolar levando em conta medidas de higiene e de aperfeiçoamento da relação pedagógica com a arquitetura escolar?

Observar todo o contexto em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre, considerando todas as nuances da infância e do processo de desenvolvimento das crianças é condição primordial. O uso do espaço físico e as propostas pedagógicas devem estar interligadas (Leite & Bissoli, 2021).

Para pensar na escola pós pandemia, é preciso almejar ter novos espaços que não sejam atravessados por uma visão que se afaste do objetivo de promoção das condições mas que favoreçam a integração e a aprendizagem; certamente muitos deles precisam ser mais amplos, ventilados e promotores de condições de proteção à saúde, mas também alinhado com objetivos – de igual relevância da saúde – de interação aluno e ambiente; com um planejamento voltado ao estímulo da presença e da vida em aprendizagem na escola. É preciso ainda debater sobre a composição e a dimensão das salas de aulas brasileiras, muitas vezes com um número excessivo de alunos. Repensar a rotina escolar: propiciar mais atividades em espaços abertos e de maior circulação de ar, o que torna necessário repensar a arquitetura escolar que hoje está posta (Souza, 2018).

Um dos grandes desafios da retomada é lidar com os prognósticos de uma sucessão de condições que não puderam ser previstas e impõem muita dificuldade na tomada de decisão. No âmbito do espaço escolar se as mudanças para a retomada do ensino presencial se ocuparem da medida sanitária esquecendo-se de que o período

de isolamento apresentou um novo contexto de vida aos estudantes, contexto esse em que a escola enquanto instituição não esteve tangencialmente presente na vida cotidiana. O imaginário do senso comum poderia até inferir que a escola permaneceria a mesma, esperando o retorno dos alunos. Mas as estruturas arquitetônicas de uma escola só ganham função à medida que existe vida a preencher esses contextos. Vidas que buscam sua sobrevivência física, econômica e psíquica.

É nesse sentido que a reorganização dos espaços escolares na retomada das atividades pode propiciar não somente o atravessamento das relações escolares pelas medidas sanitárias, mas a oportunidade de construção conjunta de um ambiente que seja inclusivo já em seu planejamento e seja coletivo desde sua distribuição espacial, em que sejam desveladas as relações de mútua influência entre as pessoas que vivem e constroem a escola, bem como o contexto que resulta dessas relações.

Para Paulo Freire (2011), a esperança não trata de “esperar”, da passividade de quem espera; mas sim de “esperançar”, da ação de quem vai à luta. Esta escrita está carregada de esperança por uma educação que simbolize e trabalhe mais as necessidades das crianças e adolescentes, e que seja possível construir aprendizagens, não só de evitar a recorrência de erros do passado, mas principalmente pensando em melhores formas de viver o agora. Uma escola que convida todos os seus agentes a pensar, criticar, planejar e operar sobre a construção de suas paredes, salas e ambientes é uma escola que enfrentará conflitos, mas também preparará para a consideração e sensibilidade ao outro, para o exercício democrático e compreensão de cuidado mútuo, pois salienta no que é concreto aos sentidos aquilo que costuma ser de difícil acesso em nossas sociedades, mas é determinante para os afetos: a compreensão de que toda construção humana é fruto das relações, pensá-las e se ocupar delas é construir a si mesmo.

Conclusão

O uso do espaço físico e as propostas pedagógicas devem estar interligadas, a maneira a qual os alunos ocupam o espaço corrobora o desenvolvimento do eu. É preciso dar a devida importância aos estudos em educação, principalmente quando se busca entender o que pode interferir no processo pedagógico. Mais ainda quando falamos em educação nos anos iniciais, pois trata-se de um processo que não pode ser considerado estático, despersonalizado e dissociado do desenvolvimento infantil.

Observar todo o contexto em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre, considerando todas as nuances da infância e do processo de desenvolvimento das crianças é condição primordial. A escola precisa ser pensada como um todo e por todos, espaço juntamente com o plano pedagógico, considerando que a escola para seus alunos é como um microuniverso, onde eles desenvolvem a noção de pertencimento, do viver em sociedade e de interação com o meio físico.

REFERÊNCIAS

- Ambrogi, I. H. (2011). Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. *Pro-Posições*, 22(2), 63–73,
- Araújo, I. L. (2008). *Foucault e a crítica do sujeito*. Editora da UFPR.
- Elali, G. (2003). *Ao ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil*.
- Foulcault, M. (2011). *Vigiar e Punir* (39a ed.). Vozes.
- França, L. (1994). *Caos – espaço – educação* (Vol. 21).
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido* (42a ed.). Paz e Terra.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.
- Leite, M., & Bissoli, E. B. (2021). *A influência da arquitetura escolar no desenvolvimento infantil*. Trabalho apresentado na XVII Jornada de Iniciação Científica da Universidade Presbiteriana Mackenzie. <http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/XVII/paper/viewPaper/2577>
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 367–378
- Oliveira, Z. de M. R. de (Org.). (2000). *Educação Infantil: muitos olhares* (4a ed.). Cortez,
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura*, 3(9), p. 26–32.
- Ribeiro, S. L. (2004). *Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo*. Sitientibus.
- Santana, C. L. S., & Sales, K. M. B. (2020). Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. *Interfaces Científicas – Educação*, 10(1), 75-92. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>

Souza, L. (2018). *Arquitetura escolar, parâmetros de projeto e modalidades de aprendizagem* [dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora, Editora da USP.

Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Estampa.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 9

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

*Leonardo Torres Carrera
Eduardo Fraga de Almeida Prado
Luiz Renato Rodrigues Carreiro*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Durante as discussões, estava a necessidade da participação ativa dos cuidadores para com suas crianças, uma vez que as lições já não estariam sendo ministradas em sala de aula, e sim de forma remota. Sem os professores presentes para auxiliar no aprendizado, as figuras de referência mais próximas seriam os pais ou familiares, porém, essa premissa contaria com a disponibilidade, a capacidade e o interesse dos mesmos para ajudar suas crianças, algo que muitas vezes era atravessado por diversos outros fatores, como a realidade socioeconômica, o nível de escolaridade dos responsáveis e até mesmo a rotina destes, que muitas vezes não estavam trabalhando remotamente, e os que estavam também lutavam para se adaptar à nova realidade.

Já é consenso na literatura a boa influência que a participação ativa dos cuidados representa no ensino dos estudantes em idade escolar. Sendo a família o primeiro meio de socialização da criança, responsável por apresentar suas múltiplas possibilidades de caminhos, auxiliando para que se adapte de forma menos turbulenta aos próximos agentes de socialização, como a escola. Desta forma, pensarmos as possibilidades do estudo de práticas e técnicas que envolvam essas famílias, pode ser entendido como caminho frutífero para a diminuição da evasão escolar e a melhora da qualidade da experiência desses estudantes dentro da escola, uma vez que, quanto melhor o envolvimento entre a família e escola, melhores são as chances de os estudantes terem sucesso escolar (Saraiva-Junges, 2016).

Porém, existem atravessadores a essas relações, um que pode ser observado através dos dados estatísticos, é a correlação existente entre o Norte e Nordeste como tendo os piores níveis de exclusão escolar no panorama geral, e sendo, dentre as grandes regiões, as que têm maior número de famílias vivendo entre as classes de rendimento menores, com mais da metade de sua população vivendo com até três salários-mínimos, até o ano de 2018. Enquanto a região Sul, que apresenta menores índices de exclusão escolar, também é a região que tem menor parte da sua população vivendo com até três salários-mínimos (Ribeiro Junior, 2021). Demonstrando que a problemática não é meramente de âmbito pessoal subjetivo, mas sim de uma tendência a necessidade de sustentação e de desenvolvimento que afasta jovens das salas de aula, correlacionada com fatores econômicos e de distribuição de renda desigual. Devemos nos atentar às discussões não reducionistas, que não levem em consideração os elementos sociais e culturais nas dinâmicas de aprendizado, podendo resultar em preconceito ou omissão (Patto, 1999, 2000).

Trazendo à tona a discussão da necessidade do fomento de condições mínimas para que o estado e as famílias possam prover boas condições para desenvolvimento pleno de seus integrantes, principalmente das crianças como sendo as mais vulneráveis, conforme garantias previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990). Deixando clara também, a impossibilidade de culpabilizar famílias que ao se depararem com essas condições precárias, pela falta de recursos para criar condições mínimas para o bom desenvolvimento de seus filhos, não desempenham papel suficientemente bom para inserção das crianças no universo acadêmico, ainda que esse não seja o único fator de impacto, com certeza desempenha um papel fundamental. Logo, em meio a uma crise social, econômica e da saúde, como a pandemia da covid-19 desencadeou, precisamos ficar atentos para não acharmos culpados fáceis para um problema de alta complexidade.

Países pobres ou em desenvolvimento sofrem mais com a disseminação de doenças contagiosas e, conseqüentemente, dentro desses países as parcelas menos favorecidas da população são mais afetadas. Mesmo com a existência de tratamentos, muitas vezes esses são proibitivos pela falta de recursos, sejam eles financeiros ou estruturais (Barreto, 2017). Na América Latina, os impactos foram devastadores já no ano de 2020, os motivos para isso podem ser apontados como tendo sido potencializados pelas residências superlotadas e a falta de acesso a serviços de água e saneamento básico, fatores esses que contribuem para a circulação do vírus ao dificultar a promoção de medidas de afastamento social e de higiene básica, assim como a saturação do transporte público que coloca indivíduos em situação propícia à infecção por terceiros. Além disso, a falta de eletricidade e internet fazem com que seja inviável a permanência nas residências pela necessidade de garantia da subsistência (CEPAL, 2021). Dessa forma, podemos pensar em um cenário que se não impossibilita, dificulta em muito as possibilidades de criar um espaço adequado para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar durante a pandemia.

Ressaltar esses pontos é de fundamental importância para deixar clara a ampla gama de fatores que atravessavam as dificuldades das famílias e das instituições para criarem possibilidades de ensino e de relação em meio a pandemia. E ao pensarmos em uma relação, estamos falando de dois polos, existindo dificuldades por parte das famílias e das instituições, pelo lado das instituições, existem diversos fatores já observados que dificultam a possibilidade do desenvolvimento de relações positivas entre a família e a escola, dentre esses fatores, pode ser destacada a criação de uma posição de domínio do saber apresentado por algumas instituições e a crença da omissão dos pais e responsáveis na educação de suas crianças (Silveira & Wagner, 2009; Carvalho, 2004; Carvalho, 2000; Wolf, 1989; Saraiva-Junges, 2016).

Outro fator que já foi observado em regiões com maior índice de situações de vulnerabilidade social, ainda que não exclusivamente, é a tendência de escolas a contatar as famílias para informar a respeito do mal comportamento de suas crianças, contribuindo dessa forma para um vínculo de baixo índice de sucesso, dado seu caráter de policiamento e fiscalização, ao invés de apresentar o bom desenvolvimento e potenciais da criança (Epstein, 2002).

Pensar em um modelo único, como algum tipo de manual que ofereça os guias necessários para que essa participação ocorra de forma plena e universal, pode não apenas ser ineficiente, como também uma violência contra as diferentes realidades que encontramos em um país continental como Brasil, dentre elas a sócio econômica e o nível de vulnerabilidade que cada região apresenta. Porém, podemos pensar em formas de fomentar boas práticas que favoreçam uma relação que crie maiores possibilidades de que as crianças tenham uma melhor experiência de ensino, para isso, devemos entender quais foram os desgastes vividos durante esse período de ensino remoto.

Em uma pesquisa realizada em fevereiro de 2021, no extremo leste da cidade de São Paulo, uma região de altos níveis de vulnerabilidade, pudemos encontrar relatos de pais e professores que nos auxiliam a entender a problemática envolvendo a relação entre pais, famílias e professores e a instituição (Carrera, 2022). Os relatos que serão disponibilizados mais a frente foram retirados de grupos focais, que contaram com a participação de 17 professores de uma escola municipal, que se destacaram por ser profissionais experientes, sendo que, dentre eles, o profissional com menor tempo de trabalho docente já trabalhava na área a nove anos e o profissional com maior tempo tinha 35 anos de docência. Em média, os participantes tinham 46,7 anos de idade e 20 anos de experiência docente. Esses grupos trouxeram a oportunidade de compreender quais foram as dificuldades encontradas pelos docentes no período de pandemia vivenciados durante todo o ano de 2020 e como a relação com as famílias era possível em meio a todas as incertezas vivenciadas.

Nesta mesma pesquisa também foram realizadas entrevistas com responsáveis por seis crianças matriculadas na escola em que os professores lecionavam, sendo que as dificuldades dos mesmos eram atravessadas pelo pouco acesso a recursos materiais e financeiros para possibilitar a manutenção dos acessos de suas crianças às aulas online. A escola, para essas famílias, não cumpre apenas função de ensino formal, mas também é um local seguro para as crianças frequentarem enquanto os pais cuidam das suas vidas profissionais e afazeres domésticos. Sendo assim, temos uma amostra de dificuldades variadas que atravessam as relações entre a família e a escola, que vão da falta de acesso a recursos materiais até às implicações nas vidas cotidianas de famílias de uma região de vulnerabilidade social que necessitam dos serviços públicos para garantia dos seus direitos básicos (Carrera, 2022).

Os relatos apresentados pelos professores, eram de profissionais preocupados com a própria saúde, e com a saúde e o bom aprendizado de seus alunos, com um consenso dos participantes, que relataram as dificuldades como sendo intensas, demandando dos profissionais flexibilidade e a busca do apoio dos colegas para viabilizar a continuidade das atividades. O município, segundo eles, não forneceu as ferramentas necessárias para que eles pudessem se adaptar plenamente às novas demandas remotas, tanto material quanto intelectualmente, cabendo assim a eles a procura por material adequado para possibilitar a criação de conteúdo on-line, como computadores ou celulares que contemplassem os recursos para tal tarefa, e a contratação de planos de dados de internet que suprissem as novas necessidades, essas sendo adaptações que demandaram gastos dos profissionais para manutenção de seus

serviços. Não existiam, naquelas reuniões, professores plenamente satisfeitos com os suportes oferecidos, tanto pelo estado, quanto pelo município (Carrera, 2022).

Os responsáveis, por vezes, se enxergavam como um tipo de substituto do professor durante o período de aulas remotas. Isso não deveria ser reflexo da realidade, uma vez que pais e professores têm papéis complementares no ensino, porém cada qual com suas responsabilidades (Epstein, 2010). As frustrações sofridas refletiram também na forma como os pais percebem a escola no momento da pandemia, atravessando assim a relação e gerando desgastes que antes não existiam. Além disso houve consenso quanto às necessidades de adaptação e as mudanças nas funções dos responsáveis, em alguns casos ocorrendo uma aproximação entre pais e filhos, não apenas pelo maior número de horas que eles agora passaram juntos ou pelo fato das crianças não estarem mais indo para a escola, e os pais muitas vezes trabalharem de casa ou não terem trabalho fora da residência, mas também pelas novas necessidades e preocupações trazidas com o ensino a distância (Carrera, 2022).

Um fator que sem dúvidas atravessou essas relações foi o fechamento dos CAPS (Centro de Assistência Psicossocial), famílias que contavam com os serviços dessas unidades de referência para tratamento de pessoas com sofrimento psíquico, caso de alunos com transtorno do espectro autista, Deficiência Intelectual entre outros, agora contavam apenas com a escola para desenvolverem atividades para suas crianças, que antes tinham estímulos especializados. Esse fator que reflete de forma mais escancarada um dos problemas apontados pelos docentes em seus discursos, que é a ampliação das responsabilidades dos professores quanto a saúde dos seus alunos, contando com pouco ou nenhum auxílio das UBS (Unidades Básicas de Saúde) que muitas vezes se encontram com demanda excessivas e não podem dar a atenção que as escolas merecem, fazendo com que os professores tenham suas atenções divididas entre lecionar e acompanhar o aprendizado de seus alunos, ao mesmo tempo que ficam em alerta para indicadores de atravessamento da ordem da saúde e do desenvolvimento dessas crianças.

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

remoto, ainda assim, mesmo que os professores dispusessem de material e conhecimento técnico para tal, muitas vezes o aluno não conseguiria acessar, pela falta das ferramentas que conectam o docente aos alunos e possibilita ao professor entender a realidade dos estudantes e desenvolver atividades relevantes e interessantes.

N- Diretamente a questão inicial, nós tivemos o “*google class*” como uma das ferramentas, que teoricamente você poderia montar sua oficina em casa para os alunos terem acesso. Mas teve outro dificultador que a rede não deu conta que é: Como o aluno vai entrar em contato com o professor nessa plataforma? Que até agora a gente está sentindo essa questão, eu já estou de retorno no estadual, quase 100% deles chegam na sala de aula com o celular na mão. Mas talvez 2% deles tenham internet. Ele usa o offline, chegando em casa ele pode até usar o Wi-Fi, ou o roteador de celular da mãe dele, que não é nem uma banda larga... (Carrera, 2022, p. 45)

Podemos pensar, dessa forma, em como o período de pandemia agravou uma problemática que era anterior a ele. Evidenciando as desigualdades sociais e aumentando o distanciamento entre os mais vulneráveis e aqueles que teriam condição de enfrentamento da situação com o suporte mínimo, que nesse caso, seria entre outros, as ferramentas e pacotes de dados para acesso à internet. Dentre os domicílios brasileiros, a existência de microcomputadores demonstra um declínio com o passar dos anos, em 2019, 44,8% das casas em áreas urbanas tinham o eletrônico, e nas áreas rurais apenas 13,1% dos domicílios. *Tablets*, pelos seus preços elevados, são ainda mais raros, e quando encontrados nas residências, em sua maioria, eram em casas que também tinham computadores. Ainda especificamente para os estudantes acima de 10 anos, a lógica se manteve, onde 97,4% utilizam o telefone móvel, fazendo sentido dessa forma que a maioria dos acessos seja feito pela banda larga móvel, os números do IBGE ainda apontam para um diferença gritante entre os estudantes da rede particular e pública, sendo que no universo dos estudantes da rede privada, 98,4% dos estudantes utilizavam internet enquanto os da rede pública, apenas 83,7% a utilizavam, deixando mais uma vez claro que o acesso à internet ainda é um artigo de luxo no Brasil, que muitas famílias não podem arcar (IBGE, 2019). Dessa forma, as concepções trazidas pelos professores dos atravessamentos materiais são reforçadas com base em dados da realidade, e coincidem com os números para todo o Brasil. Apesar da utilização da internet vir crescendo nos domicílios, ela ainda não é universal, em regiões urbanas alcançou, em 2019, o percentual de 86,7%, e em áreas rurais, 55,6%. Os números ainda apontam para as desigualdades já observadas entre as grandes regiões brasileiras, em que as regiões Norte e Nordeste têm números piores referentes ao acesso e ao uso da internet. Ainda interessante ressaltar que dentre os motivos para a não utilização da internet entre os estudantes, está principalmente a falta de recursos e a não disponibilização na sua região, enquanto para os não estudantes o principal motivo é a falta de conhecimento de como utilizar e a falta de interesse (IBGE, 2019). Deixando claro assim que, mesmo tendo instrução de como utilizar e vontade para tal, esses alunos são privados do acesso às redes. É importante ressaltar que ter acesso a internet não garante que esse seja de qualidade,

pois a maioria dos usuários em condições socioeconômicas mais baixas só conseguem acessar pacotes pré-pagos que limitam seu acesso muitas vezes apenas para troca de mensagens e aplicativos de rede social (CEPAL & UNESCO, 2021).

A liberdade dos profissionais para lidar com seus alunos também estava sendo desafiada pelo fato do seu trabalho não estar mais inserido nos limites temporais e espaciais da sala de aula. Vale destacar também que existia uma sensação de desconforto presente no ato de se posicionar perante uma câmera que transmitia a sua imagem para dentro das casas dos alunos. Ainda com o agravo da mistura dos horários profissional e pessoal, fazendo com que alguns dos professores sentissem que o seu trabalho deveria de acontecer independente do horário ou das condições dele, isso também devido à perda do ambiente privado que se tornou local de trabalho. Apesar do desgaste da estrutura do ensino não ser uma problemática exclusiva do momento da pandemia, a mesma parece se agravar durante o período. A falta do suporte para o desenvolvimento das atividades e as demandas próprias de suas vidas privadas desencadearam momentos de descontrole. “Foi o verdadeiro se vira nos 30, foi extremamente angustiante esse primeiro momento com tantas demandas. Eu inclusive tive um momento que descontei na minha filha” (Carrera, 2022, p. 47)

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

(. . .) Procurava atender mesmo nesses horários loucos, exatamente para me reconectar com eles. Eu sei que é complicado, acho que temos a vida particular. Mas ficava preocupado com alunos que sumiam e me procuravam às duas ou três da manhã (Carrera, 2022, p. 48).

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

Em outros discursos, os enunciados se referem ao aluno como se pudesse ser deslocado de sua realidade, apesar de reconhecida a existência de impeditivos exteriores que poderiam vir a ser responsáveis pelas dificuldades do mesmo para dar continuidade nos seus estudos. “Na verdade, eu analisei assim, essa ausência, ela refletia um pouco o que já é a cultura da escola, os pais em relação à escola” (Carrera, 2022, p. 48).

Esse enunciado ainda faz referência a uma constatação trazida por Adorno (1968), que ao elaborar as adaptações bruscas, forçadas e difíceis de serem realizadas pelos professores no sistema educacional, essa tentativa por demandar um trabalho excessivo dos mesmos acaba por se tornar uma “ferida”, fazendo com que alguns docentes, frustrados e sem encontrarem outras formas de compreenderem a realidade, realizem o que o autor chama de “Exagero do Realismo”, uma forma de identificação com aquilo que lhes agride, saindo do papel de vítima e se tornando agressores, assim direcionando toda carga excessivamente carregada pelas críticas recebidas ao seu trabalho e a falta de suporte recebido para outros fragilizados nessa relação, sendo esses os pais e os alunos (Adorno, 1968).

No Brasil, no ano de 2020, 3,7 milhões de alunos devidamente matriculados não continuaram os seus estudos pelo modelo remoto (UNICEF, 2021). Parece existir aí um mecanismo que imputa aos familiares críticas semelhantes àquelas que os próprios docentes estavam se queixando por serem vítimas, desqualificando famílias e alunos mesmo com todas as dificuldades atravessadas, assim como sentiram seu trabalho desqualificado e desvalorizado. Sendo esse um dos possíveis principais fatores de desgaste intensificado na relação entre a família e a escola durante o período pandêmico. Além das queixas referentes a uma postura passiva de estudantes e familiares que simplesmente não respondiam às iniciativas dos docentes para participação das atividades, existiam aqueles que se referiam a uma postura ativa das famílias para interrupção das tentativas de contato, chegando a solicitar que os professores parassem de pedir ajuda deles, pois isso estaria desgastando o ambiente doméstico. Corroborando assim com algumas hipóteses dos professores, que indicam para uma falta de interesse da família no aprendizado de suas crianças, aumentando assim a sensação de abandono dos docentes, uma vez que eles não teriam apoio dos familiares para dar continuidade nos seus trabalhos. Professores apontaram a sensação de inexistência de uma rotina familiar positiva para o desenvolvimento do ensino.

Eu moro em uma comunidade, e é muito comum você ver a mãe falando: Filho vai andar de bicicleta, filho vai jogar bola, filho vai fazer qualquer coisa longe de mim, já que você não pode ir para escola. Mas é muito difícil você ver: Filho vem aqui, pega o celular aqui. Vem fazer atividade que a professora passou, entendeu? (Carrera, 2022, p. 49)

A percepção apresentada em relação à família se mostrou constante e homogênea entre os participantes que se manifestaram, podendo ser relacionada com a aparente constatação dos professores da incapacidade das famílias de estabelecerem tipos de envolvimento estabelecidos por Epstein (2010), sendo estes relativos ao fornecimento de ambiente propício para que os estudantes desenvolvam as suas atividades acadêmicas, com a criação não só do espaço físico, a partir da disponibilização de materiais adequados para tal, mas também do conjunto de regras e limites para que as crianças não se percam no processo. Versando sobre o fornecimento para os pais, pelas escolas, de material adequado para que eles consigam auxiliar nas atividades dos seus filhos, orientando nas lições de casa. Assim como a comunicação, se mostrando

totalmente atravessada pelas dificuldades próprias da vulnerabilidade, por destacar a dificuldades das famílias de apresentarem condições materiais e sociais para lidar com as demandas pedagógicas de seus filhos, além da falta de condição dos próprios professores de exercerem suas funções sem adoecerem ou abrirem mão de seu tempo de lazer que, na soma de outros fatores, pode colaborar para o processo de adoecimento e fragilidade apresentado pelos mesmos durante seus enfrentamentos de uma realidade dura, que sem a contribuição do Estado com políticas públicas não enxergam condição para propiciar um ensino de qualidade (Epstein, 2002).

Uma metáfora até, o aluno que não faz aqui não vai fazer em lugar nenhum. Eu entrava na plataforma ano passado e eram sempre os mesmos, e os mesmos que antes faziam em sala de aula. Os que não faziam não vão fazer de jeito nenhum, não adianta gente! (Carrera, 2022, p. 50)

No momento em que o sistema de ensino público falha ao não alcançar os alunos mais vulneráveis, ele privilegia uma minoria com melhores condições de acesso (Saviani, 1983). Dessa forma, podemos observar um teor perigoso em discursos apresentados por alguns professores, que podem vir a identificar como solução do problema de um sistema sobrecarregado, a exclusão de indivíduos fragilizados. Essa afirmação ainda pode estar relacionada com uma das posturas que se apresenta na literatura como sendo impeditivas para a construção de bom relacionamento entre a família e a escola. Ao afirmar que não existe solução para os estudantes que não desenvolvem suas atividades, o professor estaria assumindo uma postura de domínio do conhecimento, como se todas as técnicas e métodos fossem conhecidas pelo mesmo, e ao utilizá-las, essas técnicas não estariam dando conta da “natureza indomável desse alunos”, isso combinada com a crença de que a família seria omissa no desenvolvimento de suas crianças, ideia essa trazida pelo mesmo professor ao ser indagado dos motivos particulares de alguns alunos não participarem das atividades, que apesar de poder ter um dado de realidade, cria barreiras na possibilidade do desenvolvimento de uma relação positiva (Silveira & Wagner, 2009; Carvalho, 2004; Carvalho, 2000; Wolf, 1989; Saraiva-Junges, 2016).

A partir do momento que a criança sai da alfabetização a escola vai ficando cada vez mais chata. “Pra (sic) que a escola se posso pesquisar no google e saber o que quero?” Com a pandemia ficamos nesse lugar que tem de dominar a tecnologia, o professor que menos domina tecnologia foi o que teve menos acompanhamento dos alunos. (Carrera, 2022, p. 52)

Os relatos ainda se direcionam para uma crise na técnica de ensino. Parte das dificuldades desse momento também se referem às novas demandas emocionais dos alunos e suas famílias. A escola em comunidades mais vulneráveis pode muitas vezes ser a única referência para famílias nos cuidados de seus filhos, apesar de existirem redes de apoio dos Sistema Único de Saúde, que deveriam dar suporte para saúde da família, essas muitas vezes pela superlotação, ainda mais no momento da pandemia,

não dão conta da demanda, deixando a escola com a responsabilidade de absorver todas essas funções, que pode inclusive ser entendido como um fator de sobrecarga.

E isso pega tanto, do abandono social, que vamos nos sentindo impotentes. Vamos nos sentindo até impotentes com nossa função. Vejo a escola e nós sendo responsáveis por outras coisas. Como educar os estudantes e a comunidade a buscar outros recursos que não sejam a escola. Nos preocupamos com educação, mas cadê assistência social, cadê as outras parcerias? Focamos tanto nessas outras funções que perdemos a função de ensinar e de aprender. (Carrera, 2022, p. 52)

Existe ainda um nível de fatalismo no discurso de alguns docentes, que pode ser entendido como um atravessamento que dificulta ou impede o desenvolvimento de novas estratégias para atingir os alunos mais vulneráveis, que podem ser justamente aqueles que mais necessitam. Com uma relação com a instituição escola como um lugar cristalizado, que aguarda a chegada do aluno independente da sua possibilidade. Esse deve ser entendido no seu contexto, uma vez que os professores vinham tendo dificuldades, com poucos recursos e a ausência da presença do Estado para auxiliar nesse processo, pode se esperar que junto com todos os sintomas referentes ao aumento do estresse, venha a dificuldade de se pensar em perspectivas futuras para a execução de sua função. “Lógico que não dá para atingir os mais vulneráveis porque não tem nem contato com eles, né? Pensar no aluno como indivíduo que está sofrendo. Tentar dar esse suporte” (Carrera, 2022, p. 53).

O contexto geral apresentado nesse período se apresenta com bastante complexidade e não pode ser pensado de forma individualizada, os conteúdos apresentados demonstram que a falta de suporte público agravou situação geral da qualidade de vida desses profissionais, que não se sentiram valorizados, e sim pressionados em suas funções, por todas as novas demandas, ainda se sentiram colocados em um confronto com a comunidade, pela percepção deles de que suas funções não são compreendidas. Os resultados são coerentes com a literatura que apresentou um aumento do estresse percebido pelos profissionais (Silveira et al., 2020).

Ao mesmo tempo que os profissionais apontam os pais como sendo ausentes nas tarefas da educação dos filhos, se sentem atacados por eles, pela comunidade e pelo poder público, com enunciados que falam sobre a falta de valorização de seu trabalho, mesmo com todas as dificuldades que tiveram de ser superadas para execução de suas tarefas. Não estava sendo esclarecido para os professores como seria possível realizar as atividades de ensino. A lógica parecia invertida, uma vez que a unidade de ensino apresentava mais protocolos de biossegurança do que de ensino propriamente dito. “Apesar de todas as atividades enviadas e recebidas, celulares travados e computadores, as famílias ainda dizem que 2020 foi perdido. Que não teve aprendizado, não? Mas como? Fica uma certa frustração aí” (Carrera, 2022, p. 53).

Do outro lado, no discurso das famílias, se fazia presente uma sensação de que o ensino no modelo remoto havia sido tempo perdido, uma vez que não viam desenvolvimento acadêmico em seus filhos, fator esse que frustrou diversos professores, que estavam se esforçando para dar conta do período de aulas remotas. Porém esses enunciados aparentes no discurso dos pais, se apoia em alguns dados de realidade,

que apontam para maior ineficiência da educação a distância realizada durante o ano de 2020, e ainda se agrega a esse fator dados como os trazidos pelo PISA 2018, que ao avaliar a percepção da autoeficácia dos alunos na utilização dos meios eletrônicos para acesso ao mundo digital, mais uma vez os grupos de vulnerabilidade se tornam determinantes para o sucesso, sendo distribuída de maneira desigual entre os níveis socioeconômico e cultural, além dos gêneros, sendo mais bem avaliados os grupos dos meninos de maior nível sócio econômico em detrimento do grupo das mulheres, com menor desempenho dos grupos socioeconômicos mais vulneráveis (CEPAL, 2021). A possibilidade de uma rotina com imposição de limites e criação de cenários favoráveis para o aprendizado são atravessados pelas demandas profissionais e de manejo da casa, gerando situações em que, apesar de se desdobrar para efetivar as demandas educacionais, os pais acabam por se frustrar com a realidade.

Olha é difícil te responder, porque você ensina seu filho dentro de casa, não é como ele dentro de sala com o professor, tem dúvida que ele não tira comigo, mas tiraria dentro de sala com o professor. A gente faz o máximo, para ser verdadeiro é bem melhor estar na escola (Carrera, 2022, p. 57).

As preocupações apresentadas por este pai são justificadas, uma vez que para além dos fatores já apresentados indivíduos com TDAH que não tem acesso a tratamento adequado, tem propensões para o uso abusivo de álcool e drogas, comportamento antissocial e baixo desempenho acadêmico (Shaw, 2012). Precisando dessa forma do maior número de estímulos possível para contornar esse quadro de dificuldades e propensões negativas.

Os relatos ainda falam sobre pais que não tinham conhecimento elevado sobre pedagogia sendo responsáveis por passar deveres complexos para seus filhos, alguns demonstraram grande esforço para manter o nível de ensino, buscando atividades paralelas e executando tarefas lúdicas com as crianças:

J – A professora até me deu parabéns, que fora essas lições, eu passava no YouTube, eu mesmo passo, ou pego uns desenhos e vou lá fazer recorte com caixas, e colo com cartolina o ABC, faço isso para não atrasar a alfabetização deles. (. . .) Eu ensino do meu jeito, e além da escola passo mais coisas para ele (Carrera, 2022, p. 59)

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

A gente ficou mais próximo, porque eu me esforcei para ensinar ele, passar para ele, e ficar mais com ele. Dando atenção, falando para ele estudar, explicando. É porque é difícil, a falta de interesse que ele tem para estudar (Carrera, 2022, p. 59)

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

Aqui ela tem muito suporte da escola, a gente descobriu a condição dela quando ela tinha 4 anos, então ela teve muito trauma, né? Porque eu agredia ela devido a deficiência dela então eu não sabia lidar com isso. Então a escola e a creche que ela estudava me deram esse suporte de como lidar e tratar com ela (. . .) (Carrera, 2022, p. 60)

Ficando clara mais uma vez a multiplicidade das funções exercidas pelas escolas em regiões de vulnerabilidade, que ao exercerem sua função de forma suficientemente boa se tornam referência para os pais na forma de se educar e lidar com suas crianças. Os fenômenos relativos às alterações emocionais e instabilidade dos cuidadores, além do atravessamento no cuidados dos seus filhos, se enquadram mais uma vez nos agravantes colaterais da pandemia, podendo ser reflexo da soma de diversos fatores, dentre eles o afastamento social, luto pela perda de entes queridos e a crise econômica que tira a perspectivas de melhoras na qualidade de vida desses indivíduos, a esses fatores se soma a falta de disponibilidade dos serviços de saúde regionais, com o deslocamento dos recursos humanos e financeiros para combate da pandemia, impossibilitando também ações relativas à prevenção de violência contra criança e adolescentes ocorrida nos domicílios (CEPAL/OPAS, 2021).

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

Naquilo que se refere a relação família e escola em uma região de vulnerabilidade durante o período da pandemia, foi possível perceber o quanto essa também é sensível aos diversos fatores relativos às dificuldades típicas dos grupos mais

desfavorecidos, sem condições para arcar com equipamentos de acesso à rede e aos planos de internet e pacotes de dados, esses são os que mais se mantiveram excluídos do ensino formal durante o período do fechamento das escolas, propiciando para o agravamento das desigualdades sociais e perpetuação dos ciclos de pobreza.

Naquilo que tange às possibilidades das escolas no período de retomada, se faz necessário se concentrar no bem-estar e nas habilidades socioemocionais não apenas dos estudantes, mas de toda a equipe docente, investindo também no fortalecimento do pensamento crítico para tomada de decisões (CEPAL, 2021) Como norte nesse momento de dificuldades, devemos pensar em toda uma estrutura complexa de relações, se fazendo necessária, como esclarecido por Epstein (2010), a criação dos grupos de ação e parceria. Esse grupo tem como característica a possibilidade de incluir diversidades de perspectivas para propiciar olhares diferentes para uma mesma problemática com soluções que podem se tornar complementares.

Sem a pretensão de apresentarmos soluções para esse momento tão sensível, encerramos esse capítulo com a expectativa de que reflexões pudessem ser feitas, auxiliando dessa forma todos aqueles que têm como desejo compreender as complexas redes de interferência que vão se montando em um momento de atravessamentos tão sensíveis como o da pandemia, o caminho se encontra pelo apoio de uma análise crítica da situação, e na possibilidade de criarmos redes multidisciplinares que abarque todas as necessidades que estudantes, famílias e docentes vem enfrentando anteriormente a pandemia, mas que foram agravadas pelo adoecimento e os protocolos de biossegurança implementados para diminuição dos efeitos da covid-19.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1968) *A Educação contra a Barbárie* (L. M. Wolfgang, Trad., pp. 155–168.) Educação e Emancipação. Paz e Terra.
- Barreto, M. L. (2017). Desigualdades em Saúde: uma perspectiva global. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 22(7), 2097–108. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002702097&lng=en&nrm=iso.
- Carrera, L. T. (2022). *Impacto das medidas restritivas e das atividades escolares não presenciais devido à pandemia do Covid-19 no processo educacional e interação família e escola em uma região de vulnerabilidade social* [dissertação de Mestrado]. Universidade Presbiteriana Mackenzie. <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/29158>
- Carvalho, M. E. P. de. (2000). Relações entre Família e Escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143–55. <https://www.scielo.br/j/cp/a/HT5GHGQWRRjKW85grgV3vdd/abstract/?lang=pt>
- Carvalho, M. E. P. de. (2004) Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 94–104. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JNLJq3pYNjkfxLDj5B75rHN/abstract/?lang=pt>
- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. (2021). *Panorama Social da América Latina 2020*, 3. <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/46784-panorama-social-america-latina-2020-resumo-executivo>
- Epstein, J. L. (2002). School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. *Office of Educational Research and Improvement*, 2. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3). https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/003172171009200326?casa_token=14URW0qaW-d0AAAAA%3ALG8y6yXkGzEfXuMji3tfrQVgeLpQwCIZ6JVlcZydR3dEl-VfzcNaqPOXPYWS5kea7R3DkQAP5RrIQ
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Câmara, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25, 205–12. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0213-61632011000400003
- Governo do Estado de São Paulo. (2021). *O impacto da pandemia na educação: avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes*. Governo do Estado de São Paulo.

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Escolaridade e Escolarização. (2019). Fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE*. Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Paro, V. H. (2012). Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146). 586–11. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200014>
- Patto, M. H. S. (1997) Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP [online]*, 8(1) <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>
- Patto, M. H. S. (1999). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. *Casa do Psicólogo*, 47–62. <https://doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>
- Ribeiro Junior, J. R. S., Sampaio, M. D. A. P., Bandoni, D. H. & De Carli, L. L. S. (2021). Atlas das situações alimentares no Brasil: a disponibilidade domiciliar de alimentos e a fome no Brasil contemporâneo. *Universidade São Francisco*, 1, 120
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2016). Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. *Educação*, 39(4), s114–s124. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21333>
- Saviani, D. (2009). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. *Campinas*, 41.
- Shaw, M., Hodgkins, P., Caci, H., Young S., Kahle, J., Woods, A. G. & Arnold, L. E. (2012). A systematic review and analysis of long-term outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC Med.*, 10(99). <https://doi.org/10.1186/1741-7015-10-99>
- Silveira, L. M. de O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional, Maringá*, 13(2), 283–91. <https://www.scielo.br/j/pee/a/CJdgkgBCgct5nYBZLLcfTVM/abstract/?lang=pt>
- Siniscalco. M. T. A (2002) statistical profile of the teaching profession. *UNESCO*. <https://unevoc.unesco.org/bilt/BILT+Library/lang=en/akt=detail/qs=1557>

UNICEF. (2021). Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da COVID-19 na educação. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

Wolf, S. M. R. (1989) A escola e sua contradição com a experiência de vida da criança e de sua família. *Perfil: Boletim de Psicologia*, 2(2), 67–97. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 10

COMO ALFABETIZAR MEU FILHO?

O envolvimento de pais nas atividades escolares não presenciais

*Ana Paula Soares de Campos
Andréia dos Santos Felisbino Gomes*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A aprendizagem e a alfabetização na pandemia da covid-19

A aprendizagem de modo geral, pode ser considerada como um processo que envolve a aquisição ou modificação de conhecimento. Os teóricos da aprendizagem dentro da história, podem ser citados: Jean Piaget (1896–1980), Lev Vygotsky (1896–1934), Henri Wallon (1879–1962) e David Ausubel (1918–2008), estes trouxeram grandes contribuições iniciais para a compreensão de como a aprendizagem acontece entre o aprendiz e o objeto do conhecimento, e todas as suas nuances que englobam a manipulação do conhecimento, a sua interação com o meio no qual o aprendiz está inserido juntamente com seus pares, a afetividade que perpassa todo o processo e a importância da ancoragem de conhecimentos prévios para que ocorra a aprendizagem significativa.

Laguna e seus colaboradores (2021) considera que a aprendizagem depende da postura adotada entre o aprendiz e o ensinante e este deve sempre ser o responsável por abrir os espaços que permitam que a aprendizagem aconteça. Nesse sentido, o aprendiz necessita que um adulto o ensine e acredite em seu potencial, dando-lhe oportunidades para demonstrar tudo o que já aprendeu, além de autonomia e autoria para desenvolver novos conhecimentos. Todo esse processo de aprendizagem deve levar em consideração os aspectos biológicos, emocionais, afetivos e sociais.

O papel da afetividade segundo Wallon é importante para a aprendizagem englobando todos os envolvidos no processo de aprendizagem no ambiente escolar, tanto presencial, quanto na atualidade, o digital. Tal apontamento leva todos a refletir sobre o processo educacional observando como os relacionamentos impactam a aprendizagem do aluno. Sendo assim, a escola pode e deve estimular a construção de vínculos que permitam que o aluno experiencie diferentes situações afetivas, sejam elas positivas e/ou desafiadoras, como parte de seu crescimento e desenvolvimento (Ferreira & Vieira, 2021).

A partir destes teóricos, novos estudos ao longo das últimas décadas foram surgindo, e definições sobre a aprendizagem e compreensão como ela acontece, foi sendo subsidiada dentro das referências das ciências cognitivas.

A aprendizagem implica em experiências com o mundo exterior para criar-se um modelo interior de mundo. O cérebro tem a capacidade de elaborar ideias e maneiras de entender aquilo que experimenta, mesmo quando não tenha consciência em tudo que vê, processa a imagem e guarda a informação estabelecida a partir de milhões de sinapses que estejam relacionadas com o circuito cerebral correspondente, e assim formando uma nova aprendizagem (Dehaene, 2022).

A partir desta compreensão, a aprendizagem acontece de várias formas, mas os conteúdos ensinados dentro do ambiente escolar, que são sistematizados e organizados pelo professor, precisam a partir da intencionalidade na relação ensino e aprendizagem para que os alunos aprendam. De acordo com Dehaene (2022), compreender como a aprendizagem acontece é a partir de 4 pilares:

1. Atenção – atrair e ajudar no foco do que está sendo ensinado, evitando atividades com muitas informações e cuidados com o espaço da sala de aula não tendo também muitos estímulos visuais;
2. O envolvimento ativo – ser aguçado a elaborar hipóteses sobre o que está aprendendo através de um currículo estruturado e sistematizado;
3. Ter o *feedback* dos seus erros e acertos – ajudar o aluno na compreensão daquilo que não aprendeu, apontar seus erros, ser receptivo às suas dificuldades e valorizar as conquistas, apoiando seus esforços, fazendo entender que o aprendizado de algo pode levar um tempo;
4. A consolidação da aprendizagem – permitir que os alunos façam reflexões mais profundas sobre suas aprendizagens, a partir dos conhecimentos novos adquiridos, entendam os objetivos de aprendizados que precisam ser adquiridos e sempre possam fazer treino para a garantia da aprendizagem, através de exercícios, desafios, retomando os conteúdos sempre que preciso.

A aprendizagem não acontece de uma única forma, é preciso praticar e proporcionar situações diferentes no dia a dia para que ela aconteça (Dehaene, 2022). A alfabetização não é diferente, é preciso que os princípios norteadores de um processo de alfabetização, pautados na aquisição de leitura e escrita, que juntas foram as habilidades da literacia (Morais, 2013), sejam ensinados de forma eficiente para que se garanta a população de um país este direito com qualidade (Sargiani, 2022). A privação ou baixa qualidade na alfabetização contribuem para dificuldade de acesso a melhores empregos e renda e contribui para o aumento nos índices de pobreza. Pessoas nessa condição acabam tendo que se sujeitar ao emprego com remuneração muito baixa ou informal, e com histórico frequente de evasão escolar (Brasil, 2020).

Aprender a ler e escrever implica vários aspectos complexos, que precisam ser mediados pela ação de um profissional capacitado e um aluno que esteja apto a aprender. E as ações do professor precisam ser de forma sistemática e estruturada para que a criança possa elaborar estratégias e ter condições para se alfabetizar. Portanto, uma ação que implica ser feita por um profissional que tenha se formado e estudado para alfabetizar.

Importante destacar que aprender a ler e a escrever não é uma ação natural. É preciso que se use estratégias adequadas para que o cérebro crie novas circuitarias para que a aprendizagem da leitura e escrita aconteça. Os processos de maturação cerebral responsável por estas habilidades, frequentemente permitem a aquisição da leitura e da escrita a partir dos 6 anos de idade, fase que se deve alfabetizar uma criança (Dehaene, 2012).

Pensando a partir destes aspectos, na situação de pandemia da covid-19 que implicou o fechamento das escolas brasileiras, e implantação de um período de ensino não presencial, como forma de proteção e controle da epidemia no país, impediu que milhares de crianças pudessem se alfabetizar utilizando-se das ações pedagógicas de seus professores presencialmente, e com isso, passando para os seus pais ou cuidadores essa função. E muitas famílias sem a instrução e conhecimento sobre o processo de alfabetização, puderam auxiliar pouco suas crianças nestas ações e contribuindo para maiores dificuldades na aprendizagem dessas crianças.

Os desafios dos pais na mediação da alfabetização do ensino remoto

Com a pandemia da covid-19 e o fechamento das escolas, evidenciando as diferenças de infraestrutura destes espaços e dos professores, além das diferenças sociais, que aumentaram a vulnerabilidade de crianças e adolescentes brasileiros. Segundo a UNESCO (2020), o fechamento das escolas e universidades, pode ser considerada a maior interrupção da aprendizagem de modo presencial de toda a história, atingindo cerca de 1,6 bilhão de estudantes em 190 países.

De acordo com Cunha (2020) 80% dos alunos brasileiros estão matriculados em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e apenas 26% dos alunos brasileiros estavam matriculados em escolas com boa conectividade com a internet o que permitia atividades on-line durante o período da pandemia. Os professores passaram a usar plataformas e ferramentas para ministrar aulas remotas, além de também, como muitos trabalhadores, aumentaram a carga de cuidado de suas famílias. As famílias dos alunos também tiveram que reorganizar os espaços de suas casas para atender as necessidades de home office dos pais e aulas remotas dos filhos, a fim de que todas as atividades pudessem ser realizadas. No entanto, muitas dessas famílias tiveram dificuldade nesse processo, especialmente do acesso à internet de qualidade e aparelhos como celulares e computadores para todos, muitos possuíam apenas um dispositivo para os pais fazerem home office e os filhos terem as aulas remotas. Sendo assim, 40% dos alunos brasileiros matriculados em escolas públicas não tinham acesso às aulas remotas (Todos pela Educação, 2021). Além destas questões, pais e responsáveis com pouco conhecimento ou, por diferentes razões, como não terem opção de trabalho remoto, sem condições de dar suporte à aprendizagem, também contribuíram para o aumento das desigualdades e vulnerabilidade dos alunos das escolas públicas. Pais e responsáveis geralmente não possuem o preparo adequado para ensinar as crianças em casa, pois este ato envolve didática, conhecimentos e habilidades para que haja a efetiva educação em aulas remotas (Cunha, 2020; Todos pela Educação, 2021; Laguna *et al.*, 2021).

Diante do fechamento das escolas houve grande preocupação com a alfabetização dos escolares brasileiros a fim de observar quais os impactos do isolamento social no processo de alfabetização no ensino remoto. O estudo conduzido por Queiroz, Sousa e Paula (2021) com 10 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, verificou que destes alunos pesquisados nem todos acompanharam regularmente as aulas em regime remoto, 20% dos pais dos alunos pesquisados responderam que seus filhos não acompanharam com frequência as orientações dadas pela escola. Ao serem perguntados sobre as dificuldades que a família encontrou nas aulas remotas, 40% dos pais responderam ter dificuldades com as questões tecnológicas, tais como falta de acesso à internet e computadores, os outros 40% alegaram falta de interação dos filhos com o ambiente escolar e 20% não apresentaram dificuldades. Já quando perguntados se os filhos escreviam seus nomes sem auxílio, fazendo relação entre o som das letras e a escrita das letras do alfabeto, verificou-se que 10% dos alunos pesquisados não escrevem o nome completo sem auxílio e 30% ainda não identificam todas as letras do alfabeto, tais resultados levaram os pesquisadores à conclusão de que o distanciamento entre professor-alfabetizador e aluno interferiu significativamente na aprendizagem dos alunos uma vez que o professor qualificado garante a estratégias necessárias e adequadas para o desenvolvimento alfabético de seus alunos.

Para Cunha (2020) muitas crianças que estavam no início do processo de alfabetização, ao retornarem para as aulas presenciais, deverão ter o processo de alfabetização cuidadosamente avaliado, uma vez que este momento é muito importante que o aluno aprenda a relação entre os sons da fala e a representação das letras.

Já o estudo conduzido por Silva (2022) com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, realizado em duas escolas privadas em Natal, no Rio Grande do Norte, de março a dezembro de 2020, verificou que mesmo com o ensino remoto os alunos apropriaram-se da alfabetização a partir do uso de diferentes instrumentos e estratégias disponibilizadas pelos professores, tendo como um dos pontos positivos a interação entre as famílias e a escola, possibilitando aos pais uma compreensão melhor do processo de aprendizagem de seus filhos, sendo imprescindível neste período a participação da família na educação dos alunos e a orientação oferecida a distância para os alunos e suas famílias, dando condições aos pais para o desenvolvimento das atividades propostas nas aulas remotas.

Relatos de experiências de famílias

Passados quase dois anos de pandemia, levando-se em consideração que as aulas presenciais já foram restabelecidas em todo território nacional, mantendo no entanto, todos os protocolos sanitários necessários para que as aulas fossem ministradas em ambiente seguro para alunos e professores, coletou-se para a escrita deste capítulo informações com 4 famílias com filhos que estavam matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo 2 famílias com filhos matriculados na rede pública e 2 famílias com filhos matriculados na rede privada no momento do fechamento das

escolas no estado de São Paulo, para saber qual foi a percepção que tiveram sobre a alfabetização de seus filhos durante as aulas remotas e os desafios que enfrentaram.

Foi aplicado um questionário semiestruturado com 15 perguntas que permitiram respostas dissertativas durante o período de maio a junho de 2022. Estas respostas foram tabuladas e organizadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Respostas das famílias entrevistadas

Perguntas	Família A	Família B	Família C	Família D
1. Qual a idade atual de seu(a) filho(a)?	7 anos.	9 anos.	7 anos.	8 anos.
2. Qual a idade do seu filho quando as escolas fecharam?	5 anos.	7 anos.	5 anos.	5 anos.
3. Em que ano escolar ele(a) estava? E agora em que ano ele(a) está?	Estava na fase 2 e agora está no 2º ano.	Ela estava no 2º ano e agora está no 4º ano.	Ele estava na alfabetização (Jardim II) e agora está no 2º ano.	Estava no 1º ano e agora está no 3º ano do fund. 1.
4. A escola de seu(a) filho(a) é pública ou privada?	Na pandemia era pública, agora é privada.	Pública.	Privada.	Privada.
5. Seu(a) filho(a) está alfabetizado?	Não.	80% sim.	Sim.	Sim.
6. Durante as aulas remotas seu(a) filho(a) teve acesso à internet?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
7. Durante as aulas remotas seu(a) filho(a) teve acesso às atividades preparadas pelos professores?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
8. Como você acompanhou seu(a) filho(a) durante as aulas remotas?	Auxiliando.	Ajudando no que era necessário.	Eu ficava presente durante as aulas para poder dar suporte no que ele precisasse.	Auxiliando-o a assistir às aulas on-line e ajudando nas atividades remotas enviadas pela escola.
9. Como você fez para auxiliar seu(a) filho(a) no processo de alfabetização enquanto as escolas estavam fechadas?	Fazendo as atividades extras com ele, já que as da escola não duravam nem 10 minutos para fazer.	Auxiliando nas atividades enviadas pelos professores em casa, ajudando a ler e fazendo as atividades com ela.	Intensifiquei brincadeiras que ajudassem no processo de alfabetização.	Realizei as atividades propostas pela escola e tive o auxílio de uma psicopedagoga nesse processo.

continua...

continuação

Perguntas	Família A	Família B	Família C	Família D
10. Que recursos usou?	Cadernos de atividades.	Companheirismo.	Jogos e brincadeiras.	Leituras, brincadeiras, jogos.
11. Qual foi sua maior dificuldade neste período?	Ensiná-lo.	Estar o tempo todo ao lado dela para ajudá-la.	Conciliar trabalho remoto com os horários de aulas on-line do filho.	Ter tempo e preparo para me dedicar. Manter a mesma metodologia que a escola, já que não tenho formação para essa função.
12. Qual a sua idade?	33 anos.	36 anos.	30 anos.	40 anos.
13. Qual a sua formação?	Superior completo em Administração.	Ensino Médio completo.	Superior completo em Gestão Pública	Graduação, mestrado e doutorado.
14. Qual a sua profissão?	No momento cuído dos meus filhos.	Monitora de aluno.	Secretária Executiva.	Cirurgiã dentista.
15. Comente algo que julgue importante e que retrate seus sentimentos durante a alfabetização de seu(a) filho(a)	Mesmo colocando meu filho na escola particular para ele não perder mais tempo sem aula, ainda precisei pagar uma professora particular que ajudou bastante, mas que ainda assim não conseguiu alfabetizá-lo.	Antes, minha preocupação era só com a minha filha, mas depois, passei a me preocupar com todos os alunos, porque eles ficaram muito abandonados e privados de muitas coisas que acarretaram em muitas crianças com depressão e doentes porque se sentiram sozinhas.	Acredito que o processo de alfabetização seja o processo mais importante da educação, mas não só pela escrita, tive muito medo das crianças perderem o vínculo, a socialização, o cuidado pelo próximo.	Acho que esse período foi muito difícil para as crianças que estavam iniciando a alfabetização porque a perda do convívio com as outras crianças, o excesso de telas, o despreparo dos pais para auxiliar nesse processo, a adaptação do ensino da escola num momento tão delicado e importante foram fatores que levaram a uma grande dificuldade e atraso na aprendizagem. Acredito que as escolas terão que se adaptar para lidar com essa geração de crianças que focaram 2 anos tendo aulas on-line e com todas essas perdas mencionadas acima.

Fonte: Produzido pelas autoras.

De acordo com a faixa etária das crianças das famílias entrevistadas, no período de pandemia elas estavam entrando no processo de alfabetização ou já passando por ele, e durante os dois anos de pandemia estiveram em contato com a aprendizagem no modelo on-line. Sabendo-se que a alfabetização precisa de intencionalidade e sistematização do ensino para que aconteça, no fechamento das escolas e privação do contato com as estratégias de alfabetização, no caso destas famílias, ocasionou em problemas e atrasos na aquisição da leitura e da escrita destas crianças.

Na pergunta “seu filho está alfabetizado?” o aluno que está no 2º ano ainda está no processo de alfabetização, que de acordo com o PNE (Plano Nacional de Educação) define-se 20 metas que atingem desde o ensino fundamental até a formação de professores e gestão das escolas, e a meta de número 5 diz que todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental serão alfabetizadas, assim este aluno ainda se encontra dentro do processo de alfabetização. Mas já o aluno que com 7 anos que a família menciona que está em processo de alfabetização,

encontra-se em atraso na aquisição de leitura e escrita de acordo com a sua faixa etária, levantando-se a hipótese neste caso que se deve ao efeito da pandemia com a privação da escola e dos estímulos adequados para a sua alfabetização.

No item que investiga se as crianças tiveram acesso à internet, porque foi uma das principais ferramentas de acesso aos alunos no momento da pandemia, os pais mencionaram que todos tiveram acesso. Sabemos que o acesso à internet não garante que as crianças tenham estratégias adequadas de aprendizagem e que o desempenho e aproveitamento das atividades tenham sido adequadas. Além do mais, dados já trazidos ao longo do capítulo evidenciam que muitas crianças não tiveram esse acesso de modo eficaz.

No item que investiga se as crianças tiveram acesso a atividades preparadas pelos professores, foi declarado que eles tiveram as atividades feitas pelos professores, mas não sabemos a qualidade e como foi feito o feedback delas para os alunos. Como já foi mencionado, o aluno precisa saber o que errou, o que precisa ser aprimorado para melhorar suas aprendizagens, é um importante papel do professor no ambiente escolar dentro do processo de alfabetização. No item “como você acompanhou seu(a) filho(a) durante as aulas remotas?” traz em todas as respostas que foram as famílias que acompanharam seus filhos, mas o que víamos nas aulas on-line e declarações de professores que os muitos alunos não estavam sendo observados e supervisionados pelos pais ou responsáveis. O item “como você fez para auxiliar seu(a) filho(a) no processo de alfabetização enquanto as escolas estavam fechadas?” mostra pais que se preocuparam em acompanhar seus filhos, trazendo estratégias extras para estimular habilidades preditoras para a alfabetização. Mais um dado que difere dos relatos que muitos professores nas escolas traziam da ausência de atenção e cuidados dos pais com os seus filhos no tempo de pandemia e aulas on-line.

No item “qual foi sua maior dificuldade neste período?” fica explícito que a formação e conhecimento sobre alfabetização implicou nas estratégias para auxiliar seus filhos, como também tempo de qualidade para auxiliar, porque os pais também precisavam trabalhar no momento que seus filhos também precisavam estudar. Verifica-se que de modo geral que os pais mostraram interesse e cuidado com o processo de alfabetização e aprendizagem de seus filhos, buscando auxiliá-los na execução das atividades escolares, proporcionando outras atividades que pudessem favorecer o processo de alfabetização deles. Nota-se também maior descontentamento dos pais das escolas públicas no que diz respeito ao cuidado com os alunos no período de isolamento e em todas as famílias, percebe-se a preocupação com a alfabetização, aprendizagem e bem-estar de seus filhos durante as aulas remotas, nas quais os pais estiveram presentes oferecendo o suporte necessário aos filhos.

É de extrema importância o papel da escola e das relações entre professor e aluno no processo de alfabetização e aquisição da leitura e da escrita, especialmente quando pensamos na escola por uma abordagem de aprendizagem colaborativa e compartilhada. Nesse sentido, de acordo com Queiroz, Sousa & Paula (2021) a estratégia de agrupamentos produtivos são exemplos de aprendizagem relevante para a interação entre os alunos que com a pandemia ficou prejudicada, pois como expressam os pesquisadores, nesta abordagem aprendemos necessariamente uns com os outros.

No que diz respeito aos impactos negativos da Pandemia na Educação, a UNESCO (2020) aponta que a queda na aprendizagem poderá se estender por mais de uma década se o quanto antes não forem estabelecidas políticas públicas que invistam em melhorias na Educação, não apenas no sentido de aprimorar o ensino à distância, mas no planejamento da recuperação da aprendizagem.

Considerações finais

Concluimos que a escola, o ambiente escolar e o professor continuam sendo fundamentais para a aprendizagem, sobretudo para o processo de alfabetização das crianças, bem como a parceria dos pais com a escola, exercendo em casa atitudes de apoio e incentivo para que seus filhos demonstrem confiança na escrita e leitura, e possam apropriar-se da literacia e garantir um futuro com mais qualidade e uma sociedade mais democrática.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2020). *Relatório Nacional de Alfabetização baseado em evidências*. MEC. Self.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Penso.
- Dehaene, S. (2022). *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)*. Contexto.
- Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2020). A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 545–54.
- Ferreira, J. M. V., & Vieira, M. M. S. (2021). Afetividade na Educação a Distância. In A. L. de S. Lopes, M. M. da S. Vieira & S. R. Santos (Orgs.). *Desafios da Educação pós-pandemia: impactos da quarentena no currículo e na cultura digital* (pp. 147–58). Liber Ars.
- Laguna, T. F. D. S., Hermanns, T., Silva, A. C. P. D., Rodrigues, L. N., & Abaid, J. L. W. (2021). Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. *Revista Brasileira de Saude Materno Infantil*, 21, 393–01.
- Lima, L. C., & Sousa, L. B. (2021). Pandemia do covid-19 e o processo de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. *ID on Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 15(54), 813–35.
- Lima, M. J. T., & da Silva, M. F. (2021). A leitura e sua contribuição no processo da aprendizagem na alfabetização. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 119–28.
- Machado, P. V. (2022). Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. *Revista Docência e Cibercultura*, 6(1), 1–20.
- Mainardes, J. (2021). Alfabetização em tempos de pandemia. In B. da S. Corrêa et al. (Orgs.). *Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e conceituais* (pp. 57–65). Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro. VW Editora.
- Morais, J. (2013). *Criar leitores: para professores e educadores*. Manole.
- Queiroz, M., de Sousa, F. G. A., & de Paula, G. Q. (2021). Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-9.

Sargiani, R. (Org.). (2022). *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula*. Penso.

Unesco. (2020). *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19* [16 abr. 2020]. Unesco. <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>

CAPÍTULO 11

ALUNOS COM TDAH NO CONTEXTO DA PANDEMIA

*Nataly Keila de Alencar e Silva
Glênia Kristiny Chaves Rosa Dutra
Bruno Bueno de Castro Setti*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Definição do TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade é um transtorno do neurodesenvolvimento observado em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos (APA, 2013), os principais sintomas presentes no diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são: desatenção, desorganização, hiperatividade e consequentemente, a impulsividade. Portanto, um aluno com TDAH têm grande dificuldade em permanecer fazendo uma tarefa proposta, esses sinais na infância são inconsistentes com o nível de desenvolvimento esperado pela idade.

Sobre a dualidade hiperatividade-impulsividade, pode-se observá-la pela atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar sua vez em uma atividade, por exemplo (APA, 2013) O DSM-5 divide o TDAH em três categorias: TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; TDAH combinado.

Para que crianças diagnosticadas com TDAH mantenham uma certa funcionalidade, exigem cuidados especializados para que seus sintomas não evoluam e causem prejuízos mais significativos nas suas esferas de relacionamento como social e educacional, por exemplo. Pesquisas indicam que o paciente com TDAH não tratado pode ter resultados aquém dos que receberam tratamento, mesmo que tenham indicado certa elaboração de seu repertório social (Shaw et al., 2012).

Alguns adolescentes foram diagnosticados ainda quando crianças, outros, foram diagnosticados com outros transtornos de aprendizagem, ou tiveram o diagnóstico de TDAH postergado diante dos comportamentos típicos de sua idade (Rodillo, 2015).

Seu marcadores biológicos específicos, seu diagnóstico é clínico com fundamento na avaliação dos sintomas de desatenção ou hiperatividade/impulsividade descritos no DSM-5 (APA, 2013), esses devem ser avaliados por um profissional da saúde como um psiquiatra ou psicólogo, em mais de um contexto, na escola e em casa, por exemplo. Existem também características associadas que apoiam o diagnóstico, como atrasos leves no desenvolvimento linguístico, baixa tolerância à frustração, irritabilidade e labilidade de humor (APA, 2013).

O tratamento do TDAH pode ser medicamentoso e/ou psicossocial. Mesmo não havendo consenso absoluto, os medicamentos, mais especificamente as medicações da categoria dos estimulantes, são consideradas a forma mais efetiva para o tratamento. No tratamento psicossocial é realizado treinamento de pais em manejo de contingências e orientação da escola em aplicação do manejo de contingências em sala de aula. Além disso, possivelmente são ensinadas técnicas e informações sobre a condição que auxiliam tanto a família quanto a criança impactada pela condição (Desidério & Miyazaki, 2007).

Impactos da pandemia da covid-19

Em março de 2022 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) o estado de Pandemia, devido ao alto grau de transmissão da covid-19. Como medida de contenção do vírus, as Organizações de Saúde e os governantes orientaram a população que permanecesse em casa, bem como o fechamento de todas as atividades presenciais, a partir da 2ª quinzena do mês de março de 2020. Essa medida de fechamento e orientação para a não circulação da população, é também chamada de *lockdown*, traduzido por confinamento ou bloqueio total. Após algumas semanas de *lockdown*, as atividades escolares passaram a acontecer de forma remota, na modalidade online. Bezerra et al. (2020) afirma que, embora o *lockdown* seja uma estratégia de contenção da transmissão do vírus, ela pode trazer impactos psicológicos e sociais.

A pandemia da covid-19 impactou todas as áreas da saúde, incluindo a saúde mental, conforme afirmação de Lima (2020). Por essa preocupação, a OMS, juntamente com outros serviços de saúde e grupos de pesquisa buscaram orientar a população, por meio de vídeos ao vivo (*lives*), cartilhas e sites, no período de *lockdown*, visando diminuir os efeitos negativos do isolamento prolongado (Lima, 2020). Segundo Lima (2020), tais orientações faziam referência a hábitos como: evitar a desinformação ou excesso de informação sobre a pandemia da covid-19, incluindo as formas de contaminação e índices de transmissão; organização da rotina que evite ócio e equilibre trabalho, família e autocuidado; prática de atividade física; manutenção de contato com amigos e familiares e iniciativas solidárias aos vizinhos. Lima (2020) levantou questionamentos sobre tais orientações, uma vez que “ficar em casa”, adotando a medida de *lockdown*, não era possível para toda a população e classes sociais, diante da geografia e urbanismo de várias cidades e regiões onde a não aglomeração não era possível. A população dessas regiões apresentava outras preocupações como o medo de passar fome, ter a sua renda reduzida ou o desemprego.

A pandemia da covid-19 impactou não somente a saúde, como o sistema de educação. Com a adoção do *lockdown*, as equipes gestoras bem como as equipes das escolas públicas e particulares precisaram passar por alterações. Para que o ensino remoto fosse praticado, precisou ser aprovada a Medida Provisória nº 934 (2020) que retirou a obrigatoriedade do ensino presencial na Educação Básica, que contempla Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

No formato *online*, as escolas públicas e particulares precisaram realizar ajustes e alterações em sua programação. A pesquisa de Becker et al. (2020) afirmou que o

fechamento quase que universal das escolas representou uma das maiores perturbações na vida de crianças e adolescentes durante a pandemia da covid-19. Tal impacto se deu não somente em relação a aprendizagem, mas também aos impactos trazidos às rotinas que promovem bem-estar, a construção de vínculos sociais, atenção à saúde mental e bem como o fornecimento de refeições.

Após poucas semanas de *lockdown*, as escolas iniciaram suas atividades *online*, com professores ministrando aulas ao vivo ou reproduzindo aulas gravadas. As expectativas sobre o aproveitamento do ensino-aprendizagem no formato remoto eram muito altas, segundo Duarte et al. (2021). Porém, em pesquisa com pais de crianças e adolescentes, Klinczak (2020) considerou que para a maioria dos pais as aulas não estavam sendo bem aproveitadas, mas considerava mais positivo o ensino remoto do que a suspensão de aulas durante a pandemia.

Houve o impacto na educação relacionado à desigualdade social entre crianças e adolescentes de regiões diferentes do Brasil, pois o aparato tecnológico nem sempre era encontrado nas famílias com menos recursos. Além disso, as famílias precisaram ajustar o orçamento, incluindo o gasto da alimentação que antes era fornecida pela escola (Duarte et al., 2021).

As atividades escolares de forma remota também impactaram significativamente o cotidiano das crianças e adolescentes. Do ponto de vista da rotina familiar, Duarte et al. (2021) relatou que as famílias vivenciaram diferente o momento de *lockdown*. Segundo eles, algumas famílias conseguiram adaptar suas rotinas para amparar e ajudar os filhos nas atividades escolares na modalidade *online*, até com o conhecimento das matérias ensinadas, enquanto outras famílias não tiveram a mesma experiência, seja pela rotina de trabalho ou até outros motivos, o que gerou dificuldade em auxiliá-los.

Em sua pesquisa, Palacio-Ortiz et al. (2020) mostrou que a pandemia e a situação de confinamento, ou seja, o *lockdown*, representam uma “situação de adversidade psicossocial, atentando contra a estabilidade da família, e que tal situação de estresse pode resultar a exacerbação de um transtorno já diagnosticado”.

A vivência de crianças e adolescentes com TDAH na pandemia da covid-19

Durante o isolamento social ocorrido pela realidade imposta pela pandemia de covid-19, os pais estiveram em tempo integral cuidando de seus filhos, tendo um papel mais ativo na educação escolar de seus filhos, no lugar, ou em conjunto com os profissionais que tomavam conta desta criança, no contexto de aulas remotas.

A mudança da rotina diária e a falta de interação interpessoal e social, que acontece com frequência no contexto escolar, e que aconteceu em frequência reduzida durante a pandemia pode ser vista como um fator de risco para a diminuição dos sintomas da criança com TDAH.

Um estudo realizado em Shangai, na China, três meses após o início da quarentena imposta pelo governo chinês, demonstrou que os sintomas do TDAH pioraram em comparação ao seu estado anterior à pandemia. Exposição a estresse agudo,

atenção a cobertura da mídia, alocação do tempo, e o humor dos pais e crianças foram fatores relacionados à evolução dos indicadores clínicos de TDAH (Zhang et al., 2020).

Bobo et al. (2020) mostrou em sua pesquisa que os pais de adolescentes com TDAH relataram um aumento na ansiedade vivenciada pelos seus filhos, durante o período de *lockdown*. Segundo eles, esse período para os adolescentes foi uma “montanha russa emocional” (Bobo et al., 2020).

A pesquisa de Becker et al. (2020), fazendo referência a Reich et al. (2020) relata que os alunos que se saem bem no ensino presencial nas escolas terão melhor desempenho nas aulas *online*, porém, os alunos com dificuldades, sofrem penalidades com essa modalidade de ensino.

O ensino *online* exigiu certas habilidades para que o aluno, criança ou adolescente, pudesse acompanhar as aulas. Diante dos sintomas de TDAH das crianças e dos adolescentes, e das pesquisas citadas, pode-se compreender que, essas populações enfrentaram dificuldades em acompanhar as atividades escolares durante a pandemia da covid-19.

O estudo de Hoogman et al. (2017) reforçou a importância da realização de estudos voltados ao preparo das escolas para recebimento do aluno com TDAH, principalmente por esse tipo de aluno por vezes passar como desatencioso, indisciplinado, desinteressado. Portanto, faz-se fundamental que o professor esteja preparado para identificar características que indiquem a presença do transtorno.

A rotina doméstica e escolar de crianças e adolescentes com TDAH na pandemia

Visto que o ambiente familiar caracteriza-se como um contexto importante na exacerbação ou atenuação de sintomas característicos do TDAH, é importante compreender como as crianças com o transtorno lidaram com o momento de isolamento e foram afetadas pelos estressores provenientes deste.

Os estudos já realizados durante a pandemia de covid-19 e aqui citados consideram a rotina diária, os sintomas emocionais e comportamentais e a dinâmica familiar de crianças e adolescentes com TDAH. Pontua-se um aumento do tédio, tristeza, birras, agressão física, níveis baixos de prazer e interesse e estado depressivo (Melegari et al., 2021; Sciberras et al., 2020).

Características específicas para a vida diária, como a capacidade de seguir rotinas, o comportamento alimentar e rotinas de sono também foram afetadas à medida que crianças e adolescentes demonstravam maiores dificuldades para manejar os afazeres, reportavam menos horas de sono e obtiveram um maior comportamento de comer comidas processadas (Zhang et al., 2020; Swansburg et al., 2021); os comportamentos concernentes à rotina de sono e alimentar, somados a um maior uso de telas (televisão/videogame), foram correlacionados a maiores índices de depressão, ansiedade e sintomas característicos do TDAH (Swansburg et al., 2021).

A severidade de estados emocionais e de humor (tristeza, tédio, irritabilidade, ansiedade), bem como de comportamentos disruptivos (agressão física e verbal,

oposição, inquietação) foi um importante fator avaliado neste contexto, sendo que as crianças que apresentavam tais comportamentos em menor severidade antes do isolamento social, demonstraram piora significativa nas dimensões citadas durante o *lockdown*, enquanto as que apresentavam em grau moderado anteriormente, reportaram piora relacionada a pouco prazer/interesse e tédio; em contrapartida, as crianças e adolescentes que apresentavam em grau severo relataram melhora dos comportamentos de oposição, inquietação e irritabilidade durante o isolamento (Melegari et al., 2021).

Relata-se também um aumento significativo de comportamentos relacionados a problemas de conduta (Nonweiler et al., 2020), oposição e evitação (Panda et al., 2020), como também altos índices de sintomas pós-traumáticos em relação à covid-19, acarretando em uma maior carga psicológica de maneira geral (Gilsbach, Herpertz-Dahlmann & Konrad, 2021).

A influência da restrição de convivência mediante o fechamento das escolas apontou mudanças em determinados níveis avaliados pelo instrumento *Child Behavior Checklist* (CBCL), dentre as postuladas para crianças com TDAH, estão: maiores níveis na dimensão de problemas externalizantes (comportamento agressivo e delinquência), problemas de pensamento e total de problemas (Kawaoka et al., 2021).

Apesar das evidências negativas provenientes do contexto de pandemia, características positivas e melhoras significativas foram demonstradas em alguns estudos, o relato de estado psicológico mais estável, maior sensação de bem-estar, redução da ansiedade e dos sintomas de agitação e uma melhora da autoestima são postulados, bem como melhora – ou níveis sustentados – das capacidades de escutar instruções, comportamentos relacionados à quietude e tranquilidade e a não interrupção durante conversas (Panda et al., 2020; Zhang et al., 2020). Além disso, a aproximação familiar proveniente das medidas do isolamento foi uma mudança positiva pelo relato dos cuidadores (Sciberras et al., 2020); com o aumento da convivência familiar, as crianças participaram mais nas tarefas domésticas (Kaya Kara et al., 2021).

Há de se levar em consideração todas as dimensões agravadas, compreendendo-se que tal agravamento gera um impacto significativo nas capacidades pró-sociais e necessárias para o processo educacional, principalmente para a retomada presencial com medidas de isolamento mais brandas. Concretiza-se, portanto, um estado de atenção especial para pais e professores se adequarem e reinventarem seu fazer no processo de desenvolvimento de seus filhos e alunos.

Famílias de crianças e adolescentes com TDAH na pandemia

O TDAH gera impacto no funcionamento familiar à medida que os pais, cuidadores e outros membros da família precisam abdicar de tempo disponível para cuidar das demandas diárias desafiadoras que a criança apresenta, o que pode aumentar a sobrecarga, estresse, desânimo, insegurança, cansaço e ansiedade parentais (Carreiro et al., 2018); tais dificuldades são observadas em um contexto usual sem considerar o contexto de pandemia, já quando consideramos este último, a carga parental pode ser agravada se somada às adversidades da condição de isolamento ou pandemia.

Dentre as pesquisas realizadas especificamente com pais ou cuidadores de crianças e adolescentes com TDAH durante a pandemia de covid-19, foi observado um aumento de irritabilidade, abuso verbal, uso de punição, bem como comportamentos provenientes de agressões físicas e psicológicas – como gritar e bater na criança – (Shah et al., 2020). Os conflitos familiares também aumentaram durante o fechamento das escolas (Nylén-Eriksen et al., 2022), que podem ser provenientes do aumento da convivência familiar em ambiente doméstico.

Com relação aos sintomas emocionais durante a pandemia, houve alta prevalência de sintomas depressivos em cuidadores de crianças que necessitam cuidados especiais – sendo o TDAH considerado nesta amostra como um critério de inclusão – (Dhiman et al., 2020). Alguns cuidadores demonstraram um pior estado de saúde mental e relataram maiores dificuldades para auxiliar seus filhos na rotina escolar, de sono e com relação ao auxílio às crianças nos comportamentos de proteção contra a covid-19 (Tseng et al., 2021).

A qualidade de vida também foi um importante fator avaliado, a qual pais e cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou TDAH, quando comparados a um grupo controle, demonstraram pior qualidade de vida – avaliada em qualidade de vida relacionada à saúde dos pais e funcionamento familiar – antes e depois do isolamento social (Pecor et al., 2021).

Os resultados positivos observados durante este período demonstram que os pais e cuidadores de crianças com TDAH experienciaram menor estresse clínico e estresse relacionado à condição da criança quando comparados à pais/cuidadores de crianças com outros transtornos do neurodesenvolvimento e síndromes, como TEA, Síndrome de Rett e Síndrome de Sotos (Siracusano et al., 2021); também relata-se o aumento no comportamento de elogiar e passar mais tempo com a criança (Shah et al., 2020).

O estilo de práticas parentais se relaciona às questões comportamentais e emocionais dos pais, deste modo, pais que adotam práticas parentais negativas, reportam menor energia no dia a dia, baixa autoestima e menor satisfação em suas relações sociais – no relacionamento com amigos e com seu parceiro(a) –, estes fatores influenciam a maneira que os pais educam seus filhos (Teixeira, Marino & Carreiro, 2015). Tais achados devem gerar um alerta em pais e cuidadores que convivem com crianças com o transtorno, a fim de que estejam conscientes do cuidado que deve ser dado à própria saúde mental durante este período e em contextos usuais; cuidado este que pode interferir positivamente na dinâmica familiar e no comportamento das crianças.

Considerações finais

O presente capítulo abordou a vivência de crianças e adolescentes com diagnóstico de TDAH durante a pandemia da covid-19, no que se refere à experiência escolar. Tal vivência, diante do decreto de *lockdown*, passou por adaptações, tendo sido necessária a adoção de atividades escolares em modalidade *online* com aulas ao vivo e/ou gravadas. Assim, pode-se dizer que parte dessa vivência aconteceu na casa da criança e do adolescente junto com a sua família.

Conforme indicado, pesquisas apontam o agravamento dos sintomas do TDAH, o impacto na rotina e na saúde mental dos familiares, bem como outras dificuldades vivenciadas pelas crianças e adolescentes. Novas pesquisas são necessárias com o objetivo de mensurar e descrever outras possíveis dificuldades encontradas neste período, possibilidades de intervenção, além da apresentação de um panorama mais detalhado sobre a vivência dos alunos com TDAH durante o período da pandemia da covid-19.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (Maria Inês Corrêa Nascimento et al., Trad., American Psychiatric Association, Ed., 5a ed.). Artmed.
- Becker, S. P., Breaux, R., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., Marsh, N. P., Sciberras, E., Langberg, J. M. (2020). Remote Learning During COVID-19: Examining School Practices, Service Continuation, and Difficulties for Adolescents With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Adolescent Health, 67*(6), 769–777. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.002>
- Bezerra, A. C. V., Silva, C. E. M., Soares, F. R. G., Silva, J. A. M. (2020). Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva, 25*(1), 2411–21. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>.
- Bobo, E., Lin, L., Acquaviva, E., Caci, H., Franc, N., Gamon, L., Picot, M. C., Pupier, F., Speranza, M., Falissard, B., & Purper-Ouakil, D. (2020). Comment les enfants et adolescents avec le trouble déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) vivent-ils le confinement durant la pandémie COVID-19? [How do children and adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) experience lockdown during the COVID-19 outbreak?]. *L'Encephale, 46*(3S), S85–S92. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.05.011>
- Carreiro, L. R., Teixeira, M. C. T. V., Ribeiro, A. de F., Duarte, D. B., Souza, A. de O., & Marino, R. L. de F. (2018). Orientações a pais sobre dificuldades cognitivas e comportamentais em crianças com TDAH. In C. A. de la H. Amato, D. Brunoni & P. S. Boggio (Orgs.). *Distúrbios do Desenvolvimento: Estudos Interdisciplinares* (pp. 130–141). Universidade Presbiteriana Mackenzie. https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2019/DISTURBIOS-DO-DESENVOLVIMENTO-eBOOK-1.pdf
- Desidério, R. C. S., & Miyazaki, M. C. de O. S. (2007). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. *Psicologia Escolar e Educacional, 11*(1), 165–76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100018>
- Dhiman, S., Sahu, P. K., Reed, W. R., Ganesh, G. S., Goyal, R. K., & Jain, S. (2020). Impact of COVID-19 outbreak on mental health and perceived strain among caregivers tending children with special needs. *Research in Developmental Disabilities, 107*, 103790. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103790>.

- Duarte, A. P., Ramos, M. M., Alves, A. P. D., Jesus, D. M., Pontes, M. T. G., Camargo, Y. da S., Ferreira, A. A., & de Freitas, E. A. M. (2021). O impacto da pandemia COVID-19 no ambiente escolar. *Brazilian Journal of Development*, 7(11), 106949–106961. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n11-366>
- Gilsbach, S., Herpertz-Dahlmann, B., & Konrad, K. (2021). Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Children and Adolescents With and Without Mental Disorders. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.679041>
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D. P., Mennes, M., Zwiers, M. P., Schweren, L. S., ... & Franke, B. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 310–9.
- Kawaoka, N., Ohashi, K., Fukuhara, S., Miyachi, T., Asai, T., Imaeda, M., & Saitoh, S. (2021). Impact of School Closures due to COVID-19 on Children with Neurodevelopmental Disorders in Japan. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05119-0>
- Kaya Kara, O., Tonak, H. A., Kara, K., Sonbahar Ulu, H., Kose, B., Sahin, S., & Kara, M. Z. (2021). Home participation, support and barriers among children with attention-deficit/hyperactivity disorder before and during the COVID-19 pandemic. *Public Health*, 196, 101–6. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.04.015>
- Klinczak, M. (2020). *Impacto do covid-19 na educação básica*. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos. <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1793>
- Lima, R. C. (2020). Distanciamento e Isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300214>
- Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020*. (2020). Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Presidência da República do Brasil. <https://in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>
- Melegari, M. G., Giallonardo, M., Sacco, R., Marcucci, L., Orecchio, S., & Bruni, O. (2021). Identifying the impact of the confinement of Covid-19 on emotional-mood and behavioural dimensions in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Psychiatry Research*, 296, 113692. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113692>

- Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., & Absoud, M. (2020). Prevalence and Associated Factors of Emotional and Behavioural Difficulties during COVID-19 Pandemic in Children with Neurodevelopmental Disorders. *Children*, 7(9), 128. <https://doi.org/10.3390/children7090128>
- Nylén-Eriksen, M., Lara-Cabrera, M. L., Grov, E. K., Skarsvaag, H., Lie, I., Dahl-Michelsen, T., Sæterstrand, T. M., Mandahl, A., Hafstad, H., Lersveen, M. B., & Bjørnnes, A. K. (2022). Fighting the waves; Covid-19 family life interference in a neurodevelopmental disorder-caregiver population. *BMC Health Services Research*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-022-07836-3>
- Palacio-Ortiz, J. D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez, A., Robledo-Rengifo, P., & Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Psychiatric disorders in children and adolescents during the COVID-19 pandemic. Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatria (English ed.)*, 49(4), 279–88. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.006>
- Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R., Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., Shrawat, I. K., & Gulati, S. (2020). Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(1). <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>
- Pecor, K., Barbayannis, G., Yang, M., Johnson, J., Materasso, S., Borda, M., Garcia, D., Garla, V., & Ming, X. (2021). Quality of Life Changes during the COVID-19 Pandemic for Caregivers of Children with ADHD and/or ASD. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3667. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073667>
- Reich, J., Buttimer, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., ... Slama, R. (2020). *Remote Learning Guidance From State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look*. Massachusetts Institute of Technology. <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>
- Rodillo, E. B. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1). <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.005>
- Sciberras, E., Patel, P., Stokes, M. A., Coghill, D., Middeldorp, C. M., Bellgrove, M. A., Becker, S. P., Efron, D., Stringaris, A., Faraone, S. V., Bellows, S. T., Quach, J., Banaschewski, T., McGillivray, J., Hutchinson, D., Silk, T. J., Melvin, G., Wood, A. G., Jackson, A., & Loram, G. (2020). Physical Health, Media Use, and Mental Health in Children and Adolescents With ADHD During the COVID-19 Pandemic in Australia. *Journal of Attention Disorders*, 26(4). <https://doi.org/10.1177/1087054720978549>

- Shah, R., Raju, V. V., Sharma, A., & Grover, S. (2020). Impact of COVID-19 and Lockdown on Children with ADHD and Their Families—An Online Survey and a Continuity Care Model. *Journal of Neurosciences in Rural Practice, 12*(1), 71–9. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1718645>
- Shaw, M., Hodgkins, P., Caci, H., Young, S., Kahle, J., Woods, A. G., & Arnold, L. E. (2012). A systematic review and analysis of long-term outcomes in attention deficit hyperactivity disorder: effects of treatment and non-treatment. *BMC Medicine, 10*, 99. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-10-99>
- Siracusano, M., Riccioni, A., Gialloreti, L. E., Segatori, E., Arturi, L., Vasta, M., Porfirio, M. C., Terribili, M., Galasso, C., & Mazzone, L. (2021). Parental Stress and Disability in Offspring: A Snapshot during the COVID-19 Pandemic. *Brain Sciences, 11*(8), 1040. <https://doi.org/10.3390/brainsci11081040>
- Swansburg, R., Hai, T., MacMaster, F. P., & Lemay, J.-F. (2021). Impact of COVID-19 on lifestyle habits and mental health symptoms in children with attention-deficit/hyperactivity disorder in Canada. *Paediatrics & Child Health, 26*(5), e199–e207. <https://doi.org/10.1093/pch/pxab030>
- Teixeira, M. C., Marino, R. L., & Carreiro, L. R. (2015). Associations between Inadequate Parenting Practices and Behavioral Problems in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Scientific World Journal, 2015*(683062). <https://doi.org/10.1155/2015/683062>
- Tseng, H.-W., Tsai, C.-S., Chen, Y.-M., Hsiao, R. C., Chou, F.-H., & Yen, C.-F. (2021). Poor Mental Health in Caregivers of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Its Relationships with Caregivers' Difficulties in Managing the Children's Behaviors and Worsened Psychological Symptoms during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(18), 9745. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189745>
- Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., Cao, X., Xia, W., Wang, Y., & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry, 51*(102077). <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 12

OS IMPACTOS NA ROTINA FAMILIAR – CONSEQUENTES DA COVID-19 – EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Isabelle Cristina Alves Braga
Maria Eloisa Famá D'Antino*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (covid-19) se constituía em uma emergência de saúde pública de importância internacional – o mais alto nível de alerta da Organização. Em 11 de março de 2020, foi caracterizada como uma pandemia. Por isso, para estagnar o aumento de novos casos de covid-19 e diminuir os efeitos da pandemia, o distanciamento e isolamento social foram recomendados pela OMS, como formas mais eficientes de se conter o vírus. Dessa maneira, essas exigências acarretaram uma necessária mudança na rotina dos cidadãos, que precisaram se afastar das interações e atividades sociais. Contudo, é importante considerar também a dimensão da saúde mental das pessoas nesse novo contexto, uma vez que as medidas de distanciamento e isolamento social afetam aspectos e comportamentos com os quais estavam acostumados (Colizzi et al., 2020).

O surto de covid-19 resultou em níveis mais elevados de sofrimento psicológico na população com risco mais elevado de contaminação e a exacerbação de sintomas em pessoas que sofrem de alguma condição de saúde mental pré-existente, entre essa população vulnerável estão as crianças com TEA (Polanczyk, 2020), caracterizadas por condições neurobiológicas, de início precoce (antes dos 3 anos de idade), de causas multifatoriais, acarretando prejuízos com níveis variados de severidade, que afetam as áreas da interação social, comunicação e comportamento (Schwartzman et al., 2015, p. 14). De acordo com a American Psychiatric Association (DSM-5, 2014), as capacidades adaptativas de indivíduos com TEA costumam ser baixas, além de apresentarem dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar mudanças, causando impactos negativos.

A common feature of children on the autism spectrum is obsession with routine, and disruptions in routine linked to COVID-19 might elicit major emotional and behavioural upheaval. Depending on the severity of the developmental disability

that is associated with an autism diagnosis, children on the spectrum might have difficulty comprehending what is going on (Eshraghi et al., 2020, p. 481).

Para essas crianças a rotina é fundamental, pois evita que se sintam inseguras, confusas e agitadas, além de se costumar com um meio social eficiente que lhe confere maior segurança (Dos Santos, 2019).

Embora os estudos sobre a covid-19 sejam recentes, ainda há indagações sobre seus impactos em crianças autistas (Freitas et al., 2021). Pesquisas sobre o tema realizadas em outros países – Portugal, Itália, Espanha e Turquia – destacaram como impactos positivos a participação mais frequente dessas crianças na rotina familiar, elevação dos níveis de autonomia para cuidarem de si e aumento da comunicação com os pais (Mumbardó-Adam, Barnet-López & Balboni, 2021). Já como impactos negativos foram identificados aumento da ansiedade e irritabilidade, alteração no sono e no apetite, entre outros (Amorin et al., 2020; Colizzi et al., 2020; Mutluer et al., 2020).

Cabe ressaltar que a família é base de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, assim como é primordial para uma melhor adaptação na nova rotina decorrente da pandemia; por meio do apoio de um adulto a criança pode tornar-se mais autônoma (Figueiredo et al., 2020). No contexto de pandemia, segundo Carminate Rodríguez et al. (2021):

Hay que nutrir de herramientas a la familia en la autogestión de recursos para enfrentar lo que está sucediendo y atender directamente al niño garantizando la menor repercusión pues tienen dificultad para entender porque se ha violentado su rutina diaria.

Em vista disso, é possível concluir que o distanciamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde para conter e diminuir os efeitos da pandemia da covid-19 produziu impactos exponencialmente positivos e negativos em crianças com TEA, visto que o processo de socialização, importante nas interações sociais dessas crianças e sua participação nos espaços sociais já destinados ao seu desenvolvimento – como os ambientes escolares e terapêuticos –, parecem ter ficado comprometidos (Barbosa, et al., 2020, p. 91). Assim como as adaptações na rotina familiar mostram-se de extrema relevância para os avanços terapêuticos da criança autista, visto que a ausência de rotina pode gerar comportamentos inconstantes, de angústia e medo. Portanto, é indispensável a pergunta: durante o isolamento social, consequente da covid-19, como ocorreu a adaptação à nova rotina de crianças com TEA, no ambiente familiar? E quais foram as estratégias utilizadas pelos responsáveis para promover a interação social delas e diminuir os impactos derivados do isolamento?

Nesse sentido, acreditamos ser de extrema relevância um estudo que analise os impactos causados pela covid-19 nesse público, posta a escassez de estudos desenvolvidos na população brasileira. Para tanto, este trabalho tem como objetivo geral analisar os impactos positivos e negativos do isolamento social, consequentes do covid-19, na rotina familiar de crianças com TEA brasileiras. Como objetivos

específicos, estabelecemos: verificar o contexto da pandemia do covid-19 em uma amostra de casos atendidos no Laboratório de Transtornos do Espectro do Autismo – TEA MACK, e o seu embate na família; levantar dados sobre a importância da rotina para crianças com TEA no ambiente doméstico; identificar como era a vivência familiar pré-pandemia e como passou a ser durante pandemia; conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para promover a adaptação dessas crianças ao novo contexto.

Segundo Goldberg (2005), na literatura psiquiátrica, desde o início do século dezoito, são encontradas descrições de casos isolados do que hoje se reconhece como autismo. Nos últimos anos, estudiosos referiram o transtorno autista como de “causas genéticas ou síndromes ocorridas durante o período de desenvolvimento da criança” (Cunha, 2012, p. 19 citado por Barbosa, 2014). Apesar das diversas definições e discórdias referentes às causas, os sintomas são semelhantes, havendo uma tríade sintomática, que é caracterizada, conforme incisos I e II do art. 1º da Lei nº 12.764, como:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Desde 2014, ano da última edição do DSM-5, o autismo passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista – TEA, englobando o transtorno autista (autismo), o transtorno de Aspergere o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, e é definido como uma série de quadros que podem variar quanto à intensidade dos sintomas e prejuízos gerados na rotina do indivíduo (American Psychiatric Association, 2014).

Em relação ao diagnóstico, segundo Silva e Mulick (2009 apud Lemos, Salomão, Agripino-Ramos, 2014), a idade que a criança começa a receber o tratamento de intervenção adequado é essencial para um melhor prognóstico, por isso é importante que o diagnóstico ocorra o mais precoce possível. Não raro, são os familiares os primeiros a identificar os padrões de comportamentos característicos do autismo e, uma vez confirmada a suspeita, produz impactos que repercutam na rotina diária da família. Devido a necessidade de acompanhamento terapêutico após o diagnóstico, para um melhor desenvolvimento da criança, há alterações na vida familiar, ocasionando na readaptação de papéis e produzindo efeitos no contexto ocupacional, financeiro e relacional de toda família (Pinto, 2016).

De acordo com estudos de Machado et al. (2018), Sprovieri e Assumpção (2001), o diagnóstico causa impacto na família e normalmente demanda alterações

na rotina e na dinâmica familiar, como o afastamento das mesmas, muitas vezes, do convívio social, centrando-se apenas na criança e, não raro, os pais apresentam scores significativos de estresse.

Figueiredo et al. (2020) e Constantinidis et al. (2018) afirmam que o diagnóstico de uma criança com TEA provoca impactos de natureza emocional, física ou psicológica que afetam os cuidadores de forma e intensidade diferentes. As mães, normalmente, são as mais sobrecarregadas, e muitas vezes renunciam a suas carreiras profissionais e/ou projetos pessoais para se dedicar integralmente aos filhos com autismo.

Ademais, a confirmação do diagnóstico pode provocar na família a ruptura com a criança “idealizada”, e a presença da criança real passa a demandar mudanças significativas na rotina e, conseqüentemente, nos planos de futuro da família (Figueiredo et al., 2020). Em relação ao cotidiano das crianças com TEA, Minatel e Matsukura (2014 citado por Constantinidis et al., 2018, p. 52) observam que todo o cotidiano das famílias se volta para a criança ou para o adolescente com autismo, incidindo em alterações na dinâmica domiciliar, nas atividades diárias, nas rotinas de horário, independentemente da singularidade de cada integrante da família.

O “mundo parou” no ano de 2020 frente à pandemia do novo covid-19, e desregulou a vida cotidiana. Dado o necessário isolamento social e a adaptação a uma nova rotina, em todas as famílias, o que se viu foi um maior impacto nas famílias mais vulneráveis, dentre as quais aquelas com filhos com TEA.

Segundo Enumo e Linhares (2020), no contexto da pandemia da covid-19, alguns dos principais estressores estão relacionados à duração da quarentena, ao distanciamento social, à frustração e ao tédio, bem como ao acúmulo de tarefas, incluindo a realização de atividades que normalmente eram realizadas fora de casa (*homeschooling e homeworking*, por exemplo), e ainda a falta de suprimentos, inadequação das informações e dificuldades econômicas.

Em relação às crianças e adolescentes com TEA, um desafio adicional se impôs, uma vez que esses precisam e buscam a previsibilidade no seu ambiente e qualquer alteração na dinâmica e rotina familiar pode acarretar estresse, manifestado, muitas vezes, por comportamentos disruptivo. Uma pequena mudança em qualquer rotina, como fazer refeições, vestir-se, tomar banho, ir para a escola em um horário diferente, pode desestabilizá-los (Barbosa et al., 2020, p. 97).

De acordo com Polanczyk (2020), pais de crianças com necessidades especiais apresentam maior estresse frente às limitações e desafios impostos pela pandemia, além disso, essas crianças precisam de tratamentos intensivos, e, em alguns casos, todos os dias da semana, que não podem ser substituídos por atendimento *online*, resultando em uma dificuldade para se adequar a nova rotina.

Portanto, mostra-se de extrema relevância social um estudo que investigue como as crianças autistas se comportaram na fase de confinamento, analisando a quebra da rotina e seus efeitos prováveis na vida delas e de suas famílias. Além de

compreender como ocorreram a aplicabilidade de ações, pelos pais, paraminimizar os prováveis efeitos da interrupção da rotina das crianças com TEA.

Estudos brasileiros sobre o impacto da pandemia em pessoas com TEA evidenciaram a importância da família preparar um espaço dinâmico, manter uma rotina saudável e equilibrada, além de se tornar necessário um apoio constante a essas famílias por parte da sociedade, bem como a criação de políticas públicas voltadas aos cuidados da saúde mental, no intuito de minimizar os possíveis efeitos negativos nesse período para essas crianças e seus familiares (Barbosa et al., 2020; Fernandes et al., 2020; Freitas et al., 2021 apud Coelho et al., 2021). Outrossim, a pesquisa será de contribuição cumulativa, adicionando seus resultados ao conjunto de conhecimentos científicos já produzidos sobre o tema.

Método

Neste estudo, optou-se pelo método observacional e descritivo com abordagem teórico-metodológica adotada em pesquisa quanti-qualitativa, de caráter explanatório sequencial, no qual dados qualitativos são utilizados para explicar resultados quantitativos (Creswell, 2007). A coleta de dados foi direcionada a 15 pais de crianças com TEA, selecionados de uma lista fornecida pelo TEA-Mack da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Primeiramente, foi feito um contato via telefone e, após consentimento, os responsáveis receberam um hiperlink do Formulário do Google para responder as perguntas do questionário, o que ocorreu entre os meses de fevereiro e maio de 2022.

Tabela 1 – Questionários de perguntas do Formulário do Google

Características Demográficas	1. Estado onde mora
	2. Relação do respondente com a criança com TEA
	3. Grau de instrução do responsável
	4. Estado civil dos pais
	5. Quantidade de filhos
	6. Idade da criança com TEA (em anos)
	7. Sexo da criança com TEA
	8. Possui laudo (sim ou não)
	9. Idade que recebeu o diagnóstico (em anos)
Diagnóstico e Repercussão na Família	10. Comorbidades
	11. Primeiro familiar a levantar a suspeita de TEA
	12. Primeira alteração comportamental observado
	13. Relacionamento conjugal antes e depois do diagnóstico
	14. Vida profissional antes e depois do diagnóstico

continua...

continuação

	15. Situação do trabalho do pai durante a pandemia
	16. Situação do trabalho da mãe durante a pandemia
	17. Tempo de ensinar novas habilidades para a criança (sim ou não)
	18. Aula remota durante a pandemia (sim ou não)
	19. A criança fazia atividades extracurriculares antes (sim ou não)
	20. Continuo realizando as atividades durante a pandemia (sim ou não)
	21. A criança manteve a rotina em casa (sim ou não)
	22. Participação nas tomadas de decisões em relação às atividades e rotinas familiares durante a pandemia (sim ou não)
Impacto da Pandemia na Rotina Familiar	23. Vontade de retornar a rotina anterior (sim ou não)
	24. Novos comportamentos observados
	25. Mudanças emocionais na criança (positivo/negativo/nenhuma mudança)
	26. Maior desafio para os pais
	27. Maior desafio para a criança
	28. Aumento de ansiedade nos pais (sim ou não)
	29. Aumento de ansiedade nos filhos (sim ou não)
	30. Impacto da pandemia em: Aprendizagem (positivo/negativo/nenhuma mudança) Gerenciamento de emoções (positivo/negativo/nenhuma mudança) Desenvolvimento pessoal (positivo/negativo/nenhuma mudança) Relação familiar (positivo/negativo/nenhuma mudança)
	31. Novas estratégias utilizadas
	Estratégias e Adaptações
33. Adaptação dos pais (0 à 10)	
34. Interesse em participar da entrevista em grupo (sim ou não)	

Fonte: Elaborado pelo autor: acervo da pesquisa.

A pesquisa pelo Forms totalizou 34 perguntas (tabela 1), organizadas em 6 seções. A primeira seção (“características sociodemográficas”) e a segunda seção (“diagnóstico”), com 18 perguntas de múltipla escolha, tiveram como objetivos mapear o perfil dos pesquisados e delimitar as particularidades diagnósticas das crianças. A terceira e a quarta seção, com 20 questões, tiveram como finalidade identificar os impactos na rotina, respectivamente, dos familiares e das crianças com TEA. A quinta seção, com 3 questões, procurou levantar possíveis estratégias utilizadas pelos familiares para o gerenciamento da nova rotina. Por fim, a última seção teve como desígnio saber se havia interesse do respondente em participar, posteriormente, de uma entrevista qualitativa semiestruturada *online*. Cabe destacar que as questões formuladas foram adaptadas de um documento elaborado por participantes do TEA Mack (Novaes et al., 2021) e do estudo de Amorim et al. (2020).

Posteriormente, no mês de julho de 2022, foi realizada uma entrevista grupal *on-line* de caráter semiestruturada, com uma amostra de 3 mães, que foram previamente selecionados em sorteio por meio de uma plataforma *on-line* (Sorteio de Nomes, 2022).

A entrevista ocorreu por chamada de vídeo pela plataforma Meets, quando as participantes foram convidadas a compartilhar suas experiências; foram identificadas, na apresentação e discussão dos resultados, por A/B/C; são mães de três meninos com TEA, com idade de 8 (n=1) e 10 anos (n=2).

A análise dos dados foi realizada no software SPSS (Statistical Package for the Social. Sciences ou Pacote Estatístico para as Ciências Sociais). As variáveis categóricas são apresentadas com frequência e as contínuas com medianas e desvio-padrão (visto que a distribuição de dados da amostra não é normal). Para a análise de comparação entre a rotina familiar antes e após a pandemia, foram utilizados o teste exato de Fisher para amostras independentes e o teste de McNemer para amostras dependentes. Todos os valores de p são bicaudais e um valor de p de 0,05 indica significância estatística. Simultaneamente, foram utilizados os resultados da entrevista grupal realizada *on-line*, em termos de temas e subtemas relevantes, extraídos e apoiados nas citações dos entrevistados. A integração dos resultados (dados do questionário e da entrevista) ocorreu no decorrer da discussão, ancorada na literatura pesquisada. Ressalta-se que não foi usada uma perspectiva teórica como lente para o estudo.

Cabe destacar que a pesquisa seguiu os princípios éticos e respeitou a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais, e que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos sob número 29387120.6.0000.0084.

Resultados e discussão

Inicialmente, para conhecer o perfil dos entrevistados, foram disponibilizados 4 campos de respostas (tabela 2): estado onde moram; relação com a criança com TEA; nível de escolaridade e estado civil. Os 15 respondentes do questionário se informaram ser moradores do estado de São Paulo, sendo 14 mulheres – mães de crianças com TEA, e um pai; escolaridade em nível médio completo e ensino superior, com 46,6% com formação em pós-graduação. No que diz respeito ao estado civil, 11 participantes (73,3%) são casados legalmente, 3 vivem juntos (20%) e 1 é divorciado (6,7%); 8 deles têm outros filhos afora a criança com TEA. Acerca das crianças, 12 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

Com o objetivo de mapear as características do espectro autista de cada criança, como se deu o diagnóstico e sua repercussão no ambiente familiar, no quesito relacional e profissional dos responsáveis, foram feitas oito perguntas.

Tabela 2 – Características Demográficas dos Participantes do Estudo

		Mediana ou n	df ou %	p
Relação do respondente	Pai	1	6,7 (%)	0,001
	Mãe	14	93,3 (%)	

continua...

continuação

		Mediana ou n	df ou%	p
Grau de instrução do responsável	Fundamental Incompleto	0	0	0,323
	Fundamental Completo	0	0	
	Ensino Médio Incompleto	1	6,7 (%)	
	Ensino Médio Completo	5	33,3(%)	
	Superior Incompleto	0	0	
	Superior Completo	2	13,3 (%)	
	Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado)	7	46,6 (%)	
Estado civil dos pais	Casados Legalmente	11	73,3 (%)	0,004
	Vivem Juntos	3	20 (%)	
	Divorciados	1	6,7 (%)	
Quantidade de filhos		2	1,22	1,96
Idade da criança com TEA (em anos)		8,47	3,13	0,349
Sexo da criança com TEA	Masculino	12	80 (%)	0,035
	Feminino	3	20 (%)	

Fonte: Elaborado pela autora: acervo da pesquisa.

A queixa mais relatada pelos responsáveis como pivô da suspeita de anormalidade da criança foi o atraso na fala, presente em 7 das 15 crianças; a ausência de contato visual foi o segundo comportamento mais observado pelos pais. É importante destacar que os familiares (mãe, pai, tia e avó) foram os que perceberam essas queixas, referenciando Figueiredo et al. (2020), Constantinidis et al. (2018) e Pinto (2016), que relatam a importância da família na constituição da suspeita, na procura do diagnóstico e no estabelecimento da nova rotina.

Todas as crianças receberam o laudo médico de Transtorno de Espectro Autismo, classificação F.84 na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID-10. Como comorbidade, foi identificado o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-Impulsividade (TDAH), Apraxia da Fala, Epilepsia, Deficiência Intelectual e Distrofia Muscular de Duchenne.

Quando perguntados sobre como era a relação conjugal antes e depois do nascimento da criança, 66,7% relataram mudanças no convívio matrimonial, tanto para melhor, quanto para pior, sendo que o teste exato de Fisher mostrou que há associação entre o relacionamento pré e pós o nascimento ($X^1 = 7,399$; $p = 0,048$). Segundo Figueiredo et al. (2020) e Constantinidis et al. (2018), o diagnóstico de uma criança com TEA provoca impactos que afetam os cuidadores de forma diferente em vários aspectos (emocional, físico, psicológico), sendo as mães, de certa forma, as mais sobrecarregadas, quando muitas vezes renunciam a suas carreiras profissionais e/ou projetos pessoais para dedicar-se integralmente aos filhos com autismo, como já colocado. A entrevistada B foi uma dessas mães, que teve que abdicar de seu trabalho na educação; no questionário, 53,3% dos pais relataram a necessidade de um familiar deixar de trabalhar para dedicar-se a dar suporte à criança, sendo a mãe a principal familiar que abdica de sua vida profissional.

Durante a pandemia, 46,7% dos pais continuaram trabalhando presencialmente e 33,3% mudaram para o trabalho *home-office*; já as mães, 40% foram para o trabalho *home-office*, 20,1% trabalharam em modelo híbrido ou presencial e 33,4% não realizavam trabalho profissional antes da pandemia. As entrevistadas B e C contaram que receberam apoio e ajuda dos cônjuges nesse período, e que os seus parceiros procuraram se inserir na rotina e atividades familiares.

Os impactos da pandemia na rotina familiar das crianças com TEA estão explicitados na tabela 3. De acordo com as respostas dos pais, 9 (60%) das 15 crianças realizavam atividade extracurricular antes da pandemia e 44,4% destas interromperam suas atividades; entretanto, o teste exato de McNemer mostrou que não há diferença de proporções de respostas entre os dois momentos avaliados ($X^2 = 0,800$; $p = 0,375$).

Quanto às mudanças emocionais, 80% dos responsáveis relataram que houve mudanças emocionais nas crianças, com 73,3% delas negativas. Em relação à observação de novos comportamentos, a grande maioria dos pais (86,7%) reportaram que perceberam novas atitudes nas crianças, sendo que a ansiedade, agitação, aumento das estereotípias e introspecção foram os comportamentos negativos mais destacados por eles, todavia, alguns relataram alguns comportamentos positivos como o aumento da autonomia, intensificação das terapias, amadurecimento e capacidade de lidar com a situação.

Em geral, 53,3% das crianças mantiveram a rotina, 46,7% participaram da tomada de decisão na mudança da rotina familiar ou aprenderam novas habilidades de acordo com a disponibilidade dos pais (40%), durante o período da pandemia. Correlacionando com as crianças que mostraram interesse em retornar ao cotidiano anterior (66,7%) e que apresentaram mudanças emocionais negativas (73,3%), não foram encontradas diferenças estatísticas ou taxa de distribuição significativa.

Outro desfecho advindo da pandemia foi o aumento exponencial da ansiedade em crianças com alguma deficiência e seus respectivos cuidadores (Polanczyk, 2020), isto foi encontrado nas respostas dadas pelos pais, que relataram aumento de ansiedade nos responsáveis (93,3%), nas crianças com autismo (86,7%) e nos outros filhos (46,7%).

Tabela 3 – Os impactos da pandemia na rotina familiar das crianças com TEA

	Mediana ou n	% ou df	p
Tempo para novas habilidades	1,6	0,507	0,607 ¹
Aula remota	15	100 (%)	
Atividades extracurriculares	1,4	0,507	0,607 ¹
Manteve atividades extracurriculares	1,6	0,507	0,607 ¹
Manteve rotina	1,47	0,516	1 ¹
Vontade de retornar rotina anterior	1,33	0,488	0,302 ¹
Participação ativa na nova rotina	1,53	0,516	
Novos comportamentos	1,13	0,352	0,007 ¹
	Positivo	1	6,7 (%)
Mudanças emocionais	Negativo	11	73,3 (%)
	Nenhuma	3	20 (%)

continua...

continuação

		Mediana ou <i>n</i>	% ou <i>df</i>	<i>p</i>
Impacto na aprendizagem	Positivo	6	40 (%)	0,247
	Negativo	7	46,7 (%)	
	Nenhuma	2	13,3 (%)	
Impacto no gerenciamento de emoções	Positivo	2	13,3 (%)	0,022
	Negativo	10	66,7 (%)	
	Nenhuma	3	20 (%)	
Impacto no desenvolvimento pessoal	Positivo	5	33,3 (%)	0,165
	Negativo	8	53,3 (%)	
	Nenhuma	2	13,3 (%)	
Impacto na relação familiar	Positivo	5	33,3 (%)	0,499
	Negativo	7	46,7 (%)	
	Nenhuma	3	20 (%)	
Aumento de ansiedade nos pais		1,07	0,258	0,001 ¹
Aumento de ansiedade nas crianças		1,13	0,352	0,007 ¹

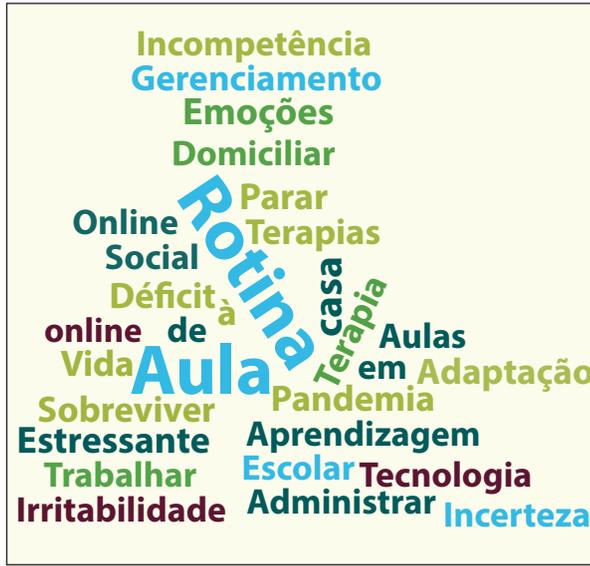
Fonte: Elaborado pela autora: acervo da pesquisa.

No decorrer da entrevista grupal online com as três mães, quando perguntadas sobre como lidaram com as adversidades que apareceram durante a pandemia, a entrevistada A relatou que se mudou com sua família para uma área rural, e que sua dificuldade foi a adaptação à nova rotina, com explicações para a criança do porquê era necessário tomar os devidos cuidados higiênicos em relação à pandemia. Entretanto, ela relata que decidiu ter uma atitude menos rígida e reduzir as cobranças, pois todos estavam em um processo de adaptação e de sobrevivência, atitude que resultou em menos estresse para seu filho com TEA. A entrevistada B relatou que nos momentos de estresse e crises de seu filho optou por passear de carro, com o objetivo de acalmá-lo. E, por fim, a entrevistada C relatou que foi um momento de grandes mudanças, que seu filho antes da pandemia gostava muito de conversar com as pessoas em todos os ambientes, por isso ficou mais ansioso com a impossibilidade de socialização devido ao isolamento, contudo, C. procurou alinhar as expectativas e fazer uma melhor utilização do tempo juntamente com sua família, realizando atividades conjuntas e incluindo seu bebê recém-nascido na rotina de seu filho com TEA para uma melhor adaptabilidade geral.

Quando perguntados sobre os maiores desafios para si (gráfico 1) e para as crianças com TEA (gráfico 2), todos os pais relataram a impossibilidade de sair de casa, a adaptabilidade à nova rotina e o gerenciamento e gestão por parte dos responsáveis nesse novo contexto, como o desafio maior para o grupo familiar. A entrevistada B afirmou que para ela foi lidar com a tecnologia; para C. foi se fazer presente na vida de seu filho, visto que ele sofreu com a falta de amizades e contato com outras crianças. Segundo Eshrahi (2020), os pais de crianças autistas enfrentaram desafios pessoais na pandemia, como organizar o trabalho em casa – ou a falta dele –, atender

as demandas de cuidar dos filhos sem o apoio diário de especialistas, relatando a necessidade de suporte médico especializado e consciente para atender as famílias.

Figura 1 – Respostas dos pais sobre o maior desafio enfrentado por eles



Fonte: Elaborado pela autora: acervo da pesquisa

Gráfico 2 – Respostas dos pais sobre o maior desafio enfrentado pelas crianças com TEA.



Fonte: Elaborado pela autora: acervo da pesquisa.

Os pais reportaram que o impacto foi mais negativo do que positivo em relação à aprendizagem (46,7% x 40%), ao gerenciamento de emoções (66,7% x 11,3%), ao desenvolvimento pessoal (53,3% x 33,3%) e ao relacionamento familiar (46,7% x 33,3%). Utilizando esses dados para comparar com o aumento de ansiedade nas crianças, de acordo com o teste exato de Fisher, não foi encontrada significância estatística (todos $p = < 0,005$).

Durante a roda de conversa *on-line* com as mães, a entrevistada B disse que na sua visão o impacto que a pandemia trouxe, como ponto positivo, foi a união entre a família. Para a C os comportamentos foram a parte mais negativa, mas que procurou trabalhar as habilidades de seu filho, e destacou como positivo a sua capacidade de observar mais e a convivência maior com a família, que possibilitaram a ressignificação de valores e a importância da vida.

A fim de minimizar os impactos negativos desse contexto, é importante a utilização de estratégias que possibilitem à criança com TEA se desenvolver, adquirir autonomia e se adequar à nova rotina. Quando perguntados sobre quais estratégias estavam utilizando para esses objetivos, os pais responderam (gráfico 3) que o uso da tecnologia para lazer ou aprendizagem estava sendo a mais utilizada, seguida pela incorporação da criança na vida diária, e a criação de atividades escolares.

A entrevistada B mencionou que não utilizou recursos para ajudar a nova rotina, que o seu filho espontaneamente utiliza a tecnologia e cria suas próprias atividades. Já C relatou que necessitou de recursos para desenvolver a autonomia de sua criança, que enfrentou um desafio para que ele entendesse que era capaz de realizar suas atividades sem precisar da ajuda de um terceiro; utilizou um quadro de rotina contendo atividades básicas e diárias (ex: horário do banho, almoço etc.) para que seu filho se guiasse pelo quadro e atuasse de forma autônoma.

Gráfico 3 – Estratégias utilizadas pelos pais para minimizar os impactos na rotina das crianças



Fonte: Elaborado pela autora: acervo da pesquisa.

Conclusão

Em síntese, o presente estudo procurou verificar o contexto da rotina familiar de crianças com TEA e os embates no cenário pandêmico. Como resultados, podemos perceber que houve um aumento significativo de ansiedade nas crianças e em seus cuidadores. De acordo com os pais, as crianças com TEA apresentaram aumento das estereotípias e introspecção, aumento da autonomia, intensificação das terapias, amadurecimento e capacidade de lidar com a nova situação. Além disso, a utilização de estratégias para diminuir os impactos negativos foi utilizada pela maioria dos responsáveis.

Como limitações da pesquisa, concluímos que a investigação não conseguiu abranger um público maior e mais diversificado, tornando-se necessário um futuro aprofundamento do tema, para se conhecer a visão e percepção de outros familiares. Outrossim, a pesquisa não considerou o nível de gravidade das crianças estudadas, resultando também em um fator limitador.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiartric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., & Guardiano, M. (2020). The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurologia*, 71(8), 285–91. <https://doi.org/10.33588/rn.7108.2020381>
- Barbosa, A., Figueiredo, A., Viegas, M., & Batista, R. (2020). Os impactos da pandemia Covid-19 na vida das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro*, 24(48), 91–105. <https://doi.org/10.30749/2177-8337.v24n48p91-105fernaandes>
- Coelho, K., Ribas, R., Brunoni, D., & D’Antino, M. (2021). Impactos da Pandemia da covid-19 em indivíduos com transtorno do espectro autista. *Todas as Letras Revista de Língua e Literatura*, 23(2), 1–24. <https://doi.org/10.5935/1980-6914/eLETDO2114285>
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zoccante, L. (2020). Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey. *Brain Sciences*, 10(6), 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
- Constantinidis, T., Silva, L., & Ribeiro, M. (2018). “Todo Mundo Quer Ter um Filho Perfeito”: Vivências de Mães de Crianças com Autismo. *Psico-USF*, 23(1), 47–58. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230105>
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. (2a ed.). Artmed.
- Dos Santos, V. (2019). As contribuições da rotina para uma criança autista na educação infantil. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–2. <http://hdl.handle.net/1843/33233>.
- Enumo, S. R. F., & Linhares, M. B. M. (2020). Contribuições da Psicologia no contexto da Pandemia da COVID-19: seção temática. *Estudos de Psicologia*, 37, 1–4. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037200110e>
- Eshraghi, A. A., Li, C., Alessandri, M., Messinger, D. S., Eshraghi, R. S., Mittal, R., & Armstrong, F. D. (2020). COVID-19: overcoming the challenges faced by

individuals with autism and their families. *The lancet. Psychiatry*, 7(6), 481–3. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30197-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30197-8)

Fernandes, A. D. S. A., et al. (2020). Desafios cotidianos e possibilidades de cuidados para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) diante da COVID-19. Em Scielo Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.955>

Figueiredo, S. L. de, Range, J. M. S., & Lima, M. N. C. F. de. (2020). O diagnóstico do transtorno do espectro autista e suas implicações na vivência da família. *Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPE/UFAM/CNPq*, 25(2), 93–107. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7765>.

Freitas, M. C. de, Lemos, T. C., Lima, V. L. C. de, Oliveira, P. E. de, Morais, K. de C., Bezerra, A. D. C., Marques, E. O., Rodrigues, S. de A., Rocha, A. S., & Nascimento, C. E. M. do. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic on children with Autism Spectrum Disorder: An integrative review. *Research, Society and Development*, 10(3), e57010313664. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13664>

Goldberg, K. (2005). Autismo: uma perspectiva histórico-evolutiva. *Revista de Ciências Humanas*, 6(6), 181–96. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/263/482>

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; altera o § 3º do art. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Congresso Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

Lemos, E. L. D. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusion of children with autism: a study of social interactions within the school context. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 117–30. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>

Machado, M. S., Londero, A. D., & Pereira, C. R. R. (2018). Tornar-se família de uma criança com transtorno do espectro autista. *Contextos Clínicos*, 11(3), 335–50. <https://dx.doi.org/10.4013/ctc.2018.113.05>

Mumbardó-Adam, C., Barnet-López, S., & Balboni, G. (2021). How have youth with Autism Spectrum Disorder managed quarantine derived from COVID-19 pandemic? An approach to families perspectives. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103860. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103860>

Mutluer, T., Doenyas, C., & Aslan Genc, H. (2020). Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 561882. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.561882>

- Novaes, R. C. B., Guedes, J. V. C., Tafla, T. L., Lourenço, D. P. L., & Oliveira, M. C. U. (2021). O Transtorno do Espectro do Autismo na Pandemia: impactos do isolamento social nas áreas de saúde e educação. In D. Brunoni, J. S. Schwartzman & M. E. F. D'antino (Eds.). *Transtorno do Espectro do Autismo: estudos interdisciplinares do Laboratório TEA-MACK* (pp. 236–44). Memnon.
- Organização Mundial da Saúde (2020). *Declaração sobre a segunda da reunião do Comitê de Emergência do Regulamento Sanitário Internacional (2005) sobre o surto do novo coronavírus (2019 n-CoV), em 30 de janeiro de 2020*. <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>
- Pinto, R. N. M., Torquato, I. M. B., Collet, N., Reichert, A. P. D. S., Souza Neto, V. L. D., & Saraiva, A. M. (2016). Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>
- Polanczyk, G. V. (2020, May 4). Pandemia e crianças com necessidades especiais. *The Lancet Psychiatry*. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30194-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30194-2)
- Rodrigues, I. C., & Acosta, A. M. (2021). Aislamiento social, tecnologia y salud mental. *MULTIMED*, 25(5). <https://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/2298>
- Schwartzman, J. S., Brunoni, D., & D'Antino, M. E. F. (2015). Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP. *Mackenzie*. https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2018/periodicos/Contribuicoes_para_a_inclusao_escolar_de_alunos_com_necessidades_especiais.pdf
- Sorteio de Nomes. (2022). <https://sorteador.com.br/sorteio-de-nomes>.
- Sproveiri, M. H. S., & Assumpção Jr., F. B. (2001). Dinâmica familiar de crianças autistas. *Arq. Neuro-Psiquiatria*, 59(2A), 230–37. <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2001000200016>

CAPÍTULO 13

TECNOLOGIA EM CASA E NA ESCOLA: ajuda ou prejudica?

Natália Sant'Anna da Silva
Livia Branco Campos

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Em março de 2020 a pandemia do novo coronavírus (covid-19) chegou ao Brasil, o que levou a mudanças na realidade social para evitar sua propagação, como: quarentena, isolamento/distanciamento social, fechamento de escolas e adoção de modelos remotos de ensino (Lamim-Guedes, 2020). Tais medidas, apesar de fundamentais, tiveram consequências na rotina familiar e escolar de crianças e adolescentes, como diminuição da prática de atividades físicas (Ammar et al., 2020), piores hábitos alimentares (Ammar et al., 2020), pior rendimento acadêmico (Rocha et al., 2021) e diminuição das oportunidades educacionais, uma vez que se tornou necessário o acesso à internet para continuidade dos estudos (Courtney et al., 2020).

Além disso, ressalta-se o aumento no tempo de tela (uso de mídias eletrônicas como televisão, computador, *tablets*, celulares, videogames etc.) entre todas as faixas etárias (Ellis et al., 2020; Xiang et al., 2020), incluindo crianças brasileiras (Rocha et al., 2021). Diante disso, estudos passam a questionar possíveis impactos do uso de telas na rotina de crianças, apontando que houve benefícios e prejuízos associados.

Como benefícios relacionados ao uso de mídias eletrônicas antes e durante a pandemia, estudos enfatizam a possibilidade de continuidade dos estudos, sendo que quanto maior o acesso à internet melhores foram as possibilidades educacionais (Courtney et al., 2020; Nagata et al., 2020), passa-se também a utilizar ferramentas de comunicação para contato com familiares/amigos geograficamente distantes devido ao isolamento social (Nagata et al., 2020) e acesso a informações e mensagens de saúde (Fors & Bach, 2019).

Apesar disso, o aumento no tempo de tela também foi associado a desfechos negativos entre crianças antes e durante a pandemia, como problemas de comportamento tais como sintomas de ansiedade (Chen et al., 2020) e de depressão (Duan et al., 2020), dificuldades atencionais (Spinelli et al., 2020), irritabilidade e agressividade (Panda et al., 2021) problemas com o sono (Lemola et al., 2015) e sedentarismo (Guimarães et al., 2013).

Tais desfechos (positivos e negativos) mencionados acima, mesmo já sendo reportados em estudos anteriores a pandemia, parecem ter se acentuado com o isolamento social, tornando-se alvo de atenção para cientistas, profissionais da saúde, pais e professores.

Diante desse cenário, o presente capítulo busca discutir o papel da tecnologia na escola e na família na vida de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade considerando a nova realidade social estabelecida pela pandemia e trazendo possíveis oportunidades e desafios em cada contexto.

Na escola

Como mencionado, por conta do contexto pandêmico e da nova realidade estabelecida durante esse período, mudanças no cenário escolar foram necessárias. Uma das medidas de contenção do vírus foi o fechamento total ou parcial de escolas da rede pública e particular, que afetaram 186 países e atingiram cerca de 70% dos alunos (UNESCO, 2020). Tais medidas acarretaram mudanças no paradigma de ensino através do aprendizado online (síncrono ou assíncrono) (Pokhrel & Chhetri, 2021).

O uso de uma pedagogia adequada para a educação online pode depender da experiência prévia e exposição à tecnologia da informação e comunicação para educadores, alunos e responsáveis (Pokhrel & Chhetri, 2021). Essas mudanças provavelmente terão consequências importantes para o aprendizado, desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo das crianças (Barnett & Jung, 2021).

O'Donnel et al. (2020), em uma publicação para a Academia Americana de Pediatría – AAP, apontam que mesmo antes da pandemia, crianças e adolescentes estavam imersos em formas tradicionais e novas de mídia eletrônica, tanto no ambiente familiar como escolar; e que escolas aderiram ao uso de jogos digitais, vídeos, apresentações por gravações, entre outros métodos de inserção das telas para dentro da sala de aula. Assim, é possível pensar que a tecnologia utilizada antes e durante a pandemia permaneça no repertório escolar como forma de mediação entre alunos, conteúdos interativos, promoção de maior engajamento da turma e uso de ludicidade na aprendizagem.

Os jogos digitais e mídias eletrônicas têm se mostrado eficazes como ferramentas de auxílio à aprendizagem, de estímulo à ludicidade e de desenvolvimento de habilidades cognitivas (Faria, 2019); além disso, alguns recursos de tecnologia assistivas (tecnologia de auxílio para pessoas com deficiência) favorecem o desenvolvimento funcional de crianças com deficiências ou transtornos do desenvolvimento (Vereenooghe et al., 2016), como: uso de computadores, *tablets* e dispositivos móveis que fornecem recursos de leitura e escrita para crianças e adolescentes com Dislexia (dificuldades de leitura, escrita, rimas, reconhecimento e troca de letras etc.); leitores de tela para crianças com atraso de linguagem e baixa acuidade visual; uso de calculadoras para pessoas com Discalculia (dificuldade na compreensão do significado dos números, lentidão no aprendizado ou contagem de números, dificuldade em relacionar o número/quantidade com a palavra escrita que o representa etc.); uso de *planner*/agendas eletrônicas e aplicativos de organização para pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (dificuldade atencional, na memorização de instruções longas, dificuldades de organização e planejamento, agitação, impulsividade etc.).

Há também, algumas ferramentas utilizadas durante a pandemia, que se mantiveram entre alunos, com fins educacionais para reuniões, realização de tarefas ou trabalhos remotamente, discussão em grupos de estudo, acompanhamento de aulas etc.¹

1 Dentre elas: Google Meet (<https://meet.google.com/>), Hangouts (<https://hangouts.google.com/?hl=pt-BR>), Google Classroom (<https://classroom.google.com/u/0/>), Moodle (<https://moodle.org/>), Zoom (<https://zoom.us/pricing>), Skype (<https://www.skype.com/pt-br/>), Grupos de WhatsApp, entre outros. Lembre-se de consultar quais são gratuitas ou pagas.

Outras ferramentas que podem auxiliar os docentes nas aulas presenciais e/ou remotas podem ser encontradas no livro de Corrêa et al., (2021) “Tecnologias Aplicadas em Educação e Saúde” que está disponível online e possui acesso aberto². Nele é possível encontrar tecnologias assistivas no ensino-aprendizagem voltadas ao transtorno específico da aprendizagem e deficiência intelectual (capítulo 1); ferramentas que facilitam a adoção de estratégias didáticas centradas no estudante para o processo de aprendizagem (capítulo 3); tecnologia como ferramenta de intervenção na linguagem (capítulo 7); jogos e dispositivos eletrônicos destinados ao auxílio da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades em sala de aula para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (capítulo 14) e jogos digitais aplicados no ensino das doenças virais na disciplina de biologia, voltados para crianças e adolescentes (capítulo 15).

Outro local onde é possível encontrar atividades/tarefas, aulas, lições rápidas/curtas de em média 10 minutos (de matérias como português, matemática, ciências etc.), tanto para alunos de ensino fundamental como para ensino médio; é o *Khan Academy*³, *um site gratuito e que está disponível na língua portuguesa. Outros sites que podem auxiliar os professores e os alunos são: EduEdu – Todos podem ler!⁴ (contém atividades e tarefas de avaliação para crianças de primeiro ao terceiro ano do fundamental); Lista de aplicativos & softwares Gratuitos para trabalhar linguagem e outras habilidades⁵ (contém aplicativos gratuitos e softwares voltados para linguagem escrita e falada); Brincando com a linguagem: da língua oral à língua escrita, v. 1⁶ (livros voltados para crianças de 3 a 10 anos de idade, com conteúdo de estimulação da linguagem oral e escrita).*

Desse modo, pode-se argumentar a favor de que a tecnologia pode ser mais do que uma fonte de distração nos estudos ou um inimigo a ser combatido na sala de aula, sendo possível inserir a tecnologia (uso de mídias eletrônicas, jogos e plataformas digitais, tarefas/atividades online, ferramentas/recursos de apoio) de maneira divertida e lúdica para ministrar e avaliar conteúdos escolares, promover habilidades desejadas ao contexto escolar e fornecer auxílio para crianças com dificuldades escolares, deficiências e ou transtornos do desenvolvimento.

Em casa

Com relação ao uso da tecnologia em casa, mesmo antes da pandemia, estudos demonstraram a importância da supervisão dos pais/responsáveis no uso de mídias eletrônicas pelos filhos, demonstrando que tal controle é eficiente na administração do tempo de tela e está associado a diminuição em episódios de perseguição online (*cyber bullying*) (Khurana et al., 2015). Para benefícios do uso das mídias eletrônicas,

2 Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2022/TECNOLOGIAS-APLICADAS.pdf.

3 Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/>.

4 Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.org.institutoabcd.edu&hl=pt_BR.

5 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12sLO5IFimsirK_UQJCLNxeLDsJBtNnD4/view?fbclid=

6 Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/brincando-com-a-linguagem/>.

é necessário se atentar para alguns fatores, como: idade da criança, suas características, estágio de seu desenvolvimento, como a mídia é usada (com supervisão de responsáveis ou não) e o conteúdo (AAP, 2016).

É importante considerar que o uso das mídias eletrônicas deve funcionar dentro dos valores familiares e estilo de manejo de cada responsável e que, quando usados de forma ponderada e apropriada, podem melhorar a vida diária. Mas, quando usados de forma inadequada ou sem planejamento, as mídias podem substituir atividades importantes, como interação face a face, tempo para a família, brincadeiras ao ar livre, exercícios, tempo de descanso desconectado e de sono.

Nesse cenário, a AAP sugere um plano de uso de mídias eletrônicas individualizado para cada criança e adolescente baseado na idade, rotina e valores da família⁷. Ao criar um Plano de Uso de Mídia Familiar Personalizado, você pode saber quando está usando as mídias eletrônicas para atingir seus objetivos, para isso, é preciso que pais/usuários pensem sobre o que eles querem que sejam esses propósitos. A ferramenta no link acima irá ajudá-lo a pensar sobre mídia e criar metas e regras que estejam de acordo com os valores de sua família. Para fazer o Plano de Uso de Mídia, comece inserindo as informações da sua família. Esta informação permanecerá privada e confidencial.

Além disso, pode identificar um equilíbrio adequado entre o tempo de tela/online e outras atividades, estabelecer limites para o acesso ao conteúdo, orientar a exibição de informações pessoais, incentivar o pensamento crítico e a alfabetização digital, apoiar a comunicação familiar aberta e a implementação de regras consistentes sobre o uso da mídia.

Seguem abaixo algumas recomendações e dicas baseadas nas recomendações da AAP (2016) e O'Donnel et al. (2020) sobre o manejo e uso de telas (celulares, *tablets*, computadores, televisão, videogames etc.), grifos baixo feito pelos autores:

- **Desligar aparelhos que não estejam em uso.**
- **Evitar utilizar telas para distração durante eventos ou reuniões familiares.** Estimule o contato pessoal de seu filho com outros membros da família.
- **Mantenha o horário das refeições o mais livre de mídias eletrônicas possível.**
- **Usar telas durante a noite é prejudicial ao sono,** portanto desliguem aparelhos pelo menos 1 hora antes de irem dormir.
- **Considere estabelecer um limite do tipo e quantidade de uso de mídias eletrônicas** para crianças, adolescentes e pais.
- **Lembre-se: os pais são o primeiro modelo comportamental dos filhos,** o que significa que seu filho copia o seu comportamento, e se ver você utilizando o celular nas refeições/horário de dormir irá copiá-lo. Ensine e seja um exemplo de gentileza e boas maneiras *on-line*. Como as crianças são ótimas mímicas, limite seu próprio uso de mídia.
- **Tente manter uma rotina com 1 hora de atividade física e 8 horas de sono por dia.** Além de prejudicial ao sono, o uso excessivo de aparelhos eletrônicos também está contribuindo para o sedentarismo em crianças e adolescentes.

7 Tal plano está disponível em: <https://www.healthychildren.org/English/media/Pages/default.aspx#wizard>.

- **Esteja atento para diferenciar quando as mídias eletrônicas são utilizadas para fins de aprendizagem**, por exemplo como ferramenta de pesquisa, e quando são fonte de distração nos estudos.
- **Determine horários livres de mídias eletrônicas** para interações e fortalecimento dos vínculos familiares. Não os monitore apenas online, interaja com eles, para que você possa entender o que eles estão fazendo e fazer parte disso.
- **Se engajem em momentos de uso conjuntas telas** e em horários benéficos para sua rotina familiar. Esse uso pode ser para estimular a aprendizagem e conhecimentos e/ou para entretenimento.
- **Tenha conversas abertas sobre os possíveis riscos em mídias sociais** (p. ex.: Instagram, Facebook), como *cyberbullying* e mensagens de contexto sexual. Estando atentos para solicitações online que possam colocar em risco a segurança e privacidade de seu filho.
- **Esteja atento às faixas etárias indicativas** das mídias utilizadas por seu filho (jogos, redes sociais etc.).
- **Desenvolva uma relação de confiança** com seu filho para que ele possa se sentir seguro em te procurar sempre que precisar, ensinando-o o uso apropriado das redes sociais.
- **Trate a mídia como faria com qualquer outro ambiente na vida de seu filho.** As mesmas diretrizes parentais se aplicam em ambientes reais e virtuais. Defina limites; as crianças os precisam e esperam. Conheça os amigos de seus filhos, tanto *online* quanto *off-line*. Saiba quais plataformas, *softwares* e aplicativos seus filhos estão usando, quais sites eles estão visitando na *web* e o que estão fazendo *on-line*.
- **Saiba o que seu filho está fazendo no celular/computador antes de intervir.** Muitos pais se sentem preocupados ao verem os filhos no celular/computador e imediatamente pedem que o aparelho seja desligado, mas é preciso cuidado antes de intervir, para isso, verifique o que seu filho está fazendo, pois se ele estiver seguindo o plano de mídias familiar e/ou realizando atividades escolares e de leitura você deve apoiá-lo.
- **Crie zonas livres de tecnologia.** Desligue as televisões que você não está assistindo, porque a TV de fundo pode atrapalhar o tempo de interação face a face com as crianças. Recarregue os dispositivos durante a noite – fora do quarto do seu filho para ajudá-lo a evitar a tentação de usá-los quando deveria estar dormindo. Essas mudanças incentivam mais tempo para a família, hábitos alimentares mais saudáveis e um sono melhor.
- **Não use a tecnologia como chantagem emocional.** A mídia pode ser muito eficaz para manter as crianças calmas e quietas, mas não deve ser a única maneira de aprender a se acalmar. As crianças precisam ser ensinadas a identificar e lidar com emoções, criar atividades para controlar o tédio ou se acalmar respirando, falando sobre maneiras de resolver o problema e encontrando outras estratégias para canalizar emoções.

- **Não há problema em que seu filho adolescente esteja online.** Os relacionamentos online fazem parte do desenvolvimento típico do adolescente. A mídia social pode apoiar os adolescentes enquanto eles exploram e descobrem mais sobre si mesmos e seu lugar no mundo adulto. Apenas certifique-se de que seu filho adolescente está se comportando adequadamente nos mundos real e online. Muitos adolescentes precisam ser lembrados de que as configurações de privacidade de uma plataforma não tornam as coisas realmente “privadas” e que imagens, pensamentos e comportamentos que os adolescentes compartilham se tornarão instantaneamente parte de sua pegada digital indefinidamente.
- **Lembre-se: crianças serão crianças** e vão cometer erros usando a mídia. Tente lidar com os erros com empatia e transforme um erro em um momento de aprendizado. Mas algumas indiscrições, como bullying ou postar imagens de automutilação, podem ser uma bandeira vermelha que indica problemas à frente. Os pais devem observar cuidadosamente os comportamentos de seus filhos e, se necessário, recorrer a ajuda profissional de apoio (pediatra, psicólogos, psiquiatras).
- **Certifique-se de que crianças saibam que não é apropriado enviar ou receber fotos de pessoas sem roupas ou mensagens de texto sensuais,** não importa se estão enviando mensagens de texto para amigos ou estranhos.

A mídia e os dispositivos digitais são parte integrante do nosso mundo hoje. Os benefícios desses dispositivos, se usados de forma moderada e adequada, podem ser grandes. Mas, o contato direto com a família, amigos e professores desempenha um papel fundamental e importante na promoção da aprendizagem e desenvolvimento saudável das crianças.

Outra dica para pais e responsáveis pode ser o uso de aplicativos (app) para estudo, organização de rotina e vida diária, como ferramentas para evitar distrações durante tarefas, sendo algumas alternativas:

- *AppBlock* (bloqueia temporariamente alguns aplicativos no smartphone; após a instalação, você seleciona quais aplicativos estão te distraindo enquanto você estuda ou executa uma tarefa importante. O app desliga suas notificações e bloqueia esses aplicativos por um certo tempo e, após terminado este período, volta a funcionar normalmente)
- *BlockSite* (extensão para navegadores que bloqueia o acesso a sites determinados pelo usuário. Caso possua uma rede social ou um portal ocupando seu tempo, basta abrir a extensão e ativar o bloqueio);
- *Focus To-Do* (gerenciamento de tempo com integração a diversos dispositivos. Os usuários conseguem listar tarefas e acompanhar o progresso, além de utilizar um timer da técnica Pomodoro, baseada em intervalos intercalados entre trabalho e descanso com objetivo de aumentar o foco,

- *Outros sites que possibilitam a técnica pomodoro: TomatoTimer – tomato-timer.com; focus booster – focusboosterapp.com; Pomello – pomelloapp.com*). Eles se baseiam em 25 minutos de foco em determinada tarefa e 5 minutos de descanso em 4 repetições, totalizando 2 horas de atividade focada, como estudos e 30 minutos de descanso.

Conclusão

Diante desse cenário pode-se pensar que o uso da tecnologia tomou um papel central na rotina escolar e familiar de crianças e adolescentes durante a pandemia e que, tal papel, não se encerrará com o final da pandemia, mas sim que trará mudanças na realidade social ao redor do mundo, cabendo aos pais/responsáveis, professores e profissionais da área da saúde e educação estarem atentos não somente aos possíveis prejuízos e preocupações com o uso de telas, mas também as oportunidades que surgem deste uso.

REFERÊNCIAS

- American Academy of Pediatrics. (2016). *Media and Young Minds. Pediatrics, 138*(5). <https://pediatrics.aappublications.org/content/138/5/e20162591>
- Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., ... & ECLB-COVID19 Consortium. (2020). Effects of COVID-19 home confinement on eating behaviour and physical activity: results of the ECLB-COVID19 international online survey. *Nutrients, 12*(6), 1583.
- Barnett, W. S., & Jung, K. (2021). *Seven impacts of the pandemic on young children and their parents: Initial findings from NIEER's December 2020 preschool learning activities survey*. National Institute for Early Education Research (pp. 1-12).
- Chen, F., Zheng, D., Liu, J., Gong, Y., Guan, Z., & Lou, D. (2020). Depression and anxiety among adolescents during COVID-19: A cross-sectional study. *Brain, Behavior, and Immunity, 88*, 36.
- Corrêa, A. G. D., Rodrigues, B. S., Amato, C. A. H. & Martins, V. F. (Orgs.). (2021). *Tecnologias Aplicadas em Educação e Saúde*. Editora Memmon. https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2022/TECNOLOGIAS-APLICADAS.pdf
- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). COVID-19 impacts on child and youth anxiety and depression: challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry, 65*(10), 688–91.
- Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders, 275*, 112–8.
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 52*(3), 177.
- Faria, L. C. F. (2019). O jogo eletrônico no desenvolvimento da percepção musical. In *Techno.exe*, Fabiana Martins; Sérgio Basbaum. (Orgs.). 1, 239-248. Pontocom.
- Fors, P. Q., & Barch, D. M. (2019). Differential relationships of child anxiety and depression to child report and parent report of electronic media use. *Child Psychiatry & Human Development, 50*(6), 907–17.

- Guimarães, R. F., da Silva, M. P., Legnani, E., Mazzardo, O., & de Campos, W. (2013). Reprodutibilidade de questionário de atividades sedentárias para adolescentes brasileiros. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 15(3), 276–85.
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., & Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of youth and Adolescence*, 44(5), 1039–47.
- Lamim-Guedes, V. (2020). *A educação na Covid-19: a voz do docente*. Editora Na Raiz.
- Lemola, S., Perkinson-Gloor, N., Brand, S., Dewald-Kaufmann, J. F., & Grob, A. (2015). Adolescents' electronic media use at night, sleep disturbance, and depressive symptoms in the smartphone age. *Journal of youth and adolescence*, 44(2), 405–18.
- Nagata, J. M., Abdel Magid, H. S., & Gabriel, K. P. (2020). Screen time for children and adolescents during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Obesity*, 28(9), 1582–3.
- O'Donnell, H. C., Suresh, S., Webber, E. C., Alexander, G. M., Chung, S. L., Hamling, A. M., ... & Council on Clinical Information Technology. (2020). Electronic documentation in pediatrics: the rationale and functionality requirements. *Pediatrics*, 146(1).
- Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R., Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., ... & Gulati, S. (2021). Psychological and behavioral impact of lockdown and quarantine measures for COVID-19 pandemic on children, adolescents and caregivers: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(1), fmaa122.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–41.
- Rocha, M. F. A., Veloso, W. G., de Alencar Bezerra, R. E., de Almeida Gomes, L., & Marcolino, A. B. de L. (2021). O impacto da pandemia do covid-19 na saúde infanto-juvenil: um estudo transversal. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(1), 3483–97.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in psychology*, 1713.

UNESCO. COVID-19 Educational Disruption and Response, 2020. *UNESCO*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Vereenoghe, L., Gega, L., Reynolds, S., & Langdon, P. E. (2016). Using computers to teach people with intellectual disabilities to perform some of the tasks used within cognitive behavioural therapy: A randomised experiment. *Behaviour Research and Therapy*, 76, 13–23.

Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 63(4), 531.

CAPÍTULO 14

A EXCLUSÃO TEM COR: crianças negras e vulnerabilidade social na pandemia da covid-19

Edna Martins

Priscilla Antunes Ferreira

Márcia da Conceição Avelino

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Os efeitos da pandemia da covid-19 foram sentidos por todas as populações do planeta. Contudo, a depender dos aspectos histórico-sociais e culturais de cada grupo humano, as consequências foram devastadoras, acirrando as diferenças sociais e econômicas, fragilizando ainda mais as minorias étnicas e raciais. Esta realidade foi vivida, em grande medida, por populações de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, sobretudo pelas características geográficas e demográficas que o definem, bem como pelo histórico de desigualdades e injustiças sociais que ocorrem ao longo de sua constituição como nação. Assim, terminada a fase mais difícil da Pandemia, os indicadores socioeconômicos apontam para o alargamento do abismo entre pessoas ricas e pobres – representadas por brancos(as) e negros(as), respectivamente (IBGE, 2020, 2021).

Nessa perspectiva, os dados de institutos de pesquisas brasileiros não deixam dúvidas sobre quem foram os(as) mais atingidos(as) pela Pandemia. Analisando os indicadores de saúde e educação, a população negra ocupou os mais altos patamares referentes à exclusão escolar, vulnerabilidades e incidência de casos de adoecimento e morte pelo vírus. Se antes da Pandemia, tal grupo já encarava altos e alarmantes patamares de exclusão, ao passar pelo processo acentuado de perda de renda, adoecimento e falta de moradia – além do afastamento das crianças dos espaços educacionais – os prejuízos foram ainda maiores e irreparáveis (POLIS, 2020; IPEA, 2020).

Sobre a questão escolar, objeto desta análise, ressalta-se que em 2021, especialistas e institutos de pesquisas já alertavam sobre os cenários excludentes no Brasil, bem como para os impactos da Pandemia na Educação (UNICEF, 2021). Os dados apresentavam um panorama desolador sobre os processos de desigualdade social, há muito já enfrentados por essa população no país, deixando visível que a maior parte das crianças que não frequentavam a escola era composta de pretos(as), pardos(as) e indígenas.

Crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas são as(os) mais atingidas(os) pela exclusão escolar. Juntas(os), elas(es) somam mais de 70% entre aquelas(es) que estão fora da escola. É sabido que suas trajetórias escolares também são marcadas pela exclusão: as reprovações e a distorção idade-série incidem sobre

negras(os) e indígenas muito mais do que sobre brancos(as). Não é surpreendente constatar que essas parcelas da população estejam mais fora da escola do que a população branca (UNICEF, 2021, p. 26).

Sobre as crianças e adolescentes negros(as) excluídos(as) dos espaços escolares, a pesquisa do IBGE/Pnaid (2019) mostra que a maioria se encontra em famílias com renda *per capita* de até 1/2 salário-mínimo (61,9%). Assim, pobreza e cor da pele se encontram, consistindo na válvula propulsora de exclusão escolar e social. Nessa direção, o cômputo geral das desigualdades sociais demonstra que a exclusão no Brasil tem cor, de modo que os aspectos étnico-raciais se relacionam diretamente aos processos de desenvolvimento do país que, ao longo de décadas pautou-se pelos interesses das classes mais favorecidas, oprimindo e subalternizando grupos já minorizados. Desse modo, os índices de vulnerabilidade atingem sobretudo, as classes trabalhadoras, nas quais estão concentrados os maiores níveis de pobreza e às quais estão submetidos os grupos populacionais majoritariamente de cor/raça preta e parda (IBGE, 2019).

Desde a aparição dos primeiros alertas sobre a Pandemia e suas consequências para o país, o movimento negro insistiu na investigação pormenorizada da população mais afetada a partir de um recorte racial. Quando os dados começaram a aparecer, não houve grande surpresa, já que os índices comprovaram o que já vinha acontecendo com o povo negro no Brasil desde a diáspora africana.

Pesquisas realizadas nos últimos dois anos (2020/2021) pelo Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde da PUC-Rio e do Instituto Pólis (2020) mostraram que no cruzamento de dados sobre escolaridade com cor/raça, a população negra com menor taxa de escolarização foi a mais afetada durante a Pandemia. Outro dado instigante mostra que o número maior de mortes por covid-19 em São Paulo/SP, por exemplo, ocorreu em famílias chefiadas por mulheres com uma renda de até três salários-mínimos. Tal população também foi gravemente afetada pela falta de condições de sobrevivência, com destaque para o grande número de pessoas despejadas de suas casas, o que acarretou aumento significativo de famílias em situação de rua e insegurança alimentar. Analisando as ocorrências em que vigoram maior taxa de mortalidade, internações pela doença – além de desemprego e falta de moradia – a população negra aparece em maior percentual quando comparada com a população branca com igual condição socioeconômica.

Tais apontamentos corroboram o fato de que a Pandemia teve – e ainda tem – a população negra como o grupo mais afetado. Tal realidade não se explica por questões biológicas, mas pode ser compreendida a partir da realidade social em que negros(as) e brancos(as) encontram-se inseridos no Brasil, fruto de uma construção escravocrata que se arrasta há centenas de anos em sua história, consolidando o racismo no país – até então, ineficiente em criar políticas públicas capazes de reparar os danos ocasionados pela escravização de povos africanos em seu território, bem como o enriquecimento dos(as) brancos(as) às custas da exploração da mão de obra desta população, ainda hoje marginalizada, ocupando as piores condições de vida.

A partir dessas constatações, indagamos: e as crianças pretas e pardas, como foram afetadas pela Pandemia? Quais condições de sobrevivência foram oferecidas aos filhos e às filhas negras e pobres de famílias brasileiras, ao longo dos últimos dois anos? Como o isolamento social e a ausência dos espaços escolares impactaram a vida dessas crianças?

O espaço da escola: lugar de cuidado e proteção para crianças negras na Pandemia

Frequentemente, a escola tem sido um lugar de atenção e interesse de várias áreas do conhecimento, sendo abordada na literatura sob diferentes formas, contrastes e nuances, como um lugar privilegiado de educação, cuidado e humanização (Saviani, 1991). Passamos boa parte de nossas vidas no interior de escolas. Escolas de lata, de alvenaria, de pau-a-pique e até naquelas a céu aberto. São todas escolas, espaços de educação e cuidado, aos quais a maioria das crianças tem sido acostumadas desde a mais tenra idade.

Dessen e Polonia, (2007) ao apontarem as dimensões da escola, apresentam-na como um espaço sociocultural que, em parceria com a família, torna-se lugar privilegiado de constituição humana. Essa afirmação remonta à necessidade de o homem tornar-se humano, tal como aponta o pensamento de Leontiev (s/d) e Vigotski (1981). Para esses pensadores a constituição humana acontece nas interações sociais, tornando a pessoa, ao mesmo tempo, constituída e constituidora de uma determinada cultura, bem como de suas produções. Assim, sabendo que a realidade é resultante de um universo de relações, ligações e conexões, faz sentido apontar em cada humano(a) um ser de infinitas possibilidades, cabendo àqueles(as) que compõem tal sociedade cuidar para que os(as) novos(as) integrantes estejam aptos(as) a colaborar com sua re-construção de forma qualificada.

A exemplo de Vigotski e Leontiev, Saviani (2000), também filiado à teoria histórico-cultural, atribui à escola função primordial no processo de constituição humana, ao apontar a internalização sistematizada e intencional dos saberes desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua história – necessária à humanização – como objeto do trabalho escolar. Em suas palavras,

(. . .) a natureza do homem não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da Educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2000, p. 17).

Todavia, afirmar o ser humano como *constituente*, para além de *constituído*, exige pensar a relação dialética estabelecida entre este e sua realidade. Nessa direção,

a escola não apenas promove a socialização e a constituição da pessoa humana, mas também a sua inserção no coletivo, no qual são construídas novas rotinas, novos hábitos, novas formas de trabalho e novas realidades culturais. Trocando em miúdos, mais do que transmitir a cultura vigente, a escola propicia o refinamento dos saberes espontâneos, tornando-os intencionais. Por essa perspectiva, a escola pode ser vista como espaço de trabalho, como aquele a que se refere Engels (2002) ao apontá-lo como objeto entorno do qual as ações humanas se organizam em distinção aos animais:

(. . .) a ação planejada de todos os animais, em seu conjunto, não conseguiu imprimir sobre a terra a marca de sua vontade. Isso aconteceu com o aparecimento do homem. Em uma palavra, o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações, submete-a [a Natureza] a seus fins, a domina. É esta a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais; diferença decorrida também do trabalho (Engels, 2002, p. 125).

O estudo do termo “cuidado”, tanto do latim (*cura, coera*), quanto do grego (*cogitare-cogitatus*), remetem a cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de preocupação e estima por alguém. A partir daí, Zoboli (2004, p. 22) compreende que “cuidar é mais do que um ato singular; é modo de ser, a forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros. É um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com as coisas e as pessoas”. Essa concepção de cuidado parece ir ao encontro da qualificação dos processos de humanização, que correspondem à aculturação, promovida pelas inter-relações. Sendo assim, crescer humano(a) é aprender a ter cuidado consigo e com os(as) outros(as). Essa parece ser a principal atividade por meio da qual a humanidade floresce. Desse modo, os desenhos estratégicos para o alcance das aprendizagens escolares, além de ser uma ação intencional, são também uma ação de cuidado.

A partir dessa sequência de premissas, parece inevitável que as relações de cuidado requeiram alguém que cuida e alguém que é cuidado(a). Trata-se, porém, do modelo imperativo, lido por Mol (2006) como decorrente da lógica da escolha, no qual o(a) cuidador(a) – legitimado(a) em seu saber – é quem determina o que é melhor para quem está sob cuidados. Em oposição, apresenta a lógica do cuidado como “uma interação, um processo aberto e sem fim que pode ser formatado e reformatado dependendo dos resultados” (Mol, 2006, p. 23). Sendo o cuidado um processo em direção ao que a pessoa precisa por meio de constantes negociações, torna-se necessário que as pessoas não sejam passivas, mas participantes conscientes de seus próprios processos, tendo em mente o que é preciso realizar, em detrimento ao que se deve fazer.

Nos processos de educação e cuidado cotidianos do espaço escolar estas duas lógicas aparecem em conflito desde as relações didáticas do(a) educador(a) para o(a) educando(a), mas também é identificada na rigidez dos fazeres didáticos impostos aos(às) educadores(as) por seus(suas) contratadores(as), ditando tempos, espaços, materiais, conteúdos, avaliações e até o modo de “recuperação” das aprendizagens – aquelas selecionadas como relevantes a partir de dados estatísticos, a despeito da possibilidade de negociação frente às concretas necessidades dos(as) estudantes.

Crianças das periferias dos grandes centros urbanos, dentre elas a população negra, muito provavelmente demandam condições diferenciadas para a apropriação dos saberes humanos mais relevantes, considerando suas condições objetivas de vida; mas em nome da igualdade de acesso e das competições por mérito, ações de deformações da humanidade são naturalizadas no interior de muitas escolas e justificadas por educadores(as) que entendem que tais situações refletem a realidade – sendo, portanto, um treino.

A esse respeito, Santos (2015) e Souza (1995) lembram que em meio à socialização, as vivências escolares também promovem a saída do mundo lúdico em direção às responsabilidades e ao mundo do trabalho; são demarcados momentos para cada atividade, de modo que o brincar vai perdendo espaço para as atividades cotidianas, tais como hora de comer e de ir ao banheiro, hora de estudar, hora de ser avaliado(a) – revelando a natureza da instituição: a preparação do indivíduo para agir no mundo seletivo e individual. Então, alienados(as) a respeito de seus próprios processos de aprendizagem e de identidade, e sem o direito de negociar sobre o ensino, muitos(as) estudantes abandonam a escola, ou nela permanecem infelizes, muitas vezes discriminados(as) e apontados(as) como indisciplinados(as) ou deficientes, privados(as) de iguais condições de apropriação cultural e internalização; espoliados(as) em sua humanidade e ancestralidade.

Pesquisas com foco na criança negra e em sua escolarização tiveram destaque no final da década de 1980 com os estudos de Fúlvia Rosemberg, sobretudo a partir das diferenças de tratamento oferecidos a essa população nos espaços educacionais, bem como ao tipo de escola, ao acesso e às oportunidades de desenvolvimento oferecidas às crianças negras nos anos iniciais de escolarização no Brasil (Rosemberg, 1987, 1991, 1996). Já na década de 90, um estudo pioneiro de Eliane Cavalleiro (2003) denunciou o racismo a que as crianças da Educação Infantil em escolas do município de São Paulo estavam expostas, demonstrando o silenciamento de educadores(as), funcionários(as) e da família em relação aos processos de preconceito e discriminação sofridos por essas crianças, em meio às ações de cuidado. Nos anos 2000, pesquisas que focalizavam a criança negra tomaram um vulto maior, apontando a escola como um dos principais espaços de reprodução de preconceitos raciais (Fazzi, 2004; Rosemberg, 2006; Bento, 2012; Dias, 2012; Santiago, 2014). Nesse sentido compreende-se que:

As crianças pequeninhas negras dentro deste contexto são cotidianamente discriminadas e destituídas de sua negritude, o que cria a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejosos de uma cultura eurocêntrica imposta pelo colonialismo. Este processo mutila a construção de uma visão positiva de uma ancestralidade negra, por esta não corresponder à organização simbólica e social determinada pelo conjunto de relações pré-estabelecidas pelo sistema social capitalista eurocêntrico (Santiago, 2014, p. 110).

Esses apontamentos apenas situam as práticas pedagógicas criadas pelo sistema de ensino, já fragilizadas quanto à tarefa de promover o cuidado necessário aos processos de humanização – sendo ainda mais intenso em escolas públicas da periferia nas quais crianças pretas e pardas estão submetidas. Ainda que a escola seja lugar de cuidado, proteção e aprendizagem, ainda temos muito a caminhar em busca da educação antirracista e libertadora para crianças que se mostram “diferentes” daquelas

das classes hegemônica. Por outro lado, a escola tem sido referência no acesso aos cuidados como alimentação, proteção dos perigos da rua, diálogo, dentre outros.

No modelo capitalista a distribuição dos cuidados básicos à vida humana é desigual e, nos estratos sociais menos abastados, requer suporte institucionalizado. Trata-se de uma necessidade estabelecida pelo abismo posto entre ricos e pobres – em sua maioria pretos(as) e pardos(as), em função da qual foram criados sistemas públicos de cuidado, construídos para promover o acesso à atenção básica. Por esse motivo, é comum que, nas periferias, a escola pública seja um lugar de cuidado para além do letramento, a começar pela alimentação, por meio da merenda, até às relações de cuidado psicológicas, por meio da convivência, passando pelo banho e pela doação de agasalho chegando à construção de sonhos. Ao que tudo indica, todas as ações escolares estão associadas ao cuidado. O fato de estar na escola já supõe que a criança não esteja em outro lugar, suscetível aos perigos da rua e do abandono.

Com a realidade da Pandemia, restou para essas crianças os espaços em que vigora apenas a educação informal, geralmente em ambientes domésticos, ou ainda naqueles locais onde impera toda a sorte de violência: as ruas das periferias das grandes cidades, de acordo com cadarealidade social. O contato físico, os encontros, as interações sociais coletivas e os momentos especiais de brincadeira infantil, importantes para o crescimento físico e desenvolvimento psicossocial, se deram de modo fortuito e inesperado, em espaços que não oferecem a educação especializada, tão pouco cuidado e proteção. Trata-se de um momento de implicações severas à vida das crianças, dado que os processos de humanização requerem contato com o outro, e que a possibilidade desse contato, coloca em risco a própria vida. Assim, além de interditados, espaços de interação passaram a significar risco de morte, instaurando angústia e medo para pais, mães e crianças de todo o mundo:

Além desses novos sentidos produzidos e intensificados em nosso cotidiano, as crianças também foram imersas em bruscas mudanças com relação ao espaço-tempo de suas rotinas e interações. Para algumas, a organização de suas vidas passou a ser marcada pelo excessivo tempo em frente a uma tela, seja ela de televisão, computador, celular, tanto para dar conta de uma “escolarização” formal no formato remoto que muitas redes municipais deram sequência, quanto para dar conta de “gastar” o tempo dentro das condições de confinamento. Para outras, entretanto, as mudanças em suas rotinas diárias consistiram na negação de sua própria infância, ao não terem garantidas as condições para fazer o isolamento social. Outras, ainda, viram suas rotinas se transformarem, pela falta sentida pelo corpo, das refeições diárias e balanceadas servidas no contexto das creches e pré-escolas (Simão & Lessa, 2020, p. 1436).

Boaventura de Sousa Santos (2020), discutindo as questões que envolvem as instituições sociais durante a Pandemia, mostra como a história da humanidade está permeada por processos políticos, sociais e econômicos, atrelados às questões neoliberais que têm afetado as populações, acirrando as desigualdades sociais e as agruras vividas pelas minorias historicamente marginalizadas. Nessa direção, o autor assinala que a Pandemia colocou esses grupos humanos em situações de precariedade, para

além das adversidades que vivenciam cotidianamente, aumentando o estado de vulnerabilidade e escancarando as diferenças entre as classes sociais.

Ao analisar a realidade de crianças quilombolas, historicamente invisibilizadas, Souza (2020) aponta que:

(. . .) as consequências da Pandemia sobre suas vidas são significativas, na medida em que afetam sobremaneira seus territórios ignorados nas políticas públicas de combate aos efeitos do novo coronavírus. A falta de ações estatais para a sobrevivência e a educação dessas crianças e de suas famílias, demonstra negligência à infância no Brasil (p. 1296).

A autora acrescenta ainda que nessas comunidades, afetadas pela pandemia de Corona vírus, as crianças rodeadas pela presença da morte e do medo são desafiadas ao enfrentamento cotidiano da “negação de seus direitos por parte do Estado” (Souza, 2020, p. 1296). Só dessa forma podem construir modos de existir e de resistir por uma vida de liberdade e defesa de seu território, envoltas em uma rede de apoio comunitário de proteção de suas famílias.

Com foco na pandemia da covid-19, a pesquisa realizada por Franco e Soares (2020) mostrou que a vida cotidiana das crianças negras e de suas famílias foi de alguma forma “reinventada” no contexto do isolamento social. As autoras apontam estratégias utilizadas pelas pessoas por meio de uma rede de apoio com contribuições de vários agentes e instituições tais como ONGs, parentes e vizinhança que, nos momentos mais difíceis, compartilharam itens de consumo diário, além do cuidado com crianças e doentes, e de outras iniciativas junto às comunidades menos favorecidas. Na escuta das mães dessas comunidades, o tema recorrente era a violência doméstica, por vezes quase naturalizada pelos infortúnios vividos na escassez de recursos financeiros e na precariedade da vida cotidiana, ocasionada pela “consequente necessidade de garantir o teto e o sustento dos filhos” (Franco & Soares, 2020, p. 12, 46).

Não há dúvida de que a crise sanitária que se abateu sobre a população mostrou-se como um agravante para a condição de existência de crianças e jovens negros(as), dificultando ainda mais o acesso dessa população aos espaços escolares. Enquanto crianças das classes privilegiadas puderam, no espaço protegido de seus lares, acessar aulas virtuais de seus equipamentos eletrônicos com sinal de banda larga, o mesmo não ocorreu para aqueles(as) estudantes das classes subalternizadas em que se priorizou a comida no prato e a necessidade cotidiana de sobrevivência em barracos minúsculos com pouca ventilação, com seus irmãos e irmãs, avôs e avós, pais e mães, tios e tias amontoados(as) e impossibilitados(as) de realizar qualquer tipo de distanciamento social. Conforme aponta Brandão (2021, p. 12),

(. . .) precisamos pensar sobre o necessário fechamento das escolas, pois, para além da questão financeira, da aprovação ou não de crianças, o fechamento das escolas trouxe para as crianças a privação de relações com colegas, professoras e professores, bem como de outras interações que as crianças estabelecem com outros sujeitos da escola: merendeiro(a), porteiro(a), zelador(a), diretor(a) etc. Esse

fato provoca também reflexões sobre as crianças que não têm uma boa relação com a escola em função das várias formas de violência que sofrem no cotidiano desses espaços, pois a escola constrói e reforça discriminações em função das diferenças sociais, de raça, gênero, orientações sexuais, regionais, etc.

A partir desse cenário, quais medidas, ações e práticas foram coadjuvantes e contribuíram para os processos de sobrevivência das crianças negras nos anos da Pandemia? Quais redes de apoio sociais foram necessárias para acolher as crianças pretas e pobres no contexto da proliferação da covid-19? Como as famílias negras e fragilizadas lidaram com o caos frente às demandas cotidianas do contexto pandêmico? Tais questões nos incitam a outras pesquisas sobre o tema e nos levam a buscar a compreensão de como têm funcionado as redes de apoio sociais para famílias e crianças em situação de vulnerabilidade.

Rede de apoio social para famílias e crianças em situação de vulnerabilidade

Assim como a escola, a família também é espaço de inserção cultural da criança em um dado tempo histórico e social. As pessoas nascem e se desenvolvem em sociedades já estruturadas e, no seio de suas famílias, se apropriam do mundo a partir de referências que, permeadas por ideologias, vão sendo internalizadas em termos de crenças e valores. Por isso, as aprendizagens que colocam o desenvolvimento humano em movimento não são neutras: apresentam-se como fenômenos decorrentes de inter-relações (Vigotski, 1981).

Segundo Szymanski (1994), do ponto de vista da Sociologia, a família é o agente primário de socialização e, para a Psicologia, a família é condição de fundamental importância ao desenvolvimento psicológico saudável, na medida em que oferece cuidado. Szymanski (2004) também explicitou que o processo de socialização dos indivíduos se dá no convívio familiar, por meio de práticas educativas que visam à transmissão de hábitos, valores, crenças e conhecimentos, fundamentais à inclusão das crianças na convivência social. Segundo a autora, tais práticas, expressas na repetição de padrões experienciados pelos(as) cuidadores(as), são aprendidas por imitação. Também de acordo com Castro et al. (2021, p. 2):

(...) é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva carregada de emoções com o primeiro referencial para a construção da identidade pessoal.

Partindo desses pressupostos, é possível vislumbrar o peso da educação familiar nos processos de formação identitária racial de crianças pretas e pardas. As relações familiares norteiam os modos de se vivenciar a formação identitária racial no cerne das interações de sujeitos pretos e pardos em contextos sociais diversos. Assim, inicialmente a construção da identidade e do reconhecimento étnico-racial se dá no sistema familiar

– no qual se constroem as primeiras imagens de si e dos outros. Posteriormente, essa construção tem sua continuidade nas redes de apoio social – responsáveis pelos processos de socialização secundários nas vivências infantis.

No contexto da crise sanitária que provocou o isolamento social e o fechamento das escolas, a família se mostrou como um dos únicos “portos seguros” para a maioria das crianças. Contudo, um lugar que deveria ser de apoio e segurança pode também mostrar-se como um espaço de violência e sofrimento para alguns(mas). Souza (2013) apresenta reflexões sobre as relações violentas vivenciadas no contexto familiar e que, muitas vezes, permanecem invisíveis aos olhos externos. A autora assinala que é no espaço privado em que “(. . .) os crimes em família acontecem cotidianamente, em forma de coações, ameaças, agressões e até assassinatos” (Souza, 2013, p. 70). Assim, é importante considerar que redes de apoio podem ser importantes no trabalho educativo e protetivo da infância, já que os casos de violência doméstica aumentaram durante a Pandemia, com situações opressoras interligadas aos marcadores de raça, classe social e gênero, que impactaram diretamente a vida de mulheres e crianças pobres e negras.

Brito et al. (1999) conceituam a rede de apoio social como o conjunto de sistemas e pessoas significativas, que compõem os elos de relacionamentos recebidos e percebidos pelo indivíduo. Designa, portanto, as relações que uma pessoa estabelece na vida e que podem influenciar de forma significativa a definição de sua personalidade e o curso de sua constituição enquanto pessoa humana. Para tanto, os laços sociais duradouros fornecem auxílios em tempos de necessidade, permitindo o enfrentamento e a superação de momentos de crise (Brito et al., 1999).

Santos (2020) apontou que nos momentos mais difíceis da crise sanitária e do isolamento social, as crianças estavam muito expostas a “situações de vulnerabilidade”, negligenciadas em meios familiares nos quais o abandono e os abusos faziam parte do cotidiano. Tais situações tornam-se ainda mais visíveis quando relacionamos a compreensão de vulnerabilidade às questões étnico-raciais e de gênero, somadas aos modos como as famílias sobrevivem em comunidades periféricas das grandes metrópolis. É nesses territórios que as redes sociais de apoio se tornaram ainda mais salutares. Nessa perspectiva, tais redes compõem o ambiente impulsionador dos processos de desenvolvimento humano, por meio da assistência e do suporte da família estendida ou de indivíduos da comunidade, de modo a construir uma trama social que lhes propicia apoio nas tarefas de cuidado, proteção e socialização de seus(suas) filhos(as). De forma isolada, o desempenho dessas famílias no desempenho de suas tarefas de cuidado, proteção e educação estariam limitadas, principalmente quando observamos o cotidiano da população pobre e periférica, em sua maioria preta e parda.

Na análise desse processo de conviver e interagir reciprocamente, Bowlby (1988) entendeu que uma rede de apoio social, afetiva e eficiente está associada à prevenção de violência, ao fortalecimento de competências, ao senso de pertencimento e à maior qualidade dos relacionamentos. Deste modo, as famílias inseridas em redes de apoio social passam a ser auxiliadas informalmente, porém de forma sistemática, até que se estabeleçam as soluções possíveis às demandas apresentadas.

A realidade das famílias pretas e pobres na conjuntura social brasileira frequentemente as insere na concepção de famílias em condição de vulnerabilidade social. De

acordo com a PNAES (2010), a vulnerabilidade social pode ser definida como a fragilidade devido à exposição a processos de exclusão social de famílias e pessoas que vivem contextos de pobreza, privação (ausência de renda e/ou precário ou nulo acesso a serviços públicos) e/ou fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social. Em crianças e adolescentes, a vulnerabilidade social revela fragilidade e dependência que se vincula à situações de abandono intelectual, afetivo, moral e/ou material, reduzindo ou eliminando direitos básicos como saúde, educação, segurança, alimentação e convivência familiar, afetando diretamente a sua qualidade de vida e bem-estar.

Quando abordamos a temática das vulnerabilidades sociais a que estão expostas famílias de crianças pretas e pardas no Brasil, nos referimos à inoperância do Estado, alheio às desigualdades sociais e às dificuldades de sobrevivência escancaradas no cotidiano da existência concreta da maior parte da população, e que são referenciadas pelos problemas de moradia, de desemprego, de insegurança do trabalho autônomo, da fome, das drogas, da violência, dos riscos à saúde mental, dentre outros.

Ao considerar que o racismo historicamente estrutura as relações sociais, que a narrativa do povo negro é uma história de resistências e insurgências e que existe uma cultura do “jeito de ser” e viver do povo negro, considerando o cenário das desigualdades sociais brasileiras, estas famílias podem ser vistas como sobreviventes de processos históricos de perseguição, violência e exclusão que mais recentemente vem sendo explicitado pelos Movimentos Sociais e por produções acadêmicas (Castro, Alves & Castro, 2021; Franco & Soares, 2020; Santos, 2020; Simão & Lessa, 2020; Soares, 2020; Souza, 2020).

No âmbito da Educação, as vulnerabilidades se relacionam e se expressam na desigualdade de oportunidades de acesso e permanência, afetando as chances de realização educacional dessa população. Em que pese a necessidade de repensar a lógica das escolhas que tem organizado o mundo abastado, para que a Educação seja o elemento de equalização das chances de todos(as) e fuja à cilada de reproduzir as desigualdades, são necessárias intervenções políticas, não apenas com relação aos recursos educacionais disponibilizados, mas esses precisam ser pensados “com” e não “para” esta população, na tentativa de que o cuidado oferecido seja efetivo. Para tanto, é necessário que o foco educacional esteja pautado na criança, na relação com as famílias, com as demais crianças, com os(as) educadores(as), com o ambiente da escola, com a comunidade onde estão as redes de apoio social e familiar e com a sociedade mais abrangente, definindo várias formas de participação desses grupos na melhoria do funcionamento das instituições de Educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e de humanização.

Considerações finais

As reflexões propostas buscaram analisar como as crianças e os(as) adolescentes pertencentes a famílias negras e pobres foram severamente afetados(as) devido às suas precárias condições de existência, agravadas nos últimos dois anos pela conjuntura social engendrada pela pandemia da covid-19. A pressão econômica por falta de recursos desarranjou as dinâmicas familiares, pondo em xeque sua estruturação, associada à perda de recursos básicos, como a moradia e o emprego; a deterioração das relações afetivas e de parentalidade; o aumento da violência doméstica; as situações de doença e morte,

dentre outras, intensificadas no período do isolamento social provocado pela situação de pandemia e quarentena. Resultante dessa situação, mulheres, crianças e adolescentes se tornaram ainda mais vulneráveis, especialmente no que tange às famílias negras e pobres. Para esses se descortinou uma pandemia de vulnerabilidades.

A importante parceria entre escola e famílias ocupou a centralidade dos debates acerca do acesso de crianças e adolescentes à aprendizagem sistematizada no referido período. Mais um desafio para famílias pobres pois, enquanto algumas puderam acessar equipamentos e pacotes de Internet – desenvolvendo também esse uso –, a realidade de outros(as) estudantes da escola pública brasileira foi bem diferente.

Não apenas a importância da escola como lugar de cuidados foi posta em evidência, como também os motivos pelos quais os cuidados nela oferecidos estão para além da apropriação de saberes, pelos quais a humanidade se constitui. Nessa direção, foi possível vislumbrar o quanto, nas periferias, a escola é também – e, em alguns casos, principalmente – o lugar de comer, de receber afeto, de acessar agasalhos doados, de ter garantida a escovação dos dentes ao menos uma vez no dia, o lugar do banho, o lugar de escuta e da proteção. Escancarou-se os bastidores do mundo encenado, majoritariamente, por aqueles que constroem as regras sociais para a manutenção ou ampliação de seus *status quo*: homens brancos abastados.

A suspensão das aulas presenciais desencadeou inúmeros cenários de complexificação das vulnerabilidades, desde aqueles que conseguiram experienciar uma aproximação e maior interação com a escola, até os casos das famílias que perderam o contato com tal espaço, por diversos motivos. Assim, para algumas crianças e jovens os prejuízos desse período apontam para a falta de condições adequadas ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem e humanização, mas para outros(as) significou invisibilidade e isolamento de todas as possibilidades de cuidado, oportunizadas pelo sistema escolar, em que pese a condição da própria existência. Não obstante, para crianças e adolescentes pretos(as) e pardos(as), coincidindo com a maioria da população pobre e periférica, se acumulou a perda de outros olhares e cuidados sobre a construção de suas identidades.

Embora no ambiente escolar ainda se observem situações de reprodução das discriminações étnico-raciais, é também ali, para muitos, o único lugar em que as condições de reflexão sobre os temas associados ao preconceito são oportunizadas, inclusive aqueles reproduzidos em seu próprio interior, tendo em vista o enfrentamento dos obstáculos impostos por sua condição étnico-racial. Nessa direção, Martins e Geraldo (2013, p. 71) pontuam que “(. . .) quando os alunos negros conseguem ser olhados e incentivados por suas famílias, tanto quanto valorizados pela escola, são capazes de encontrar meios para o enfrentamento dos processos discriminatórios”, e consequente, sucesso escolar.

Como apontado nesta discussão, o tratamento adequado deste tema requer a consideração de aspectos sociais e culturais, pois a luta contra o racismo e as diferentes formas de discriminação demanda a insistente busca pela cidadania plena, participativa, libertária e igualitária, principalmente em tempos de crise social. Para tanto, é fundamental compreender que o poder público precisa cumprir sua função na implementação de políticas públicas no cumprimento dos direitos à educação, proporcionando de modo efetivo a garantia de uma participação digna no mundo social a todas as crianças e jovens, especialmente àqueles e àquelas provenientes de famílias negras, pobres e periféricos(as) tão oprimidos(as) pela conjuntura do sistema capitalista, do racismo e pelas consequências nefastas da pandemia da covid-19.

REFERÊNCIAS

- Bento, M. A. S. (2012) A identidade racial em crianças pequenas. In: M. A. S. Bento (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (pp. 98-117). Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.
- Bowlby, J. (1988) *Cuidados maternos e saúde mental* (2a ed.). Martins Fontes.
- Brandão, I. C. J. (2021) Infância em tempos de pandemia. *Holos*, 3, 1–17.
- Brito, R. C., et al. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Org.). *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). Casa do Psicólogo.
- Castro, M. A. de, Alves, M. M., & Castro, D. D. de. (2021). Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1–12.
- Cavalleiro, E. (2003). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2a ed.). Contexto.
- Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010*. (2010). Brasil, Casa Civil. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
- Dessen, M. A., Polonia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21–32.
- Dias, L. R. (2012). Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 661–74.
- Engels, F. (2002). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Centauro.
- Fazzi, R. de C. (2004). *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Autêntica.
- Franco, N. H. R., & Soares, M. P. F. (2020) “Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da Covid-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. *Zero-a-seis*, 22, 1229–54.
- Gelati, F. C. (2009). A escola como instituição socialmente construída. *Roteiro*, 34(1), 79–92.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD/Covid19*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2021). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Primeiro Trimestre de 2021*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2020). Estudo de oportunidade de acesso à saúde. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. <https://www.ipea.gov.br/acessoportunidades>.

Leontiev, A. N. (n. d.) *O desenvolvimento do psiquismo*. Editora Moraes.

Martins, E.; Geraldo, A. das G. (2013). A influência da família no processo de escolarização e superação do preconceito racial: um estudo com universitários negros. *Revista Psicologia Política*, 13(26), 55–73.

Mol, A. (2006). *The logic of care: Health and the problem of patient choice*. Routledge.

POLIS. (2020). Raça e COVID no município de São Paulo. *Instituto Pólis*. <https://polis.org.br/estudos/raça-e-covid-nomsp>.

Rosemberg, F. (1987). Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (63).

Rosemberg, F. (1991). Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, (77), 25–34.

Rosemberg, F. (1996). Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 96, 3–86.

Rosemberg, F. (2006). Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e ensino fundamental: um balanço. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17(33), 15–42.

Santiago, F. (2014). “O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil [dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.

Santos, B. S. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina.

- Santos, D. C. C. (2015) O cuidado no espaço escolar: ampliando as possibilidades de cuidar. *Estud. Pesqui. Psicol.*, 15(4), 1329–44.
- Saviani, D. (1991). *Escola e Democracia*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (7a ed.). Autores Associados.
- Simão, M. B.; Lessa, J. S. (2020). Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. *Zero-a-seis*, 22, 1420–44.
- Soares, S. B. V. (2020). Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: S. B. V. Soares, et al. *Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil*. Editora Terra Sem Amos.
- Souza, A. A. D. (2013). *Vivências da violência intrafamiliar: o simbolismo dos desenhos infantis* [tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Souza, M. L. A. (2020). (In)visíveis? Crianças quilombolas e a necropolítica da infância no Brasil. In: *Zero-a-seis*, 22, 1281–304.
- Souza, S. M. R. (1995). *Um outro olhar: Filosofia*. FTD.
- Szymanski, H. (1994). Educação para família: Uma proposta de trabalho preventivo. In: *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(1), 34–9.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista Estudos de Psicologia*, 21(2), 5–16.
- UNICEF Brasil, CENPEC Educação. (2021). *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. Abril.
- Vigotski, L. S. (1981). *A formação social da mente* (6a ed.). Martins Fontes.
- Zoboli, E. L. C. P. (2004). A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 38(1), 21–7.

CAPÍTULO 15

ATRASOS NO DESENVOLVIMENTO E DIFICULDADES ESCOLARES: o que é efeito da pandemia?

*Luiz Renato Rodrigues Carreiro
Renata Pinheiro Scudeler
Marcos Vinícius de Araújo*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, os primeiros anos da vida da criança são fundamentais. Nesse período, o desenvolvimento cerebral acontece em grande velocidade, sobretudo quando há interações sociais e ambientais estimuladoras. Essa relação entre aspectos biológicos, interação social e desenvolvimento é discutida nos trabalhos de Luria e de Vygotsky, demonstrando a contribuição desses autores para uma compreensão integrada do desenvolvimento infantil. (Freitas, 2006; Andrade & Smolka, 2012). Nesse sentido, abordagens interdisciplinares das interfaces psicologia-neurociência-educação trazem contribuições fundamentais para o conhecimento de como a criança se desenvolve do ponto de vista neurobiológico, social, emocional e educacional.

Kolb e Fantie (2008) explicam em seu capítulo: “Desenvolvimento do cérebro da criança e do Comportamento” que o processo de maturação cerebral é longo, perdurando até o início da idade adulta. Neurônios, são os componentes elementares do cérebro, nascem, migram e estabelecem relações de conexão com outros neurônios, formando redes complexas que permitem percepções, compreensões e ações mais elaboradas nos diferentes contextos de vida. As capacidades comportamentais e cognitivas seguem uma sequência compartilhada de desenvolvimento a partir do mais simples ao complexo de modo que o estudo contínuo da neuropsicologia do desenvolvimento contribui para o conhecimento do desenvolvimento cerebral e sua relação com comportamento humano¹.

Dados de pesquisas científicas e a observação dos pais e professores nos contextos de casa e da escola têm demonstrado o quanto a pandemia da covid-19 trouxe prejuízos ao desenvolvimento das crianças, especialmente na primeira infância (Deoni et al., 2021, 2022, Dyer, 2021). Esta fase, que compreende o período entre 0 e 6 anos, é fundamental para o desenvolvimento e maturação de estruturas e circuitos cerebrais, interação e descobertas ambientais e sociais que permitem a aquisição de novas habilidades mais complexas no campo cognitivo, da linguagem, social, afetivo e de regulação emocional. Assim, discutir os possíveis atrasos no desenvolvimento e dificuldades escolares como efeitos ou não da pandemia é fundamental para que os encaminhamentos corretos possam ser dados para cada caso.

1 Para mais informações sobre desenvolvimento infantil acesso a guia “Primeira Infância em Pauta” da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Disponível em: <https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/indice.html>

O isolamento social, necessário para contenção do avanço do vírus da covid-19, aliado a toda uma situação de incertezas e dificuldades emocionais contribui para um contexto, muitas vezes, desfavorável ao desenvolvimento. As crianças necessitam de um ambiente enriquecedor do ponto de vista social e desafiador do ponto de vista escolar para desenvolverem habilidades para interagir com o outro e aprender na escola de modo diverso. A situação da pandemia criou um contexto novo que, certamente, desafiou pais, professores, filhos e alunos, entretanto, considera-se que muitas dessas pessoas podem não ter tido suporte adequado para resolver suas demandas. As determinações do contexto da covid envolveram, para as crianças, necessidade de dar conta de ambientes virtuais de aprendizagem em quantidade e em qualidade nem sempre adequados, redução do contato social presencial, substituído por contato social mediado por telas ou voz. Essa situação foi nova para todos, pais, professores, crianças, adolescentes, psicólogos, criando expressões de dificuldades que, comparadas a um contexto pré-pandemia, poderiam ser considerados sinais de dificuldades. Esse capítulo traz algumas considerações e faz uma reflexão sobre como ter mais clareza dos sinais que podem indicar dificuldades do desenvolvimento, associados a condições clínicas como os transtornos do neurodesenvolvimento, e quais podem ser consequências mais diretas do contexto de isolamento social e dos desafios cognitivos, escolares, emocionais e comportamentais do período mais grave da pandemia onde as escolas estavam fechadas.

Estudos sobre dificuldades cognitivas no desenvolvimento e sua relação com a pandemia de covid-19

Uma importante análise realizada por um grupo de pesquisadores americanos (Deoni et al., 2021, 2022) estudou funções cognitivas em crianças menores de 3 anos, nascidas no período pré-pandemia (entre 2011–2019) e analisou se as crianças nascidas durante a pandemia (entre 2020–2021) apresentaram perfis diferentes de desenvolvimento cognitivo. Para esses autores, a pandemia de covid-19 alterou o cenário da saúde infantil, com famílias vivendo em contextos econômicos, psicossociais e educacionais substancialmente diferentes em comparação a antes da pandemia. Nesse trabalho, os autores apresentam evidências sugestivas de prejuízos nas funções cognitivas de crianças nascidas no contexto da pandemia. As crianças nascidas durante o cenário pandêmico demonstraram desempenho verbal, não verbal e geral, significativamente, reduzido em comparação com crianças nascidas no período anterior à pandemia (Deoni et al., 2021, 2022). Nesse sentido, compreender quais fatores contribuíram para essa dificuldade é fundamental para garantir que os prejuízos sejam mitigados à medida em que há um regresso presencial a creches e escolas; bem como implementar políticas adicionais de saúde pública e educação que protejam as crianças mais afetadas, particularmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade social e econômica.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, Rocha (2021) ressalta a necessidade de estudos adicionais sobre o impacto potencial da pandemia covid-19 no desenvolvimento da linguagem e da fala na infância. Nesse contexto, para ele, o fonoaudiólogo terá um papel central na prevenção e abordagem terapêutica do atraso de linguagem. Junto com pais e professores, eles devem estar atentos para isso, principalmente em

crianças pequenas. Nesse contexto, abordagens interdisciplinares (com avaliações criteriosas e intervenções específicas para as queixas) podem contribuir para descrever os atrasos associados ao contexto da pandemia e sua diferenciação de condições clínicas (como os transtornos da linguagem).

Em pesquisa realizada no início da pandemia, na província de Shaanxi, na China, a partir do relato de pais de 320 crianças e adolescentes, identificou-se que a medida de isolamento social provocou ou acentuou sintomas de desatenção em 32% dos participantes e desconforto e agitação em 13% deles (Jiao et al., 2020). Ao se depararem com uma situação nova, desconfortável e estressora, ainda que não compreendam em sua totalidade, crianças e adolescentes notam as mudanças provocadas e expressam dificuldades na forma de lidar com o novo contexto. Já em trabalho com grupos focais constituídos por adolescentes (Silva, 2020), tornou-se evidente, no discurso destes alunos, as dificuldades encontradas no ensino remoto, sobretudo, ao prestarem atenção e compreenderem os conteúdos. A escolarização online situou o aluno como mais ativo na construção do seu próprio conhecimento, impactando no nível de aprendizado das diferentes competências – leitura, escrita, matemática, psicomotora – e salientou as dificuldades e transtornos de aprendizagem. Como consequência, estudos preditivos indicam que, alunos que estavam na faixa de 12 a 24 anos em 2019, sofrerão prejuízos significativos com uma redução do nível de escolaridade até 2030, em função do fechamento das escolas (Prette, 2022). Contextos potencialmente traumáticos, como o da pandemia, exigem a capacidade de gerenciamento de habilidades de aprendizagem e resiliência emocional que, amadurecem com o desenvolvimento.

Para Lima e Souza (2021), o atual contexto revelou problemas estruturais relacionados à educação brasileira e passou a exigir das instituições de ensino, uma prática voltada para as novas possibilidades de aprender, de modo que a reestruturação do sistema educacional se tornou necessária diante à situação de pandemia. Tais autores também reforçam a necessidade de uma maior integração entre família e escola, de modo que o professor seja valorizado e a família reconheça seu importante papel de parceria com a escola na construção da aprendizagem.

Importância de programas de intervenção precoce/preventiva e avaliação de resposta a intervenção para crianças

Mesmo com diferentes estudos mostrando os impactos no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes durante a fase mais crítica com isolamento social na pandemia de covid-19, tentar apenas por procedimentos tradicionais de avaliação diferenciar casos que, potencialmente, possam ser compatíveis com transtornos do neurodesenvolvimento (como transtornos de aprendizagem, transtornos de linguagem, deficiência intelectual, alterações motoras ou mesmo transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), daqueles em que os sinais de dificuldades possam ser explicados pelo contexto da pandemia, pode ser ilusório e irreal.

Como apresentado anteriormente neste capítulo, atrasos no desenvolvimento e dificuldades escolares fazem parte de um complexo contexto que pode evidenciar efeitos da pandemia (falta de interação social pelo isolamento, fechamento das escolas,

falta de adaptação às atividades não presenciais, falta de acesso ao conteúdo digital, dentre outros) bem como serem devidos a condições clínicas. Nesse momento, há um desafio que atinge a escola, pais, professores, gestores escolares, profissionais da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos e outros, para conseguir atuar nas possíveis causas dessas dificuldades. Essa diferenciação é importante para se pensar nas formas de abordagem para sua redução.

Nesse sentido, uma abordagem possível, mas que também precisa atenção especial, utiliza-se das intervenções preventivas e de observações de respostas à intervenção. A Resposta à intervenção – RTI é um modelo educacional de multiníveis ou multicamadas, inicialmente utilizado para crianças com dificuldades de leitura e aprendizagem, no qual as atividades para treino de habilidades são inicialmente fornecidas a toda turma como uma instrução de leitura coletiva. A resposta dos alunos a essa instrução é avaliada, periodicamente, e para aqueles identificados com indicador de dificuldade, realiza-se uma nova intervenção de curto prazo, mais pontual, que pode ocorrer em pequenos grupos ou atividades individuais dependendo das necessidades do aluno. As mudanças na expressão das habilidades (para as quais se promoveu a intervenção) são, então, utilizadas para medir a resposta dos alunos à esta intervenção. Aqueles que não respondem são considerados como de risco para transtornos de aprendizagem e podem se beneficiar do ensino fornecido em um contexto especializado (Machado & Almeida, 2014).

Esse modelo de intervenção utilizado para crianças com dificuldades de leitura já se mostrou eficaz em programas escolares para crianças com queixas de desatenção e hiperatividade e prejuízos em funções executivas (Micieli et al., 2022; Micieli, 2020). Assim, medidas de resposta à intervenção são um bom modelo de rastreio e intervenção precoce, que pode ser adaptado a diferentes hipóteses de dificuldades cognitivas associadas a transtornos do neurodesenvolvimento. Essas medidas permitem, então, a identificação precoce de crianças em risco e pode ajudar a discriminar crianças que expressam essas dificuldades em função de prejuízos decorrentes do isolamento social no contexto da pandemia ou aquelas que potencialmente tenham sinais compatíveis com transtornos do neurodesenvolvimento mesmo tendo essa abordagem interventiva. É importante também a identificação correta das crianças em risco para o transtorno e a atuação precoce, para evitar que o problema se agrave e comprometa o percurso educacional e o bem-estar dessas crianças.

Para isso, é fundamental que se invista na formação dos professores, para que reconheçam em seus alunos as lacunas manifestadas no desenvolvimento, propiciando a ampliação das potencialidades e o respeito aos limites e ritmos individuais, tendo por referência os marcos indicados para cada fase do desenvolvimento. A identificação das dificuldades e a promoção dos encaminhamentos multiprofissionais/interdisciplinares, permite a adequação das intervenções e a criação de estratégias que impulsionam a aprendizagem. As consequências do isolamento social e do ensino remoto no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes nos próximos anos ainda não estão claras. Mas, já há clareza quanto a necessidade de um olhar atento para os alunos e suas diversidades, além da promoção de discussões, estratégias e ações colaborativas entre escola, pais, profissionais e instâncias públicas.

REFERÊNCIAS

- Andrade, J. J. & Smolka, A. L. B. (2012). Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 699–709. <https://www.scielo.br/j/pe/a/ncDbfmSj5PybgFx54jcXQmg/?lang=pt#>
- Deoni, S. C., Beauchemin, J., Volpe, A., Dâ Sa V., & Resonance Consortium. (2021). *Impact of the COVID-19 Pandemic on Early Child Cognitive Development: Initial Findings in a Longitudinal Observational Study of Child Health*. medRxiv [Preprint]. 2021 Aug 11:2021.08.10.21261846. doi: 10.1101/2021.08.10.21261846. Update in: Wellcome Open Res. 2021 May 19;6:120. PMID: 34401887; PMCID: PMC8366807.
- Deoni, S. C., Beauchemin, J., Volpe, A., Dâ Sa V; Resonance Consortium (2022). The COVID-19 Pandemic and Early Child Cognitive Development: A Comparison of Development in Children Born During the Pandemic and Historical References. *medRxiv*, preprint. doi: <https://doi.org/10.1101/2021.08.10.21261846>
- Dyer O. (2021) Covid-19: Children born during the pandemic score lower on cognitive tests, study finds. *BMJ*, 374, n2031, doi:10.1136/bmj.n2031
- Freitas, N. K. (2006). Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e de Vygotsky. *Ciências & Cognição*, 9, 91–6. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300010&lng=pt&tlng=p
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. (2022). *Primeira infância em pauta: um guia para aprimorar a comunicação dessa fase fundamental da vida*. <https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-seu-desenvolvimento-o-desenvolvimento-cerebral.html>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *J. Pediatr.*, 221, 264–6. doi: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013
- Kolb, B., & Fantie, B. D. (2009). Development of the Child's Brain and Behavior. In C. R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (Eds.). *Handbook of Clinical Child Neuropsychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-78867-8_2
- Lima, L., & Sousa, L. (2021). Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. ID on-line. *Revista de Psicologia*, 15(54), 813–35. doi: <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i54.3017>

- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). O modelo RTI – Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, 31(95), 130–43. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006&lng=pt&tlng=pt
- Mieli, A. P. R. (2020). *Manejo comportamental e estimulação de funções executivas em crianças com sinais de desatenção e hiperatividade baseados no modelo de resposta à intervenção (RTI)* [dissertação de mestrado]. Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Mieli, A. P. R., Seabra, A. G., & Carreiro, L. R. R. (2022). Intervenções cognitivas no contexto escolar para crianças com queixas de desatenção e hiperatividade. In L. R. R. Carreiro, M. C. T. V. Teixeira & A. dos S. Afonso Jr. (Orgs.). *Transforno de déficit de atenção/hiperatividade na clínica, na escola e na família: avaliação e intervenção* (Vol. 1, pp. 238–49). Hogrefe.
- Prette, P. T. S. (2022). *A influência da Covid-19 sobre a Educação no Brasil e as consequências sobre o nível de escolaridade* [dissertação de mestrado]. Fundação Getúlio Vargas.
- Rocha, P. M. B. (2021). A pandemia de Covid-19 e suas possíveis consequências para o desenvolvimento e atraso da linguagem e da fala em crianças: uma questão urgente. *Audiology – Communication Research [on-line]*, 26, e2566. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2021-2566>
- Silva, A. P. (2021). *Repercussões do isolamento social durante a pandemia de Covid-19 no cotidiano de adolescentes em 2020* [dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais.

CAPÍTULO 16

DIFICULDADES EMOCIONAIS E ESTRATÉGIAS PARA MITIGAÇÃO DESSES PREJUÍZOS NO RETORNO ESCOLAR

*Janaina Aparecida de Oliveira Augusto
Lara Caldas Medeiros de Sá Zandoná D'Almeida
Rayra Santos de Souza
Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira*

Introdução

A covid-2019, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global foi declarada uma “emergência de saúde pública de interesse internacional” pela Organização Mundial da Saúde (World Health Organization [WHO], 2020). Estratégias nacionais e locais foram implementadas para responder à doença pandêmica, como manter distanciamento social e quarentena.

A covid-19 impactou negativamente países em todo o mundo e sobrecarregou a infraestrutura de saúde com mais de 267 milhões de casos confirmados e 5,3 milhões de mortes, até dezembro de 2021. Devido à grave ameaça do vírus, os governos determinaram medidas estritas de distanciamento social, incluindo bloqueios em larga escala, limitações de viagens e fechamento de escolas (WHO, 2020).

Essas ações retardaram a propagação de novos casos de infecção locais. No entanto, as medidas desencadearam efeitos psicológicos adversos nas crianças durante a quarentena. Desde as crianças que ficaram em quarentena em casa com seus pais ou cuidadores e sofreram estresse em função da mudança acentuada em seu ambiente, rotina, falta de contato com amigos e ausência de atividades de lazer. Outras que precisaram ser separadas de seus cuidadores por necessitarem de atenção especial, incluindo crianças infectadas ou suspeitas de estarem infectadas com o coronavírus, que passaram por quarentena em hospitais locais ou centros de observação médica coletiva. E crianças cujos pais ou cuidadores foram infectados pelo coronavírus ou que morreram da doença e como consequência estão sob os cuidados de outros familiares ou sob assistência do Estado, podem ser mais suscetíveis a problemas de saúde mental devido ao sofrimento e medo causados pela perda de familiares (Liu et al., 2020).

A crise ligada à pandemia da covid-19 excedeu a esfera da saúde pública, problemas estruturais foram deflagrados e outras esferas foram afetadas. Na área da

educação não foi diferente, ao menos 188 países ao redor do mundo fecharam todas as escolas, afetando a vida de quase 1,6 bilhão de crianças, jovens e suas famílias (Gouédard, Pont & Viennet, 2020).

As escolas tiveram que aderir ao ensino à distância, demandando que as casas dos alunos de diferentes níveis de escolaridade fossem adaptadas para um espaço que possibilitasse o processo de aprendizagem em um curto período. Assim, o processo de ensino-aprendizagem mudou radicalmente, e tanto as instituições de ensino quanto os professores tiveram que se adaptar imediatamente, considerando as ferramentas digitais como principal recurso educacional disponível (Gouédard, Pont & Viennet, 2020).

Além de mudanças na rotina escolar que impactaram na aprendizagem, durante a quarentena diversos estudos apontaram para problemas psicológicos como ansiedade, depressão, irritabilidade, alterações de humor, desatenção e distúrbios do sono entre as crianças. Uma revisão sistemática analisou 15 estudos com 22.996 crianças e adolescentes, os dados sinalizaram que 34,5% das crianças apresentaram sinais de ansiedade, 41,7% depressão, 42,3% irritabilidade e 30,8% desatenção (Panda et al., 2021). O estado comportamental ou emocional de 79,4% das crianças foi afetado negativamente pela pandemia e pela quarentena. Aproximadamente 22,5% das crianças tinham medo significativo da covid-19 e 35,2% das crianças sentiam tédio e 21,3% dificuldades relacionadas ao sono (Panda et al., 2021).

Em relação aos pais ou cuidadores, 52,3% dos cuidadores apresentaram sinais de ansiedade e 27,4% depressão, respectivamente, durante o isolamento com as crianças. O estudo conclui que ansiedade, depressão, irritabilidade, tédio, desatenção e medo de covid-19 foram problemas psicológicos que iniciaram nas crianças durante a pandemia de covid-19 e que as crianças com problemas comportamentais preexistentes, como por exemplo, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade, têm uma alta probabilidade de agravamento dos sintomas (Panda et al., 2021).

Diante deste cenário, com o retorno das atividades presenciais são necessárias estratégias para o corpo educacional lidar com as possíveis dificuldades emocionais que podem ser apresentadas pelas crianças após esse período de isolamento social.

Problemas emocionais e comportamentais e a retomada as aulas presenciais

Os problemas emocionais e comportamentais podem ser classificados como: problemas comportamentais internalizantes, que englobam sintomas que afetam majoritariamente o próprio indivíduo e problemas comportamentais externalizantes, que envolvem comportamentos que afetam predominantemente outras pessoas, como pais, professores e colegas (Achenbach & Edelbrock, 1978). O quadro 1 apresenta exemplos de comportamentos internalizantes e externalizantes.

Quadro 1 – Problemas de comportamento internalizantes e externalizantes

Problemas de comportamentos internalizantes	Problemas de comportamentos externalizantes
Ansiedade	Comportamento agressivo
Retraimento / isolamento	Violação de regras
Queixas somáticas de fundo emocional	Abuso de substâncias
Tristeza	Comportamento desafiador e opositor
Sentimento inferioridade	Mentir

Fonte: Achenbach e Rescorla (2001).

O isolamento social e fechamento das escolas como medida preventiva devido o avanço da covid-19, oportunizou impactos no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes, há evidências no aumento de problemas internalizantes como sintomas de ansiedade e depressão nesta população (Golberstein, Wen & Miller, 2020; Torales & O’Higgins, 2020; Wang et al., 2021). Embora os problemas externalizantes tenham sido menos abordados em pesquisas que investigaram a saúde mental de crianças durante a pandemia, alguns estudos mostraram evidências de que também houve piora desse tipo de problema, como aumento de comportamento agressivo (Cantiani et al., 2021; Khoury, Kaur & Gonzalez, 2021; Rosen et al., 2021).

No Brasil, estudo realizado no início da pandemia verificou alta prevalência de sintomas de ansiedade (aproximadamente 20%) em crianças de 6 a 12 anos numa amostra composta por 289 participantes (Ávila et al., 2020). O excesso de exposição às informações sobre disseminação do vírus, o isolamento social abrupto, mudanças na rotina, perdas de entes queridos, incertezas sobre o futuro e mudanças na renda familiar são fatores que contribuíram para este aumento observado (Wang et al., 2021).

Os fatores citados acima acarretaram na redução das interações sociais, maior tempo de exposição a telas e diminuição de atividades de lazer, o que favoreceu o surgimento de sentimentos como medo, angústia, insegurança, solidão, tristeza etc., que estão associados ao aumento de riscos de ansiedade e depressão (Ávila et al., 2020; Wasserman et al., 2020).

A percepção e a forma como a criança pode lidar com esses eventos estressores ocasionados pela pandemia varia de acordo com a idade, por exemplo, crianças mais novas podem mostrar-se mais nervosas e assustadas devido a ruptura das interações com os colegas de classe, além de ansiedade de separação (Tan, 2021). Os adolescentes podem apresentar irritabilidade, excesso de preocupação, raiva, sentimento de culpa, medo de infecção pelo vírus etc., o que impacta na saúde mental e no desempenho acadêmico (Ye, 2020).

Aliado a isso, a implementação do ensino remoto nesse período, além do impacto na aprendizagem, impossibilitou que as crianças pudessem se envolver plenamente em experiências socioemocionais que o ambiente escolar propicia, como brincar com os amigos, resolver problemas e conflitos, aprender a ajudar o outro e formar e manter relacionamentos com colegas, professores e coordenadores (Levinson, Cevik & Lipsitch, 2020).

Estudos realizados durante a pandemia discorreram sobre como a retomada das aulas presenciais poderia contribuir para diminuição desses prejuízos e impactos na saúde mental (Wang et al., 2021). Por outro lado, a volta das atividades escolares presenciais constitui um momento desafiador para alunos e professores e requer readaptação das crianças à rotina escolar (ficar um período longe de casa e dos pais, adequar-se à rotina e novas regras em sala de aula, relacionar-se com demais alunos e professores) (Fundo das nações unidas para a infância [UNICEF], 2021; Wang et al., 2021). Portanto, torna-se necessário que a acolhida dos alunos seja realizada de maneira humanizada (Brasil, 2021) e que sejam empregadas estratégias para atenuar os impactos emocionais e comportamentais decorrentes da pandemia.

Estratégias para o retorno às aulas presenciais

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] indicaram que as escolas brasileiras permaneceram em regime de ensino remoto até meados de maio de 2021 na maioria dos estados, tornando o Brasil um dos países com maior tempo de duração com essa modalidade de ensino (UNESCO, 2021, 2022). Em 2021 visando auxiliar no processo de retomada das atividades presenciais escolares, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Brasil, divulgou o *Guia de orientações: Acolher Vidas Para Fortalecer Emoções e Criar Estratégias Pós-Pandemia – Covid-19*, cujo objetivo é nortear por meio de ações práticas as escolas, as diretrizes que o documento contempla visam principalmente os aspectos emocionais dos estudantes e corpo educacional, enfatizando a importância das habilidades socioemocionais (Brasil, 2021).

Diante disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais deve ser considerado nessa retomada, o fortalecimento de habilidades como autoconhecimento, empatia, cooperação, resiliência visam principalmente a diminuição do estresse, que o aluno se adapte à nova realidade, respeite as demandas e necessidades do outro e evite agir impulsivamente (Brasil, 2021). O guia desenvolvido pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Brasil traz algumas sugestões de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula, focadas no desenvolvimento dessas habilidades.

O Instituto Ayrton Senna (2021), visando contribuir nesse processo, desenvolveu um guia com diversas sugestões de atividades a serem aplicadas em contexto escolar, focadas no desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças do ensino infantil ao ensino médio. Além disso, essas atividades visam promover que os alunos possam esclarecer dúvidas, falar sobre suas emoções, trocas de experiências sobre o período de quarentena, auxiliar os amigos, entre outras.

A educação positiva tem-se mostrado uma outra estratégia interessante neste período para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Faz parte de estratégias da educação positiva habilidades de enfrentamento, gerenciamento emocional, uso de pontos fortes, sentimento de pertencimento entre outras. O estabelecimento e fortalecimento dessas competências tem sido associado à redução de sintomas de estresse pós-traumático, de depressão, de ansiedade e lidar com o luto (Waters, Allen & Arslan, 2021).

Neste sentido, o uso de habilidades de enfrentamento como o processamento emocional (caracterizado pela forma consciente com que o indivíduo reconhece e lida com emoções intensas que acompanham um evento ou experiência angustiante), reavaliação positiva (atribuir um significado positivo ao evento estressor em termos de crescimento pessoal) e uso de pontos fortes, pode auxiliar os alunos a se adaptarem melhor ao “novo normal”, bem como na diminuição de pensamentos e sentimentos negativos que podem permear na retomada das aulas presenciais (Wang et al., 2021; Waters, Allen & Arslan, 2021).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), a inserção da criança na escola, mesmo antes da pandemia, configura um momento de desafios e oportunidades para o aperfeiçoamento de seu repertório social, uma vez que ela passa a ter novos modelos e demandas para o desenvolvimento de habilidades importantes para a infância, como assertividade, autocontrole e expressividade emocional. O professor pode, em grande medida, colaborar com o desenvolvimento dessas habilidades atuando como mediador, por exemplo, ao ampliar as oportunidades de interação entre pares através de trabalhos em grupo e ao oferecer modelos adequados de relacionamento na sua própria interação com os alunos (Del Prette & Del Prette, 2013).

Além de oferecer oportunidades de interação e modelos, os professores podem estimular os comportamentos adequados dos alunos por meio de reforçamento, ou seja, o oferecimento de consequências positivas para estes comportamentos, como elogios, atenção e brincadeiras. Assim como podem atenuar os problemas emocionais e comportamentais das crianças mediante o uso de estratégias como extinção (não reforçar comportamentos inadequados) e reforçamento diferencial (reforçar comportamentos diferentes do comportamento inadequado). Para tanto, é importante que os professores compreendam por que as crianças agem de uma determinada forma. É possível entender a função do comportamento das crianças observando o que acontece antes (antecedente) e o que acontece depois (consequência), visto que o contexto pode ajudar ou atrapalhar os alunos a se concentrarem nas atividades escolares e que consequências boas tendem a aumentar as chances de a criança voltar a se comportar de uma determinada forma (Moreira & Medeiros, 2007).

Apesar das escolas já terem retomado as atividades, ainda é recomendado que haja apoio e parceria entre a família e a escola (Brasil, 2021). Nesse sentido, os pais podem contribuir para mitigar as dificuldades de readaptação das crianças e incentivar o desenvolvimento de comportamentos que favoreçam a aprendizagem, por exemplo, mediante o estabelecimento de uma rotina organizada em casa, a supervisão das atividades escolares, a definição e organização de um ambiente com recursos para o estudo, o estabelecimento de instruções positivas ao invés de castigos, a promoção do diálogo, a apresentação de nível de exigência compatível com o desempenho do aluno e o estabelecimento de deveres e direitos para a criança (Soares, Souza & Marinho; 2004).

Conclusão

Os desdobramentos da pandemia de covid-19 geraram impactos negativos para a saúde mental das crianças, como o aumento de problemas internalizantes e externalizantes (Golberstein, Wen & Miller, 2020; Torales & O’Higgins, 2020; Wang et

al., 2021; Cantiani et al., 2021; Khoury, Kaur & Gonzalez, 2021; Rosen et al., 2021) que poderão gerar prejuízos no desempenho acadêmico e funcionamento adaptativo destes no retorno às aulas presenciais. Nesse contexto, o objetivo deste capítulo foi explorar possíveis estratégias para mitigação dos prejuízos emocionais das crianças no retorno escolar pós isolamento social, incluindo desde ações da escola para oportunizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos até o papel das famílias para atenuar as dificuldades de readaptação das crianças.

O cuidado com a saúde mental infantil no retorno às aulas requer o diálogo entre diversos atores, como família, escola, sistema de saúde e formuladores de políticas públicas (Singh et al., 2020). Em vista disso, diversas estratégias para promoção do funcionamento comportamental e emocional em crianças que eram utilizadas antes da pandemia podem ser retomadas para contribuir com o retorno às aulas presenciais, tais como: formação/treinamento de professores (Bolsoni-Silva; Falcão & Cognetti, 2021; Paiano et al., 2018); treino parental (Quevedo, Dambrós & Andretta, 2019); e treinamento de habilidades sociais com crianças (Bolsoni-Silva et al., 2021; Souza, Soares & Freitas, 2021).

Quanto à recuperação dos prejuízos acadêmicos decorrentes da pandemia, a Education Endowment Foundation revisou sistematicamente e classificou as principais técnicas educacionais com base no custo, na capacidade de produzir melhora do desempenho do aluno e nas evidências que a apoiam (Pearson, 2022). Técnicas como desenvolver metacognição e autorregulação (ensinar o aluno a aprender a aprender), intervenções com linguagem oral, estratégias de compreensão de leitura, *feedback* (fornecer informações sobre o desempenho do aluno) e fonética (trabalhar a relação entre símbolos escritos e sons) apresentam evidências de que possuem alta capacidade para melhorar o desempenho dos alunos e baixo custo para sua implementação, enquanto estratégias como estender o tempo na escola, agrupar os alunos por nível dentro da sala de aula e reduzir o tamanho da turma apresentam baixo impacto, poucas evidências científicas e/ou alto custo (Pearson, 2022).

Em resumo, no retorno às atividades presenciais a escola e as famílias devem estar alertas aos sinais de dificuldades emocionais apresentados pelas crianças. Para tanto, devem ser feitas integrações entre família e escola para monitoramento da saúde mental infantil mediante avaliação baseada em múltiplos informantes. Além disso, o acolhimento aos estudantes exigirá do corpo educacional empatia, gerenciamento emocional e propiciar um ambiente seguro, para que haja redução de problemas internalizantes e externalizantes que poderão afetar o desenvolvimento emocional e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. University of Vermont. Research Center for Children, Youth, & Families.
- Ávila, M. A. G., Hamamoto Filho, P. T., Jacob, F. L. S., Alcantara, L. R. S., Berghammer, M., Nolbris, M. J., Olaya-Contreras, P., & Nilsson, P. (2020). Children's anxiety and factors related to the COVID-19 pandemic: an exploratory study using the children's anxiety questionnaire and the numerical rating scale. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(16), 5757. <http://doi.org/10.3390/ijerph17165757>
- Bolsoni-Silva, A. T., Falcão, A. P., & Cognetti, N. P. (2021). Intervenções na escola: PromoveCrianças e Promove-Professores. *Educação Em Foco*, 24(43), 291–316. <https://doi.org/10.24934/eef.v24i43.5107>
- Brasil. (2021). *Guia de orientações: acolher vidas para fortalecer emoções e criar estratégias pós-pandemia – Covid-19*. Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da criança e do adolescente. https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/Guia_de_Orientacoes_.pdf
- Cantiani, C., Dondena, C., Capelli, E., Riboldi, E. M., Molteni, M., & Riva, V. (2021). Effects of COVID-19 Lockdown on the Emotional and Behavioral Profiles of Preschool Italian Children with and without Familial Risk for Neurodevelopmental Disorders. *Brain Sciences*, 11(4), 477. <https://doi.org/10.3390/brainsci11040477>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática* (6a ed.). Vozes.
- Fundo das Nações Unidas para a infância. (2021). *Reabertura segura das escolas*. <https://www.unicef.org/brazil/reabertura-segura-das-escolas>.
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatr.*, 174, 819–20. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Gouëdard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). Education Responses to COVID-19: Implementing a Way Forward. *OECD. Educa. Work. Papers*, 224. <https://doi.org/10.1787/19939019>

- Instituto Ayrton Senna. (2021). *De volta à escola: estratégias para a acolhida pós-insolamento social*. Instituto Ayrton Senna. <https://www.portalamazonida.com.br/wp-content/uploads/2021/04/instituto-ayrton-senna-fichas-de-acolhimento.pdf>
- Khoury, J. E., Kaur, H., & Gonzalez, A. (2021). Parental Mental Health and Hostility Are Associated With Longitudinal Increases in Child Internalizing and Externalizing Problems During COVID-19. *Frontiers in Psychology*, *12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.706168>
- Levinson, M., Cevik, M., & Lipsitch, M. (2020). Reopening primary schools during the pandemic. *N. Engl. J. Med.*, *383*(10), 981–5. <https://doi.org/10.1056/NEJMms2024920>
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *Lancet Child Adolesc. Health*, *4*(5), 347–9. [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Moreira, M. B., & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Artmed.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2021). Situação da educação no Brasil (por região/estado – nov. 2021). *UNESCO*. <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). Education: From disruption to recovery. *UNESCO*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>
- Paiano, R., Carvalho, A. C. R. de, Flor, C. M., Abissamra, R. G. C., & Carreiro, L. R. R. (2018). Programas de intervenção para alunos com tdah no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Educação Especial*, *32*(e21), 1–20. <https://doi.org/10.5902/1984686X28255>
- Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R, Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., Sharawat, I. K., & Gulati, S. (2021). Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis. *J. Trop. Pediatr.*, *67*(1), 122. <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>
- Pearson, H. (2022). The school experiment. *Nature*, *605*, 608–11. <https://doi.org/10.1038/d41586-022-01387-7>
- Quevedo, R. F., Dambrós, S., & Andretta, I. (2019). Treinamento de pais com crianças com transtorno externalizante: revisão sistemática de estudos empíricos. *Psico*, *50*(4), 28055. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.4.28055>

- Rosen, M. L., Rodman, A. M., Kasparek, S. W., Mayes, M., Freeman, M. M., Lengua, L. J., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2021). Promoting youth mental health during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *PLOS ONE*, *16*(8), e0255294. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255294>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and Lockdown on Mental Health of Children and Adolescents: A Narrative Review with Recommendations. *Psychiatry Research*, *293*(113429). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Soares, M. R. Z., Souza, S. R. de, & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, *21*, 253–60. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300009>
- Souza, M. S., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2021). Avaliação e acompanhamento de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em crianças do ensino fundamental. *Psicologia Clínica*, *33*(1), 95–118. <https://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n01A05>
- Tan, W. (2021). School closures were over-weighted against the mitigation of COVID-19 transmission: A literature review on the impact of school closures in the United States. *Medicine*, *100*(30), e26709. <http://doi.org/10.1097/MD.00000000000026709>
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., & Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *Int. J. Soc. Psychiatry*, *66*, 317–320. doi: 10.1177/0020764020915212.
- Wang, L., Zhang, Y., Chen, L., Wang, J., Jia, F., Li, F., Froehlich, T. E., Hou, Y., Hao, Y., Shi, Y., Deng, H., Zhang, J., Huang, L., Xie, X., Fang, S., Xu, L., Xu, Q., Guan, H., Wang, W., Shen, J., & Li, T. (2021). Psychosocial and behavioral problems of children and adolescents in the early stage of reopening schools after the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional study in China. *Translational psychiatry*, *11*(1), 342. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01462-z>
- Wasserman, D., Iosue, M., Wuestefeld, A., & Carli, V. (2020). Adaptation of evidence-based suicide prevention strategies during and after the COVID-19 pandemic. *World Psychiatry*, *19*(3), 294–306. <https://doi.org/10.1002/wps.20801>
- Waters, L., Allen, K. A., & Arslan, G. (2021). Stress-Related Growth in Adolescents Returning to School After COVID-19 School Closure. *Frontiers in Psychology*, *12*(643), 443. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643443>

World Health Organization. (2020). *WHO Timeline–COVID-19*. <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-20-20-who-timeline---covid-19>.

Ye, J. (2020). Pediatric mental and behavioral health in the period of quarantine and social distancing with COVID-19. *JMIR Pediatr. Parent.*, 3(2), e19867. <https://doi.org/10.2196/19867>

CAPÍTULO 17

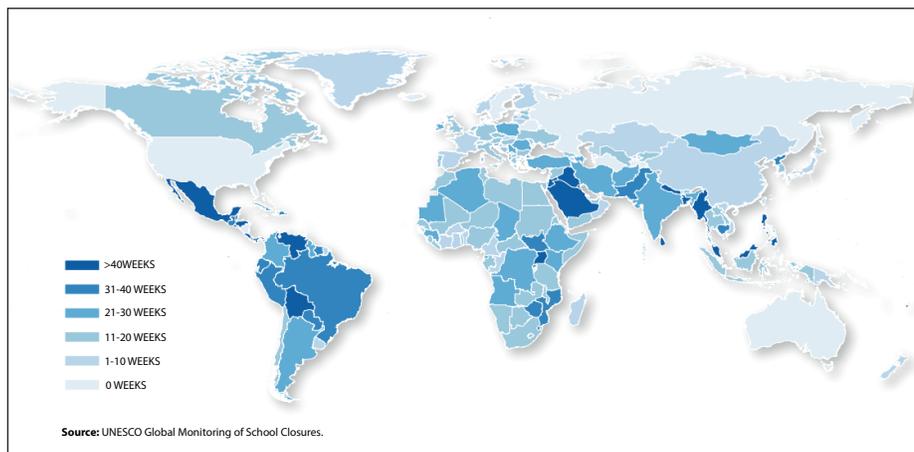
ESTRATÉGIAS PARA MITIGAÇÃO DE PREJUÍZOS EDUCACIONAIS NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS PÓS ISOLAMENTO SOCIAL

*Lilian Meibach Brandoles de Matos
Ivan Zanetti Mota
Gabriel Rodriguez Brito
Alessandra Gotuzo Seabra*

Desafios em diversas áreas decorreram da pandemia da covid-19, inclusive na educação (Barrot et al., 2021; Beames et al., 2021; Heyd-Metzuyanin et al., 2021; Sosa Díaz, 2021; Souza et al., 2021). No Brasil, apesar da obrigatoriedade do Ensino Fundamental (EF) ser presencial, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já previa a possibilidade de educação remota em situações emergenciais (Brasil, 1996, artigo 32º § 4º), já previa a possibilidade de educação remota em situações emergenciais (Brasil, 1996), como foi o caso da pandemia da covid-19. De fato, as instituições de ensino brasileiras foram fechadas a partir de 18 de março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais. A maioria das escolas permaneceu pelo menos cinco meses sem atividades letivas, antes de iniciarem as aulas remotas (Souza et al., 2021).

Para impedir a propagação do novo coronavírus, entre 2019 até 15 de abril de 2020, 91,3% das crianças matriculadas na escola formal – 1,5 bilhão de crianças em todo o mundo de 192 países – foram obrigadas a ficar casa. Segundo o relatório da UNICEF (2022), quase 2 bilhões de alunos foram afetados pelo fechamento das escolas em 2020 e que o fechamento chegou a afetar 99% da população escolar mundial por algum período. A Figura 1, a seguir, mostra o tempo de fechamento das escolas em cada país ao longo do período de pandemia, segundo dados da UNICEF (2022).

Figura 1 – Tempo de fechamento das escolas, em semanas, em cada país ao longo do período de pandemia



Fonte: UNICEF (2022, p. 9).

Segundo a UNICEF (2022), mesmo ao final de fevereiro de 2022, enquanto a maioria dos países já havia reaberto totalmente as escolas, em 42 países as escolas ainda estavam apenas parcialmente abertas e seis países ainda tinham suas escolas totalmente fechadas. Os impactos desse fechamento das escolas foram abrangentes e puderam ser observados em diferentes frentes: efeitos sociocognitivos (visto que a interação social é fundamental para desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais); efeitos nutricionais (pois diversas crianças dependiam das refeições feitas nas escolas para suprir suas necessidades nutricionais); dificuldades familiares (muitas crianças passaram por períodos sem supervisão, sem cuidadores ou, no caso do trabalho remoto dos pais, sem possibilidade de apoio próximo); exposição ao estresse dos cuidadores (o que também tem relação direta com saúde mental das crianças); aumento de violência e de exploração das crianças (UNICEF, 2022).

De fato, estudos conduzidos durante a pandemia mostraram que as crianças apresentavam padrões menos regulares de alimentação e sono, maior tempo de tela, menos atividades físicas, aumento do estresse e menos interação social durante o fechamento das escolas, o que representa risco para sua saúde física e mental (Bao et al., 2020). Adicionalmente, a interrupção da educação formal causou pressão e frustração nas famílias, especialmente entre aquelas que já enfrentavam dificuldades econômicas (Barnum & Bryan, 2020; Hobbs & Lee, 2020).

Em termos escolares, estudos recentes buscaram prever o impacto do fechamento de escolas sobre os resultados acadêmicos em várias disciplinas, séries e países de diferentes perspectivas, usando dados coletados antes da covid-19 para a derivação das estimativas (Azevedo et al., 2021; Kuhfeld et al., 2020). Kuhfeld et al. (2020) estimaram que os alunos do 3º ao 7º ano poderiam perder aproximadamente 35% de ganhos de leitura em comparação com o que eles teriam ganho em um ano escolar típico. Eles sugeriram, ainda, que a perda na capacidade de leitura tende a

ser desequilibrada entre os alunos, com os melhores alunos perdendo menos, o que prejudicaria ainda mais os alunos já inicialmente desfavorecidos.

Tal previsão corrobora estudos anteriores que mostraram que a interrupção da educação formal tem um efeito desigual entre as crianças, com maior prejuízo sobre aquelas em situações desfavoráveis como pobreza e presença de deficiências (Azevedo et al., 2020; Doyle, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Sosa Díaz (2021), por exemplo, mostraram que crianças de famílias de origem socioeconômica baixa tiveram uma taxa mais lenta de ganho de habilidade de leitura em comparação às crianças de famílias de nível socioeconômico mais alto. Nesse estudo, as crianças da pré-escola tiveram 31% de perda de ganho de capacidade de leitura considerando apenas o período de 1º de janeiro a 1º de setembro de 2020 (Sosa Díaz, 2021). No entanto, dado que as escolas permaneceram fechadas por mais tempo ou reabriram parcialmente, o efeito adverso do fechamento de escolas pode ser ainda mais pronunciado.

Nesse contexto de fechamento das escolas e supressão da maioria das atividades presenciais, os professores foram instados a transformar sua metodologia de ensino, passando de um modelo presencial para um modelo emergencial de educação à distância, adaptando o método para um ensino remoto. Nesse modelo, os professores utilizam as tecnologias como elemento-chave para desenvolver suas aulas e manter o distanciamento físico com os alunos (UNICEF, 2022). Pais e educadores buscaram ativamente as melhores formas de continuar a educação formal e o ensino remoto foi um formato bastante empregado: 83% dos pais nos EUA relataram que seus filhos receberam programas de aprendizado remoto de suas escolas durante o fechamento devido à pandemia de covid-19 (Sosa Díaz, 2021).

Por um lado, as mudanças necessárias podem ter sido um disruptor construtivo, ao trazer a oportunidade de reestruturar o sistema tradicional de educação convencional baseado em sala de aula. Alguns pesquisadores ainda apontam que os professores se aprimoraram profissionalmente, explorando novas formas de ensinar e o uso de ferramentas digitais (Sosa Díaz, 2021). De fato, segundo tais autores, alguns professores demonstraram uma grande capacidade de recuperação, com criatividade e perseverança na resposta à situação desafiadora da covid-19. Assim, o fechamento das escolas pode ter sido uma oportunidade para explorar outro modelo de educação, diferentes opções de aprendizagem e outras ferramentas *on-line*.

Por outro lado, no entanto, esse processo não ocorreu sem dificuldades (Daniel, 2020). A falta de competências digitais entre os professores, os processos alterados, a incerteza do momento da crise e a situação familiar de cada professor causou um alto nível de fadiga, estresse e um estado emocional negativo durante a transição para o novo modelo de educação (Sosa Díaz, 2021). Além disso, em uma situação sem precedentes, não apenas os professores tiveram que se adaptar imediatamente a um ambiente educacional digital, mas também toda a comunidade educacional. As instituições de ensino tiveram de improvisar com os meios tecnológicos disponíveis, para permitir e ajudar os alunos a continuarem suas aprendizagens. Os alunos também enfrentaram um desafio caracterizado pelo uso predominante de sistemas de gestão de aprendizagem online e aplicações tecnológicas. Pais e professores relataram que o envolvimento dos alunos no aprendizado remoto foi relativamente baixo,

especialmente em jovens aprendizes; de fato, apenas 60% dos alunos participaram ou se envolveram em aprender regularmente nos EUA (Barnum & Bryan, 2020).

Adicionalmente, as famílias tiveram que ajudar seus filhos com a lição de casa virtual. Especialmente as crianças pequenas dependeram em grande parte da participação dos pais. Logo, os resultados acadêmicos tornaram-se mais dependentes de motivação, atitudes, competências parentais e das estratégias de acompanhamento das famílias. Nesse contexto, famílias com menos recursos tecnológicos para a aprendizagem em casa e com baixa alfabetização acadêmica e digital foram especialmente desfavorecidas, o que agravou as desigualdades sociodigitais entre os alunos (Sosa Díaz, 2021; UNICEF, 2020).

De acordo com a UNICEF (2020), mais da metade das crianças em todo o mundo não tinham acesso aos recursos necessários para o ensino remoto, tais como acesso à internet, computador e eletricidade, dentre outros. Mesmo dentre os locais com recursos suficientes, alguns optaram por encerrar o ano letivo de 2020 mais cedo devido às dificuldades que enfrentaram em fornecer educação à distância e à baixa taxa de participação (Hobbs & Lee, 2020). De acordo com pesquisa TIC Kids Online Brasil 2020 (CETIC.BR & NIC.BR, 2021), 3,9 milhões de crianças e adolescentes brasileiros residiam em domicílios sem computador e sem Internet em 2019, evidenciando a dificuldade enfrentada por esses jovens durante o ensino remoto.

Vale salientar, portanto, que a pandemia aumentou as desigualdades e exacerbou a crise educacional pré-existente, acarretando diversas defasagens na educação. O estudo de Barrot et al. (2021) traz alguns dos desafios enfrentados pelos alunos de baixo nível socioeconômico durante o período da pandemia, com as aulas on-line, afirmando que a pandemia de alguma forma expôs as desigualdades nos sistemas educacionais, tanto nacional como internacionalmente: eles tiveram menos recursos disponíveis para acesso às aulas remotas, como plano de dados de internet insuficiente para acessarem ao conteúdo virtual; ausência de equipamentos suficientes para a quantidade de estudantes por família – por exemplo, em famílias com mais de uma criança, o ideal seria mais de um computador, para que todas tivessem acesso às aulas on-line; além de maior dificuldade de conhecimento técnico para manejo dos equipamentos utilizados nas aulas (computador, celular, *tablet*).

Mesmo entre aqueles que conseguiram acompanhar as aulas remotas, houve prejuízos sensíveis na aprendizagem, como cita a pesquisa realizada por Silva (2021), que ouviu pais de crianças matriculadas em escolas públicas e privadas, desde a educação infantil até o 3º ano do ensino fundamental. Segundo a pesquisa, 14,3% das crianças ficavam dispersas o tempo todo durante as aulas on-line, enquanto 85,7% se concentravam por um tempo, depois dispersavam.

Além dessas dificuldades específicas, relatos de pais e professores indicam que a educação se tornou menos importante para os alunos, os quais têm demonstrado menor engajamento nas atividades escolares, com um aumento do número de trabalhos entregues fora do prazo e/ou incompletos (Silva, 2021). A diminuição do valor da educação na sociedade, aliada às dificuldades de acesso aos conteúdos virtuais, colaboraram com o aumento da taxa de evasão desde o início da pandemia. Segundo dados da Unicef, em outubro de 2020, 3,8% das crianças e dos adolescentes de 6 a 17

anos não frequentavam mais a escola no Brasil, totalizando 1,38 milhão de estudantes que abandonaram os estudos remotos ou presenciais (UNICEF, 2021). Esses dados são mais preocupantes nas famílias de baixa renda, mesmo em períodos anteriores à pandemia da covid-19, tal como divulgou a UNICEF em 2018, quando apresentou dados de que em países de baixa renda, a taxa de evasão de estudantes de 15 a 17 anos era de 59%, enquanto nos países ricos era de apenas 6% (UNICEF, 2022). Com a pandemia, essa diferença ficou ainda maior, uma vez que muitos jovens precisaram trabalhar para auxiliar na composição do orçamento doméstico.

O afastamento dos estudantes dos ambientes de aprendizado trouxe consequências devastadoras para a educação, principalmente entre famílias com baixa renda ou baixa escolaridade dos pais. Esse fenômeno já havia sido verificado, anteriormente, na metanálise realizada Cooper et al. (1996), que relataram maior perda acadêmica em crianças de famílias mais pobres, nesse caso durante o período de férias de verão. Nesse período, essas crianças pobres tinham menos oportunidades de estimulação, como frequentar cursos ou oficinas, bibliotecas, passeios culturais ou viagens – atividades oferecidas pelas famílias com maior nível socioeconômico. Durante a pandemia, fenômeno semelhante ocorreu no Brasil: as famílias com mais recursos contrataram professores particulares e matricularam as crianças em atividades de apoio pedagógico, aumentando a discrepância entre os estudantes (Silva, 2021).

Repensando a educação pós-pandemia

Em termos educacionais, a prioridade global é garantir que cada estudante tenha apoio para retornar à escola e recuperar a aprendizagem perdida ao longo da pandemia. Cabe destacar um fenômeno interessante ocorrido durante outro período de ausência de ensino presencial: um grande terremoto ocorrido no norte do Paquistão em 2005 levou ao fechamento das escolas e os efeitos desse fechamento descritos por Andrabi et al. (2020). Quatro anos após o terremoto, foram coletados dados em diferentes esferas, por meio de questionários socioeconômicos e testes acadêmicos. O estudo apontou que o país conseguiu se recuperar em diferentes aspectos, por exemplo, não havia mais diferenças na infraestrutura pública, nos domicílios ou nos resultados dos testes em adultos comparando as áreas mais afetadas pelo terremoto com as áreas menos afetadas. No entanto, as crianças que tinham de 3 a 15 anos na época do terremoto e moravam nas regiões atingidas pontuaram significativamente pior em testes acadêmicos em relação às crianças residentes em áreas não atingidas.

Destaca-se que os alunos das regiões mais afetadas ficaram 14 semanas sem aulas. Porém, quatro anos depois constatou-se que as perdas no desempenho acadêmico não foram apenas em relação ao tempo das escolas fechadas. As análises dos dados coletados apontaram que os estudantes das famílias mais afetadas pelo terremoto, mesmo após o retorno às escolas, continuam aprendendo menos a cada ano. Com isso, quatro anos após o evento, seu desempenho acadêmico era cerca de dois anos abaixo ao desempenho de estudantes das regiões que não deixaram de frequentar a escola (Andrabi et al., 2020). Ou seja, a ausência de ensino presencial

por 14 semanas levou a um atraso de dois anos, em uma avaliação quatro anos após o terremoto.

Tal resultado intrigante pode ser explicado pelo fato de que, após o retorno às aulas, as escolas das regiões afetadas pelo terremoto tiveram dificuldade em rever os currículos de acordo com a necessidade dos alunos. Isto é, as escolas tenderam a continuar com o currículo regular, sem uma atenção especial ao conteúdo não aprendido. Assim, os estudantes, não conseguiram acompanhar os conteúdos e ficaram cada vez mais defasados em relação aos estudantes que não conviveram com o fechamento das escolas. Os pesquisadores estimam que, se esses déficits continuarem até a vida adulta, as crianças afetadas poderão perder 15% de seus ganhos ao longo da vida (Andrabi et al., 2020).

Outro dado importante deste estudo é que o nível de escolaridade das mães foi fator protetivo contra a queda no desempenho dos estudantes, independentemente do quanto a região onde moravam havia sido afetada pelo terremoto. Este dado corrobora o fato de que as maiores perdas ocorrem em com as populações já desfavorecidas (Andrabi et al., 2020).

Deste modo, a fim de minimizar os efeitos do fechamento das escolas devido à pandemia, é importante que a escola seja capaz de detectar as dificuldades de aprendizagem e fazer as intervenções adequadas. Dificuldades leves, as quais em um primeiro momento podem não parecer relevantes, tendem a crescer exponencialmente. Desse modo, é importante que ocorra o monitoramento constante da aprendizagem (Andrabi et al., 2020). Assim, as escolas devem ter programas para rever os conteúdos dos currículos de acordo com as necessidades atuais dos estudantes. Considerando o tempo de ensino remoto, deve-se retomar conteúdos necessários antes de simplesmente seguir com os conteúdos tipicamente ministrados nos anos anteriores à covid.

Unindo questões específicas do contexto escolar com aspectos mais gerais da sociedade, a UNICEF (2022) destacou cinco ações-chave para a recuperação da educação: 1) trazer os estudantes à escola e mantê-los nela; 2) avaliar os níveis de aprendizado, 3) priorizar o ensino dos fundamentos da aprendizagem, 4) aumentar a recuperação da aprendizagem, 5) desenvolver a saúde e promover o bem-estar psicossocial. Para isso será necessário proteger e expandir orçamentos de educação, apoiar os professores, envolver a comunidade e ter ações coordenadas entre os diferentes parceiros. Essas considerações podem ajudar a implementar com sucesso o retorno às aulas presenciais e transformar a educação na era pós-pandemia (UNICEF, 2022).

Uma ação relativamente simples que tem mostrado grandes benefícios é a leitura. Estudos prévios à pandemia já mostraram que a leitura de livros pode mitigar a queda de desempenho observada frequentemente durante as férias de verão (Kim & White, 2008, Blewitt et al., 2009). Especificamente durante a pandemia de covid-19, Sosa Díaz (2021) realizaram um estudo usando dados longitudinais para quantificar os ganhos na capacidade de leitura durante o fechamento das escolas. A análise mostrou que ler livros para crianças todos os dias podia mitigar 42% das perdas previstas para crianças em fase de alfabetização. De fato, a leitura de livros para crianças é comumente utilizada como estratégia facilitadora da habilidade de leitura em desenvolvimento (Azevedo et al., 2020). É recomendada essa estratégia, de

baixa tecnologia e baixo custo, que tende a ser eficaz para aliviar alguns dos efeitos adversos do fechamento de escolas, ao mesmo tempo em que promove conexões socioemocionais entre pais e filhos (Bao et al., 2020).

Portanto, entende-se a necessidade de políticas públicas para as melhorias e apoio à comunidade, garantindo que as crianças tenham acesso aos livros. Estudos prévios já mostraram que enviar apenas quatro a cinco livros para casa dos alunos pode melhorar as habilidades de leitura das crianças, porque cada livro adicional em uma biblioteca doméstica pode ajudar as crianças a obter mais oportunidades de leitura no futuro (Bridges, 2013, Allington & McGill-Franzen, 2008). Além disso, a redução de ganhos em leitura durante as férias pode ser mitigada por esforços educacionais, como instruções sistemáticas e intensivas e visitas frequentes à biblioteca (Cooper et al., 1996, Johnston et al., 2015). Segundo Elish-Piper (2011), 15 a 20 minutos de leitura todos os dias, ou pelo menos várias vezes na semana, promoveram uma cultura de leitura em casa e beneficiaram o crescimento da capacidade de leitura das crianças.

De modo a fomentar a leitura durante e após a pandemia de covid-19, alguns exemplos de ações relevantes dos governos local, estadual e federal incluem:

1. fornecer bibliotecas virtuais ou remotas para o acesso das famílias, especialmente em bairros de baixa renda;
2. promover programas de distribuição de livros;
3. conscientizar o público sobre o impacto negativo da interrupção da educação formal sobre as habilidades de leitura das crianças; e
4. incentivar os pais a usar o tempo com as crianças para ler livros para elas (Elish-Piper, 2011).

Para aliviar a pressão dos pais, muitas escolas locais, empresas e organizações estão fornecendo livros de áudio gratuitos e leitura remota de histórias para crianças. Algumas atividades, como livros de histórias em áudio off-line e programas baseados em celulares, são especialmente construídas para crianças sem acesso à internet (Sosa Díaz, 2020). No Brasil, os programas “Conta pra mim”¹ e “Canta pra mim”² estão disponíveis de forma gratuita e podem se constituir em uma ferramenta importante para as famílias.

A percepção de professores brasileiros

Apesar do número crescente de estudos internacionais sobre a educação durante e após a pandemia, as pesquisas no Brasil ainda são mais escassas. Com o objetivo de verificar a percepção dos professores brasileiros nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da escolarização durante o período da pandemia, conduzimos uma pesquisa em que foram consultados 104 professores de escolas públicas e privadas de todas as regiões do Brasil, formando uma amostra de conveniência. Esses professores

1 Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>.

2 Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/50-canta-pra-mim>.

aderiram à pesquisa voluntariamente, após acessarem o convite de participação divulgado nas redes sociais. Os critérios de inclusão dos participantes foram: (1) ser professor regente do 1º, 2º ou 3º ano do EF; (2) aceitar as condições do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 51164521.2.0000.0084). Os participantes preencheram um questionário online composto por 32 questões, sendo que a última, de caráter optativo, fazia a pergunta “Você gostaria de comentar como o ensino remoto durante a pandemia impactou a aprendizagem das crianças?”. Ela foi respondida por 71 professores.

O conteúdo mais frequente entre as respostas dos professores foi o impacto das diferenças socioeconômicas na aprendizagem dos alunos (que apareceu em 18,3% das respostas), que incluía desde a falta de acesso à tecnologia (computadores, celulares e *tablets*) e à internet (pacote de dados insuficiente), até a falta de acompanhamento e orientação dos responsáveis – os quais não acompanharam os filhos porque estavam em horário de trabalho, ou porque não tinham conhecimento técnico para dar suporte aos estudantes. Possivelmente associado a essas dificuldades, houve alunos que não frequentaram as aulas síncronas (4,2% das respostas dos professores), causando um prejuízo na aquisição dos conteúdos acadêmicos.

O segundo assunto mais recorrente entre a percepção dos professores foram as dificuldades emocionais que os alunos apresentaram no retorno às aulas presenciais. Assim, 14,1% dos professores relataram problemas como estresse e insegurança na realização das tarefas, bem como dificuldade na interação com os pais, com prejuízo nas atividades realizadas em grupo.

Dos professores participantes da pesquisa, 11,3% relataram comprometimentos psicomotores, com dificuldades para segurar o lápis ou usar borracha e apontador. Segundo os professores, não era incomum encontrar alunos que não conseguiam usar as linhas do caderno durante o processo de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além do prejuízo nas tarefas acadêmicas, as dificuldades psicomotoras trouxeram consequências nas atividades de vida diária, como amarrar sapatos e vestir-se com autonomia, conforme os relatos dos professores.

A motivação foi outro ponto observado pelos professores, aparecendo em 10% das respostas, sendo notado pela falta de entrega das atividades propostas e menor iniciativa para a realização de tarefas em sala de aula. Adicionalmente, 5,6% dos professores disseram ter encontrado dificuldade nas entregas das atividades durante o período das aulas remotas, dificultando o olhar do professor para as aquisições dos estudantes.

Em que pesem as dificuldades enfrentadas pelos alunos, 4,2% dos professores disseram verificar uma superação dos obstáculos apresentados pelo período da pandemia, com o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso da tecnologia e o aumento da autonomia dos estudantes. Porém, é importante ressaltar que essas conquistas não foram iguais entre os estudantes: aqueles que tiveram acompanhamento dos pais, apresentaram menos dificuldades, segundo o relato dos professores.

Com base no que foi discutido neste capítulo, podemos concluir que, na volta às aulas presenciais, é necessário verificar o grau de aprendizagem dos alunos, a escola não deve apenas focar no conteúdo do currículo previamente estabelecido para

aquele ano escolar. A ênfase nesse momento de volta às aulas deve estar em ajudar os alunos a fortalecerem suas habilidades básicas que deveriam ter sido aprendidas durante o tempo de fechamento das escolas (Andrabi et al., 2020; UNICEF, 2022).

É importante destacar, para tanto, a importância do papel do professor neste momento, porque serão os protagonistas neste processo de recuperação das defasagens escolares resultantes da pandemia. Por estarem na linha de frente, precisarão de apoio adicional e capacitação para ajudar os estudantes a (re)aprender o que deveriam ter aprendido no ano letivo anterior, bem como ensinar o currículo do ano atual. Além dos aspectos mais diretamente ligados ao currículo, os professores também deverão ser capacitados para saberem lidar com os aspectos socioemocionais que, conforme observado, foram fortemente impactados durante este período de isolamento.

À guisa de finalização, a partir da literatura discutida no presente capítulo, podem-se destacar alguns aspectos considerados fundamentais para a mitigação prejuízos educacionais no retorno às aulas presenciais pós isolamento social, a saber:

1. melhorar ao máximo o ensino remoto/híbrido quando este ainda for necessário: oferecer apoio aos professores; ofertar materiais didáticos digitais e impressos a alunos e professores; disponibilizar ferramentas gratuitas;
2. incentivar atividades simples como a prática da leitura: os danos podem ser mitigados quando o estudante tem o hábito de leitura ou, no caso de crianças pequenas, quando alguém lê para a criança;
3. incentivar alunos a permanecerem/voltarem para as escolas, com ações afirmativas: diante da grande evasão escolar, é necessário ampliar os recursos oferecidos às famílias para a manutenção das crianças na escola, com especial suporte às famílias mais vulneráveis, tais como alunos com necessidades especiais, famílias de baixa renda e adolescentes com filhos;
4. apoiar os educadores na elaboração de planos para receber os alunos na volta às atividades presenciais: é necessário avaliar os alunos e reorganizar os currículos a partir do observado. Evitar prosseguir para alvos superambiciosos, além da possibilidade de as crianças acompanharem;
5. fomentar avaliação continuada e de longo prazo: pequenas defasagens podem não parecer relevantes imediatamente, mas podem trazer prejuízos com a progressão escolar. A avaliação, portanto, deve ser mantida por um longo prazo, com ajustes rápidos e períodos de recuperação eficazes.

A colaboração entre diferentes setores da sociedade é fundamental para tais ações, de modo que os prejuízos já observados no desempenho escolar sejam diminuídos e todos tenham acesso à educação plena.

REFERÊNCIAS

- Allington, R., & McGill-Franzen, A. (2008). Got books? *Educational Leadership*, 65, 20–3.
- Andrabi, T., Daniels, B., & Das, J. (2020). Human capital accumulation and disasters: evidence from the Pakistan earthquake of 2005. *Journal of Human Resources*, 0520-10887R1. <https://doi.org/10.3368/jhr.59.2.0520-10887r1>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1–40.
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. P. (2020). Modeling reading ability gain in kindergarten children during COVID-19 school closures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6371.
- Barnum, M.; Bryan, C. (2020, Jun. 26). America's great remote-learning experiment: What surveys of teachers and parents tell us about how it went. *Chalkbeat National*. <https://www.chalkbeat.org/2020/6/26/21304405/surveys-remote-learning-coronavirus-success-failure-teachers-parents>
- Barrot, J. S., Llenares, I. I., & del Rosario, L. S. (2021). Students' online learning challenges during the pandemic and how they cope with them: The case of the Philippines. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7321–38. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10589-x>
- Beames, J. R., Christensen, H., & Werner-Seidler, A. (2021). School teachers: The forgotten frontline workers of COVID-19. *Australasian Psychiatry*, 29(4), 420–2. <https://doi.org/10.1177/10398562211006145>
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294.
- Brasil (1996). *LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, Brasil.
- Bridges, L. (2013). *Make Every Student Count – How collaboration among families, schools, and communities ensures student success*. Face Scholastic: Family and Community Engagement. <http://teacher.scholastic.com/products/face/pdf/research-compendium/Compendium.pdf>

- CETIC.BR, & NIC.BR. (2021). *Resumo Executivo – Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil*. TIC Kids Online Brasil 2020. <https://cetic.br/pt/publicacao/resumo-executivo-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2020/>
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: a narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–68.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–6.
- Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating educational inequalities. *Public Policy*, 1–10.
- Elish-Piper, L. (2011). Promoting a love of reading at home for students in grades K-5. *Illinois Reading Council Journal*, 39(2), 52–5.
- Heyd-Metzuyanim, E., Sharon, A. J., & Baram-Tsabari, A. (2021). Mathematical media literacy in the COVID-19 pandemic and its relation to school mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 108(1/2), 201–25. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10075-8>
- Hobbs, T. D., & Lee, H. (2020). The results are in for remote learning: It didn't work. *Wall Street Journal*. <https://www.wsj.com/articles/schools-coronavirus-remote-learning-lockdown-tech-11591375078>
- Johnston, J., Riley, J., Ryan, C., & Kelly-Vance, L. (2015). Evaluation of a summer reading program to reduce summer setback. *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 334–50.
- Kim, J. S., & White, T. G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in grades 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 1–23.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–65.
- Silva, M. O. da. (2021). Alfabetização no contexto da pandemia de Covid-19: Estratégias e percepção da aprendizagem por gestores, docentes e famílias. *Revista de Ciências Humanas*, 3(21), 14–42.
- Sosa Díaz, M. J. (2021). Emergency remote education, family support and the digital divide in the context of the COVID-19 lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7956. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157956>.

Souza, G. H. S., Jardim, W. S., Marques, Y. B., Lopes Junior, G., Santos, A. P. S., & Liberato, L. de P. (2021). Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 10(1), e37510111904. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11904>

UNICEF. (2020). *Unequal access to remote schooling amid COVID-19 threatens to deepen global learning crisis*. <https://www.unicef.org/press-releases/unequal-access-remote-schooling-amid-covid-19-threatens-deepen-global-learning#:~:text=NEW%20YORK%2C%205%20June%202020,deepen%20the%20global%20learning%20crisis>

UNICEF. (2021). Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>.

UNICEF. (2022). *Where are we on education recovery?* *UNICEF*. <https://www.unicef.org/media/117626/file/Where%20are%20we%20in%20Education%20Recovery?.pdf>

Van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–4.

CAPÍTULO 18

RETORNO ESCOLAR E DIFICULDADES ESCOLARES E SOCIOEMOCIONAIS EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline de Oliveira Melo Vidal

Ana Elisa Ruggeri Mignone

Beatriz Trevisan Salvi

Natália Sant'Anna da Silva

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Pandemia covid-19: contexto escolar

A pandemia do novo coronavírus (novo Sars-CoV-2) foi decretada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020 e estratégias foram implementadas para conter a propagação da doença, dentre as quais, o fechamento de serviços considerados não essenciais; com isso, 186 países fecharam suas escolas total ou parcialmente, atingindo cerca de 70% dos alunos no mundo (Unesco, 2020). Crianças e adolescentes passaram dois anos em aulas *on-line* e somente no final de 2021/início de 2022 foi possível o retorno presencial, caracterizando um dos períodos mais longos de afastamento de estudantes da aprendizagem presencial e convivência social no Brasil (Fonseca *et al.*, 2020).

A transição da aprendizagem presencial tradicional para esse novo formato foi vivida de forma abrupta, à qual foi necessário adaptar-se com pouca ou nenhuma alternativa disponível (Pokhrel & Chhetri, 2021). Diante da urgência e do ineditismo da situação, o sistema educacional adotou a “Educação em Emergência” através de plataformas *on-line* e foi forçada a adesão a um sistema para o qual alunos, familiares, docentes e gestores não estavam preparados (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Apesar dos esforços dedicados e estratégias adotadas, é importante ressaltar que sistemas educacionais emergenciais e *on-line* não substituem ou se equivalem à educação presencial; a criança aprende por meio de experiências concretas e interações, que não podem ser totalmente reproduzidas no ambiente virtual, no qual a aprendizagem tende a ser fragmentada e descontextualizada, sem interações reais (NCPI, 2020). Os impactos da educação remota ou *on-line* em caráter emergencial, ainda a serem descritos na literatura, não devem ser interpretados de modo linear nas diferentes faixas etárias, pois sabe-se que há marcadores distintos nos diferentes períodos de desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Além das perdas no processo de aprendizagem formal, houve prejuízos nas experiências de socialização, por meio das quais ocorrem aprendizados significativos

ao desenvolvimento humano (NCPI, 2020). A pandemia abalou as dinâmicas de organização de vida familiar e escolar previamente estabelecidas, tornando mais desafiador o fornecimento de experiências de aprendizado ideais (Barnett & Jung, 2021).

Em relação ao cenário social e econômico, sabe-se que crianças em situação de vulnerabilidade social são as que mais usufruem dos serviços – para além dos pedagógicos – prestados pelas escolas e, conseqüentemente, foram as maiores prejudicadas na pandemia. Essa população está mais exposta a fatores de risco, já que a falta de renda está associada a maiores chances de violência doméstica, mais conflitos nas relações conjugais e condições precárias de nutrição, como a insegurança alimentar. Sabe-se que é nos domicílios onde frequentemente ocorrem as situações de violência contra crianças e adolescentes e o distanciamento social favorece que as agressões aconteçam tanto pelo tempo de exposição da criança/adolescente ao agressor como pelo diminuído contato social com potenciais fatores de proteção (Unesco, 2020).

A desigualdade social interferiu diretamente no aumento da lacuna de aprendizagem entre crianças com condições socioeconômicas diferentes, também devido à educação digital exigir condições mínimas de conexões com a internet e a disponibilidade de aparelhos eletrônicos, aos quais crianças em situação de pobreza e extrema pobreza não possuem acesso (Fonseca et al., 2020). Da mesma forma, outros fatores que favorecem a aprendizagem, como responsáveis escolarizados e com disponibilidade para auxiliar os filhos em casa, comumente não estão presentes nesses contextos, já que a maioria dos adultos nessas condições trabalha durante o período de aula e muitos não terminaram o processo de escolarização formal (Pokhrel & Chhetri, 2021).

A partir dos fatos e problemas apresentados é possível inferir que o distanciamento social, por mais que necessário, e os fatores associados a ele, impactaram negativamente as oportunidades educacionais em déficits cognitivos, comportamentais, sociais e emocionais. Por ser um acontecimento recente, há poucos estudos acerca dos impactos imediatos ocasionados pela pandemia, assim como sobre estratégias de intervenção e conseqüências a longo prazo para a população escolar. Com isso, este capítulo se propõe a contemplar aspectos relacionados às dificuldades sociais, emocionais e escolares no retorno às aulas presenciais no contexto pandêmico, além de propor estratégias de manejo para docentes.

Retorno às aulas presenciais

Dificuldades Escolares

A escolarização em casa, enquanto medida compulsória decorrente da pandemia, careceu de planejamento, assim como de formação e estratégias efetivas de adaptação dos espaços de ensino e aprendizagem. Com o início da pandemia no Brasil, estima-se que 44 milhões de estudantes ficaram longe das salas de aula (Unesco, 2020). Diante disso, algumas questões despontam no horizonte dos inúmeros desafios postos para a retomada das aulas presenciais a partir dos impactos que o distanciamento social gerou nos estudantes de todos os segmentos escolares, um evento único na história da escola moderna.

Ainda que muitas instituições escolares tenham lançado mão de encontros síncronos, a descontinuidade da relação professor-aluno, entrecortada por horas de atividades assíncronas, trouxe dificuldades nessa interação; observou-se dificuldades relacionadas tanto ao relacionamento interpessoal como à aspectos técnicos e tecnológicos, que incluíam a falta de conhecimento por parte de professores (Georgieva-Hristozova, 2020) e a pouca condição de acesso de parte relevante dos alunos, especialmente de redes públicas, fosse por problemas de conectividade, infraestrutura ou de interação domiciliar (Unesco, 2020).

Considerando-se que muitos alunos que permaneceram em casa não conseguiram se envolver produtivamente nas atividades escolares propostas durante o período de distanciamento social (Pokhrel & Chhetri, 2021) e que o uso de uma pedagogia adequada para a educação remota pode depender, além do auxílio dos responsáveis, da experiência e exposição à tecnologia e comunicação de educadores e alunos (Pokhrel & Chhetri, 2021), pode-se inferir que o dificultado acesso a recursos digitais tenha prejudicado o engajamento nas atividades pedagógicas, diminuindo o interesse e motivação para realizá-las, aspectos diretamente ligados ao aprendizado (Espinosa, 2021).

Estima-se que mais de 100 milhões de crianças não alcançarão o nível mínimo de proficiência em leitura em consequência dessa crise (Unesco, 2021). No Brasil, houve aumento na quantidade de crianças que não leem; em 2019, o percentual de crianças em idade escolar (6-7 anos) ainda em desenvolvimento dessas habilidades era de 25%; em 2021, esse número saltou para 40,8% (Todos pela Educação/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022).

Um estudo apresentado no 2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já (Todos pela Educação, 2021) estimou que, num cenário favorável, estudantes brasileiros dos anos finais do Ensino Fundamental deixarão de aprender o equivalente a 1,8 ponto da escala Saeb¹ em Língua Portuguesa e 1,5 em Matemática de acordo com a mesma escala. Já os alunos do Ensino Médio, ainda num cenário otimista, deixarão de aprender o equivalente a 1,3 em Língua Portuguesa e 1 ponto em Matemática (Souza et al., 2020).

O mesmo estudo previu que, no pior cenário estimado, a perda provável para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental poderá ser de 9,5 pontos em Língua Portuguesa e 7,9 em Matemática. No Ensino Médio, a previsão do pior cenário estima perda de aprendizagem de 6,3 pontos em Língua Portuguesa e 5,1 pontos em Matemática (Souza et al., 2020). Além disso, a estimativa do cenário pessimista indica possibilidade de perda de aprendizado maior que os ganhos em relação à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática alcançada ao longo dos últimos quatro anos.

O Relatório ainda traz dados que estimam, a partir dos impactos do fechamento prolongado das escolas, a probabilidade média de estudantes da América Latina completarem o Ensino Médio (Neidhöfer, Lustig & Tommasi, 2020): a porcentagem de formados no Ensino Médio deverá cair de 56% para 42%, sendo que a estimativa

1 A escala Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um instrumento que ilustra a proficiência de Matemática e Língua Portuguesa de estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e também da 3ª série do Ensino Médio.

brasileira poderá ser a mais severa dentre os países latino-americanos, com uma queda de até 32 pontos percentuais entre aqueles que vêm de famílias com baixo nível de escolaridade.

Desafios ao desenvolvimento socioemocional

A escola é um espaço social potente também em relação aos aprendizados necessários à convivência coletiva. Enquanto espaço potencial do desenvolvimento de habilidades socioemocionais – autoconhecimento, autorregulação, autocrítica, confiança, resiliência etc. – tem por uma de suas funções apresentar aos educandos a sociedade em que estão inseridos, devendo garantir oportunidades para que se reconheçam como parte do grupo sociedade. Os anos de vivência escolar favorecem experimentações de modos de interação interpessoal a partir de modelos apreendidos e do desenvolvimento de tais habilidades.

As habilidades socioemocionais envolvem aspectos relacionados às interações sociais e aspectos individuais (de ordem cognitiva, emocional e comportamental). Pessoas com maiores níveis de habilidades socioemocionais apresentam comportamentos positivos em relação a si mesmo, como maior autoestima, autoeficácia, persistência frente a objetivos, melhores relacionamentos interpessoais, maior comprometimento e desempenho escolar. A longo prazo, indivíduos com maiores níveis dessas habilidades estão relacionados com maior nível educacional, maior sucesso profissional, relações familiares e de trabalho mais positivas, melhores índices de saúde mental, reduzido índice de psicopatologia e menores níveis de problemas de conduta (Damásio, 2017). Tendo em vista esse cenário, indivíduos que estão emocionalmente mais desenvolvidos, estão mais predispostos a aprender e, portanto, podem apresentar melhor desempenho escolar.

A criança pequena aprende por meio daquilo que observa e pela forma como ela é vista, e ela precisa ter oportunidades para agir, poder regular-se e reorganizar-se a partir das consequências de suas atitudes. A partir da forma como a criança é tratada, ou seja, dos modelos oferecidos, ela então poderá estabelecer relações interpessoais e constituir seus valores morais. É o trabalho intencionalmente pensado em direção à formação da personalidade ética que vai favorecer a que as crianças desenvolvam competências para tanto (Vidal, no prelo) uma vez que, para aprender a autorregular-se diante de um conflito ou desafio, é preciso um espaço acolhedor e organizador que tangencie os ensaios prévios à aquisição dessa habilidade, que, invariavelmente, ao longo do desenvolvimento, passarão por experiências de imprecisão, excessos e faltas.

Para além de respostas emocionais aos riscos vividos em decorrência da pandemia (adoecimento, morte, diminuição de renda etc), a impossibilidade de contato social comprometeu os modos de interação interpessoal, assim como a oferta de modelos assertivos de convivência. Altos níveis de depressão, medo, ansiedade, raiva, irritabilidade, transtornos de conduta e uso de álcool foram reportados por crianças e adolescentes durante 2020 (UNICEF, 2021) e dados acerca de níveis de estresse, depressão, sensação de desamparo, dificuldades de socialização e de desempenho escolar, além de riscos maiores para problemas emocionais e comportamentais

também têm sido indicados em estudos sobre saúde mental infantil durante a pandemia (Meherali et al., 2021; Racine et al., 2021).

Assim, observa-se, no retorno às aulas presenciais, dificuldades de interação social relacionadas à impaciência, agressividade, irritabilidade, resistência a ceder e compartilhar e inabilidade para escutar e fazer acordos (Vidal, no prelo). Especialmente em relação às estratégias para resolução de conflitos, tão inerentes ao convívio escolar, estudantes de Ensino Fundamental I têm demonstrado maior necessidade de intervenção do adulto – às vezes buscada fora da escola, via ajuda dos responsáveis – além de reagirem aos conflitos por meio de agressões físicas e verbais, acusações, reações explosivas, intolerância, imposição da própria vontade, ou ainda, tendo somente o choro e o abandono da situação como estratégia possível de resolução (Vidal, no prelo).

Os próprios estudantes estão se reconhecendo com menos condições de lidar com frustrações e controlar a raiva diante de situações adversas, segundo mapeamento feito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Ayrton Senna, que escutou 642 mil alunos no âmbito do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). A pesquisa aponta queda em dois grupos de competências diretamente relacionadas ao aprendizado, a autogestão e a amabilidade. A autogestão engloba habilidades de manter-se focado, agir com determinação e organização, se responsabilizar e persistir; agir com amabilidade prevê uma postura empática, de respeito e confiança. Ou seja, prejuízos nessas competências podem comprometer as possibilidades de aprendizagem (Instituto Ayrton Senna & Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2022).

Além disso, dentre os estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental avaliados na pesquisa, um terço indica dificuldades para conseguir se concentrar no que é proposto em sala de aula, 18,8% sentem-se esgotados e sob pressão, 18,1% não estão conseguindo dormir com qualidade diante de inúmeras preocupações e 13,6% afirmaram a perda de confiança em si. Ademais, a avaliação corrobora com dados prévios que relacionam menores os índices de saúde mental com maiores desafios de aprendizagem (Instituto Ayrton Senna & Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2022).

Diante desses dados, o dia a dia em sala de aula torna-se espaço potencial para o acolhimento desses estudantes que agora retornam à escola, de modo a favorecer que os déficits socioemocionais e de aprendizagem possam ser melhor avaliados e, em consequência, estratégias mais efetivas possam ser intencionalmente adotadas pelo corpo docente para minimizar tais efeitos comportamentais, sociais e emocionais e, assim, possibilitar que os alunos, uma vez supridos emocionalmente, tenham a possibilidade de aprender de maneira mais efetiva. Nesse sentido, a partir das experiências práticas das autoras e de pesquisas da área da Educação e da Psicologia (Araújo, 2012; Dias & Seabra, 2013; Instituto Ayrton Senna, 2021; Piaget, 1932/1994; Vinha *et al.*, 2018), são indicadas algumas possibilidades de manejo em sala de aula que podem colaborar com esse trabalho pelo docente.

Estratégias para o trabalho em sala de aula

1. **Apresente a rotina do dia:** Para favorecer que alunos se organizem, é importante que saibam desde o início da aula o que está programado.

Indique na lousa as atividades do dia e, se houver, quais são as lições de casa. Leia logo no início da aula a rotina e deixe claro quanto tempo será dedicado para cada atividade.

2. **Use gráficos para gestão do tempo:** Apresente um “gráfico de pizza”: um círculo repartido em “fatias” iguais, que representem cada uma, por exemplo, 10 minutos. Concluído esse tempo, o professor preenche essa parte do gráfico e sinaliza verbalmente aos alunos que se passaram os 10 minutos. Dessa forma, nas atividades, os estudantes podem estimar o tempo restante de forma visual, o que auxilia sua organização e planejamento.
3. **Considere o tempo de atenção de seus estudantes:** As crianças possuem diferentes tempos de duração de atenção voltada para uma determinada tarefa. Das mais novas, espera-se um tempo de 15 a 20 minutos de foco em uma lição; já para as do Fundamental II, o tempo esperado é de 20 a 30 minutos. Ofereça intervalos ou pausas curtas entre as atividades para que o estudante possa descansar e retomar o foco para a tarefa.
4. **Intercale diferentes tipos de atividades:** Para ajudar a manter a turma engajada nas atividades propostas, intercale tarefas de maior e menor interesse dos alunos, assim como o nível de dificuldade das atividades.
5. **Use instruções claras, diretas e simples:** A criança, principalmente a mais nova, pode se perder com instruções longas e com muitos itens. Por isso, uma instrução complexa dividida em várias instruções simples, por meio de uma linguagem que possa ser compreendida por todos favorece a compreensão e a execução da instrução de forma autônoma e com maior chance de acerto.
6. **Use recursos de papelaria como procedimento de estudo:** Uma estratégia que pode funcionar como potente procedimento de estudo para estudantes de todas as faixas etárias é o uso de marcadores coloridos para destacar palavras-chave no texto ou enunciados (canetas marca texto, lápis de cor etc.).
7. **Organize pausas para autoavaliações/avaliações formativas:** O trabalho com estratégias de reconhecimento do percurso de aprendizagem favorece a verificação da compreensão e a autorregulação de comportamentos para aprimorá-la. Busque inserir no planejamento momentos de autoavaliação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de modo a construir com os estudantes uma posição autônoma e responsável sobre o próprio aprendizado.
8. **Combine dicas contextuais com a turma/insira “objetos de fala”:** Combine com os estudantes gestos/ações, como levantar a mão para pedir algo ou ter a vez de falar, ou ainda, use objetos para indicar quem tem a vez de falar (que será aquele que porta o objeto) e aqueles que naquele momento devem escutar. Isso pode facilitar que os estudantes se orientem, relembrem as regras e combinados e sejam estimulados a se autorregular.
9. **Repense o uso dos espaços:** Uma ideia para aulas dinâmicas é a organização das cadeiras em semicírculo; assim, todos podem se ver e interagir

de forma mais espontânea. Além disso, explore espaços não convencionais para as propostas, como áreas livres. O espaço físico, se considerado com intencionalidade, pode favorecer novas oportunidades de aprendizagem.

10. **Evite as “não” ações:** Principalmente para crianças do Fundamental I, as “não” ações são mais complexas de se entender e não esclarecem o que deve ser feito. Ainda, é importante que fique claro para a criança o porquê aquele comportamento é o esperado em determinado contexto. Assim, o “Ande devagar no corredor para evitar esbarrar nos outros e machucar alguém” pode ser mais efetivo que o “Não corra no corredor”. A apreensão do princípio das regras é fundamental para sua assimilação de maneira autônoma.
11. **Inclua as crianças na formulação de combinados:** Participar do processo de criação de regras criadas facilita o entendimento do princípio dos acordos coletivos feitos e, por consequência, o seu cumprimento.
12. **Valorize comportamentos colaborativos:** Busque elogiar e reconhecer o que o aluno fez de colaborativo em relação ao comportamento em sala de aula; quanto mais imediato for esse reconhecimento, melhor. Destaque o comportamento, não a pessoa do aluno e descreva a razão pela qual aquele comportamento merece ser ressaltado/celebrado: “Gostei muito que você levantou a mão e esperou sua vez para falar, isso ajuda nosso grupo a se escutar”.
13. **Aproxime-se do estudante:** Considerando-se o contexto de pandemia, muitas das habilidades esperadas para determinado ano escolar estão deficitárias. Por isso, uma forma de acessar mais eficazmente os alunos é demonstrar interesse e disponibilidade. Mostrar-se aberto para conversar sobre questões emocionais e sociais (como morte de entes queridos, desemprego de familiares/responsáveis, mudança de contexto *online* para o presencial etc.) que podem estar impactando o aluno, refletindo em seu desempenho escolar e no contato com os pares, possivelmente favorecerá a criação de uma relação de confiança.
14. **Proponha atividades de colaboração:** Para alguns estudantes pode ser motivador ajudar o professor na organização das atividades. É interessante alternar as crianças em relação às funções, por exemplo, um dia, a criança ‘X’ apaga a lousa, o aluno ‘Y’ recolhe os livros, e o ‘Z’ distribui o material da atividade etc. Além disso, proponha atividades nas quais os estudantes precisem trabalhar juntos, de modo a, por meio da cooperação, atingir o objetivo esperado. As relações de cooperação são de extrema importância tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o desenvolvimento moral.
15. **Estabeleça uma frequência regular de rodas de conversa:** O diálogo acerca de aspectos afetivos e emocionais do desenvolvimento favorece o trabalho com o reconhecimento de desafios e com a elaboração de estratégias de enfrentamento. Assim, procure estabelecer um espaço regular de fala e escuta e, conseqüentemente, de consciência de si e de reflexões

coletivas para a criação de uma rotina de troca genuína no grupo. Essa estratégia pode ser aplicada a turmas de todas as faixas etárias, sendo necessária, somente, a adaptação dos temas e das intervenções e mediações feitas nas conversas.

Além disso, busque alternar os temas das rodas, com diálogos ora propostos pelo professor, ora sugeridos pelos próprios estudantes. Considere que cada pessoa tem um jeito próprio de expressar emoções e, principalmente, que crianças menores estão aprendendo a expressar-se. Por isso, lançar mão de formas criativas de introduzir um tema pode ajudar; brincadeiras, letras de música ou obras de Arte podem facilitar a representação das emoções e sentimentos ainda não passíveis de serem nomeados.

Considerações finais

Considerando prejuízos decorrentes do período de distanciamento social durante a pandemia da covid-19, muitos deles ainda por serem conhecidos e mensurados, é preciso reduzir fatores de risco e promover fatores de proteção, e a escola pode ser entendida como um potente fator de proteção na readequação da vida após o período, porque ela atua diretamente no desenvolvimento cognitivo, socioambiental, relacional e emocional de crianças e adolescentes. Recuperar os déficits educacionais é essencial para evitar uma catástrofe geracional (Unesco, 2021), portanto, atuar em direção à mitigação destes prejuízos deve ser compromisso de todos os educadores, num olhar comprometido e responsável acerca das transformações na rotina escolar que, nesse momento, faz-se imperativo.

REFERÊNCIAS

- Araújo, M. V. de. (2012). *Behavior management by the teacher in classroom context with students identified with ADHD: development, implementation and assessment of an intervention guide* [tese de doutorado em Psicologia]. Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Barnett, W. S., & Jung, K. (2021). Seven Impacts of the Pandemic on Young Children and their Parents: Initial Findings from NIEER's December 2020 Preschool Learning Activities Survey. *National Institute for Early Education Research*.
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2020). Repercussões da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância*. <http://www.ncpi.org.br>
- Damásio, B. F. (2017). Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria. *Trends Psychol.*, 25(4). <https://www.scielo.br/j/tpsy/a/8GQ4S98vnn57VxzJznjz3VR/abstract/?lang=pt>
- Dias, N. M., Seabra, A. G. (2013). *Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas: Piafex*. Memnon.
- Espinosa, T. (2021). Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial. *Ensino e Pesquisa em Educação e Ciência*. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230122>
- Fonseca, R. P., Sganzerla, G. C., & Enéas, L. V. (2020). Fechamento das escolas na pandemia de Covid-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. *Debates em Psiquiatria*, 10(4), 28–37. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-4-4>
- Georgieva-Hristozova, V. L. (2020). The impact of pandemic isolation on the process of education. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 6(27), 84-87.
- Instituto Ayrton Senna, & Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2022). Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade. *Instituto Ayrton Senna*. <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/mapeamento-aponta-que-70-por-cento-dos-estudantes-de-S-P-relatam-sintomas-de-depressao.html>

- Instituto Ayrton Senna. (2021). De volta à escola: estratégias para acolhida pós isolamento social. *Instituto Ayrton Senna*. <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/instituto-ayrton-senna-fichas-de-acolhimento.pdf>
- Meherali, S., Punjani, N., Louie-Poon, S., Abdul Rahim, K., Das, J. K.; Salam, R. A., & Lassi, Z. S. (2021). Mental Health of Children and Adolescents Amidst COVID-19 and Past Pandemics: A Rapid Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3432. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073432>
- Neidhöfer, G; Lustig, N. & Tommasi, M. (2020). Intergenerational Transmission of Lock-down Consequences: Prognosis of the Longer-run Persistence of COVID-19 in Latin America. *CEQ Working Paper 99, Commitment to Equity Institute, Tulane University, December*. <http://repec.tulane.edu/RePEc/ceq/ceq99.pdf>
- Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral da criança* (Elzon Lenardon, Trad.). Summus.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*. <https://doi.org/DOI:10.1177/2347631120983481>
- Racine, N.; McArthur, B. A.; Cooke, J. E.; Eirich, R.; Zhu, J.; Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID19. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Resolução CNE/CP nº2, de 10 de dezembro de 2020. (2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 52. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>
- Souza, A. P. et al. (2020). Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional”. Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear), da Fundação Getúlio Vargas (FGV). *Fundação Lemann e FGV EESP Clear*. <https://fundacaoemann.org.br/storage/materials/e828oun5zDAh6bqCMcplmqKz1VsD5Tr3jTgecYXd.pdf>
- Todos Pela Educação. (2021). 2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já. *Todos Pela Educação*. https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf
- Todos Pela Educação. (2022). Todos pela educação fala à imprensa internacional sobre os impactos da pandemia na educação brasileira [vídeo]. *Todos Pela Educação*.

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-fala-a-imprensa-internacional-sobre-os-impactos-da-pandemia-na-educacao-brasileira/>

UNESCO. (2020). *UNESCO's education response to COVID-19*. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>

UNESCO. (2021). *Educação: da interrupção à recuperação*. <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF Innocenti. (2021). *Life in lockdown. Child and adolescent mental health and well-being in the time of COVID-19*. Itália.

Vidal, C. O. M. (n. d.). *Análise das estratégias de resolução de conflitos entre pares em escolares do Ensino Fundamental no retorno às aulas presenciais pós distanciamento social durante a pandemia da COVID-19* [dissertação de mestrado]. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Vinha, T., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Moro, A., Aragão, A. M. F., & Morais, A. (2018). O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. *Revista de Educação e Cultura Contemporânea*. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180052>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 19

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MANEJO ESCOLAR

*Marcela Caetano Dias da Silva
Juliana Dalla Martha Rodriguez
Enzo Banti Bissoli*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

O grande desafio da educação está em preparar o aluno para um mundo em constante mudança. No processo de aprendizagem, os atores, os elementos e os espaços se relacionam. A escola proporciona o ambiente para que o processo de aprendizagem ocorra, mas, para além do espaço, há o mediador do aprendizado, o professor. O trabalho do professor ocorre na vivência diária com todos os envolvidos no processo educacional, que na mediação pedagógica, possibilita ao aluno o aprendizado.

A pandemia da covid-19 trouxe mudanças na rotina da comunidade escolar impactando em todos os envolvidos no processo educacional, colaboradores, gestores, professores, alunos e famílias (Stein, 2020). Entretanto, a responsabilidade da educação não pode apenas ser direcionada à figura do professor, à medida em que outras questões como as políticas, sociais e econômicas também têm relação direta com o processo de educação (Pereira & Gioia, 2010; Pereira, Marinotti & Luna, 2004). As políticas públicas de educação precisam contemplar, por exemplo, a formação do professor, condição fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

É necessário falar sobre as desigualdades que se tornaram ainda mais expostas no período de pandemia e que impactaram diretamente a educação, entre elas a falta de acessibilidade à educação remota, falta de auxílio e apoio da família – seja pela ausência de instrução dos indivíduos ou outros motivos e inexistência de infraestrutura da própria instituição escolar que impediu a adaptação adequada no período de isolamento (Gatti, 2020). A urgência de adequação da educação perante o agravamento da disseminação do vírus em março de 2020 exigiu de professores ferramentas das quais não possuíam para o desenvolvimento de medidas imediatas, uma vez que a crise foi imprevisível. O encontro da sociedade brasileira desigual com o colapso sanitário, econômico e social intensificado pela pandemia, resultou em um cenário educacional desestabilizado e heterogêneo.

Os impactos no desenvolvimento escolar são factíveis e inquietantes, sendo necessário investimento e intervenções que visem minimizá-los (Oliveira et al., 2020). Um desses investimentos é proporcionar aos docentes, condições para o manejo escolar, a medida em que novas estratégias de ensino e aprendizagem precisam ser pensadas, discutidas e implementadas para que os alunos possam seguir o caminho do aprendizado e com isso, novos desafios surgem no trabalho docente.

Novos desafios na sala de aula

A ação de educar está diretamente relacionada ao vínculo professor-aluno, passando a mediação pedagógica dos conhecimentos de cada disciplina (Morales, 1998), “a dinâmica do ensino e da aprendizagem configura a cada dia um novo educador” (Pin, Nogaro & Weyth, 2016).

O sucesso do processo de ensino aprendizagem está diretamente relacionado com a organização de condições favoráveis dentro da sala de aula para que ele ocorra (Skinner, 1972). O desafio do docente, para além do domínio do conteúdo teórico, está na mediação da sua relação com o aluno e na criação de um ambiente propício para a aprendizagem. Entretanto, também há fatores externos que influenciam nesse processo tanto quanto a ação do professor, como os fatores sociais, econômicos, políticos, familiares, institucionais, entre outros que desempenham uma ação direta e indireta na aprendizagem do aluno (Pereira & Gioia, 2010). Por isso, a pandemia da covid-19 trouxe novos desafios para a educação, uma vez que causou grandes impactos no contexto social, político e econômico do Brasil.

Em um estudo com professores de uma escola pública de São Paulo funcionando no regime híbrido em 2021, foram apontadas mudanças significativas no comportamento dos alunos decorrentes da pandemia e, conseqüentemente, no êxito das aulas e atividades ministradas pelos docentes. Entre os impactos percebidos, estavam o desinteresse e baixa disponibilidade do aluno para realização das atividades online e a crença de que o ensino remoto “não era aula de verdade” (*sic*). No retorno para as aulas presenciais, foi notado também impaciência, desatenção, agressividade verbal e dificuldade para seguir regras, comportamentos estes, que já estavam presentes no contexto pré-pandemia, mas aparentemente foram agravados. As mudanças na sala de aula impactaram o processo de ensino aprendizagem significativamente, e por isso tornou-se imprescindível a criação de estratégias que amparassem professores para o êxito no manejo da sala de aula, possibilitando aproximação do sucesso escolar.

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) apresentam um estudo dos impactos causados pela interrupção inesperada do período escolar por eventos diversos ao longo da história, mas que não se comparam ao período e contexto da pandemia. O mapeamento dos impactos provocados na educação brasileira pelo isolamento social só será comprovado no médio e longo prazo, mas imediatamente eventos esperados já são observados, especialmente as lacunas de aprendizagem, o prejuízo no processo de aquisição de repertório, acarretando atrasos de desenvolvimento (Rodriguez et al., 2021). Além disso, o desgaste psicológico dos alunos, professores e familiares decorrente do período de isolamento também é um fator que impacta diretamente na qualidade da educação (Rodriguez et al., 2021). Em pesquisa do Instituto DataSenado (2021) a privação da socialização de crianças e adolescentes também trouxe prejuízos para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que também ocorrem na escola. Como aponta Gatti (2020) a escola não é apenas um local para estudos, mas também para desenvolvimento da identidade, criação de laços e de troca com outros.

Ao mesmo tempo que há a expectativa para o reencontro presencial, também existe a ansiedade pela volta do convívio. Seja pelo tempo afastado, o medo de

contaminação, o luto de possíveis perdas durante o tempo de isolamento e a possível sobrecarga emocional desse período por todas as mudanças enfrentadas (Gatti, 2020). Todos os fatores emocionais e psicológicos que a priori podem não surgir como uma prioridade diante do currículo atrasado e das lacunas de aprendizagem, devem ser incluídos no manejo escolar.

Frete às diferentes oportunidades de aprendizagem vivenciadas no período de isolamento, influenciadas pelo acesso à internet, apoio dos pais e responsáveis, acesso à ambiente propício para o estudo, saúde mental e outros fatores, os alunos retornam à sala de aula apresentando diferentes graus de desenvolvimento (Gatti, 2020; Oliveira, Gomes & Barcellos, 2020). Espera-se que não apenas o professor, como toda a instituição escolar, tenha sensibilidade diante de cada caso e manajem as expectativas debruçadas sobre o currículo a ser recuperado. Para além da busca em minimizar as lacunas no desenvolvimento o mais rápido possível, é preciso olhar para o aluno, seu contexto e sua real condição e possibilidade de acompanhamento do currículo a ser apresentado (Gatti, 2020). Como coloca Pereira e Gioia (2010), o potencial para aprendizagem não é apenas definido pelo cenário da sala de aula, mas também afetado por uma série de fatores externos que devem ser levados em conta.

Sugere-se um olhar atento para a situação dos alunos e uma avaliação com finalidade exclusivamente diagnóstica para compreensão do quadro, além da criação de um diálogo aberto. O foco deve estar no que é essencial na aprendizagem buscando minimizar os impactos da educação através de um planejamento flexível (Gatti, 2020).

No retorno às aulas, a princípio buscar recuperar o tempo perdido por meio de estratégias de aumento da carga horária ou dos dias letivos pode parecer uma solução, mas não há comprovação de resultados satisfatórios como apresenta Oliveira, Gomes e Barcellos (2020). Além disso, o aumento da jornada escolar implicaria gastos na educação e acréscimo no escopo de trabalho dos professores, fatores que devem ser levados em conta. É importante a compreensão de que o tempo passado dentro da escola não é proporcional, necessariamente, aos ganhos da aprendizagem (Oliveira, Gomes & Barcellos, 2020).

Os mesmos autores também avaliam o impacto de acesso à insumos, como computadores, e estes também não são garantia de aprendizagem. Conclui-se que o principal fator de impacto é a qualidade dos professores e sua formação (Oliveira, Gomes & Barcellos, 2020). É claro que o sucesso do ensino não pode ser depositado exclusivamente no professor (Pereira & Gioia, 2010), mas é inevitável seu papel essencial na educação, uma vez que o docente é o mediador de conteúdos e organizador do ambiente para aprendizado. Portanto, a formação de professores deve ser um ponto focal ao pensarmos no cenário educacional pós-pandemia.

Formação docente

Como exposto anteriormente, uma preocupação constante no âmbito da educação deve ser a formação docente assim como suas condições de trabalho (Gatti et al, 2011), uma vez que essa formação é condição primordial para que o profissional desempenhe suas “atividades profissionais e curriculares seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino” (Aranda, Perboni & Scaff, 2022).

A formação docente abrange “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente” (Garcia, 1999, p. 26), o que conseqüentemente, tem impacto positivo na qualidade da educação. Autores como Nóvoa (2007), Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009) abordam o que denominam de conceito de desenvolvimento profissional docente em detrimento do termo formação inicial e continuada, marcando “mais claramente a concepção de profissional do ensino” (Garcia, 2009, p. 9) e a evolução e o processo constante de aprendizado e aprimoramento desses profissionais.

O rol de saberes que o professor detém, o qual intitula-se saber docente, engloba não somente o conhecimento em uma disciplina, mas também, as práticas relacionadas ao ato de ensinar (Tardif, 2000), ao processo de ensino aprendizagem. Para além de mediador do conhecimento educacional, o professor tem uma função formativa e social para o qual, precisa estar preparado. “O saber docente não é constituído somente do que se aprende na formação inicial, na verdade, ele é plural, sendo formado pela fusão de vários saberes” (Tardif, 2014). É um processo que precisa ocorrer de forma continuada, “no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva” (Santiago & Batista Neto, 2011).

A formação docente precisa contemplar as fragilidades que afloraram durante a pandemia e no momento de retorno às atividades presenciais, como a defasagem na aquisição de conteúdos e o impacto do isolamento social. Há a urgente necessidade de identificar as demandas específicas dos alunos, minimizando as possíveis conseqüências da pandemia, a médio e longo prazo no processo de aprendizagem (Rodríguez et al., 2021).

Assim como deve ser prioridade a sensibilidade sobre a condição do aluno no contexto pós-pandemia para o manejo adequado na sala de aula, o mesmo se aplica ao professor. É interessante a análise das dificuldades do docente no retorno às aulas e elaboração de possíveis soluções.

Da mesma forma que foi necessária uma adaptação ao cenário da pandemia, o mesmo se aplica ao momento da ressocialização. Gatti (2020) destaca a necessidade de reavaliação de princípios e modelos da educação, muitos já ultrapassados, que puderam ser subvertidos com o distanciamento social. Torna-se ferramenta indispensável a formação continuada dos docentes para elaboração de caminhos e ajustes para o novo momento da educação. A formação docente nos modelos outrora adotados já não contempla a realidade da educação brasileira, as demandas dos indivíduos e da sociedade. Mantê-la nesse formato, causa um distanciamento ainda maior da realidade educacional brasileira (Castro & Souza, 2021).

A formação terá mais sentido se acolher a pessoa na pessoa do professor e da professora: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares e possibilidades são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para a formulação de propostas de formação continuada significativas (Reis & Ostetto, 2018).

O professor também é um ser no mundo, e precisa ser visto como tal, não sendo um ser isolado, e sim, “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação (. . .)” (Freire, 1992, p. 28). Deste modo, o professor também viveu a pandemia e

toda implicação e reflexão que esta trouxe para o seu fazer. É quem precisa, além dos alunos, ser ouvido e trazer a luz da realidade, a necessidade que bate à sua porta. A formação desse profissional precisa contemplar suas reais necessidades, pois somente assim, os alunos terão um verdadeiro processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho com a formação docente durante a pandemia apresentou desafios altos, mas também novas reflexões. Em razão do isolamento social, as mesmas estratégias aplicadas ao ensino remoto foram transpostas à circunstância de formação de professores. Enquanto atores da educação no país, muitas vezes eles e elas passaram pelas mesmas condições de ensino as quais conduziam para alcançar os alunos durante o período remoto.

A formação de professores em estudo do segundo semestre de 2021 apresentou importantes premissas para condução de processos que aproximem o convívio presencial e gerem nova potência para as relações mediadas nas escolas. A primeira é de que a formação de professores se beneficia ao contar com a percepção acurada de muitos desses profissionais sobre o conjunto crítico de fatores que impedem o avanço da aprendizagem, em outras palavras, a sensibilidade de professores ao contexto de seus alunos precisa ser estimulada e nutrida nas formações. Só há possibilidade de engajamento em transformações de repertórios de planejar e ministrar aulas se as mudanças e discussões na formação forem necessariamente alinhadas aos desafios e resultarem em impacto tangível no dia a dia do(a) professor(a). As estratégias que se afastam desse entrelaçamento tornam o custo de investimento de energia e tempo pessoal, recursos escassos no Brasil de hoje, inviável. Por isso, um dos principais objetivos da formação precisa ser estabelecer o repertório de observação, análise e transposição da realidade vivida em sala de aula para orientar os caminhos da formação.

A segunda premissa é a formação estabelecer um modelo de acolhimento e manejo das relações. Os desafios que a pandemia impôs aos professores são em relevante número de âmbito das relações pessoais. As demandas emocionais dos alunos saltam aos olhos desses profissionais e sinalizam a esse quadro de mediadores a necessidade das condições de saúde para envolvimento na aprendizagem. A formação dos professores é pautada na compreensão do aspecto humano, por isso, com os novos desafios e a imprecisão das consequências da pandemia para a vida emocional dos estudantes, apesar de permitir prognóstico de efeito deletério, o impacto sobre a pessoa do professor que está em sala de aula aumentou. Os ciclos e propostas de formação precisam levar isso em consideração e planejar não só formas de garantir espaço para a expressão da condição humana, mas oferecer alternativas ao manejo do convívio, se valendo dessas estratégias para promover novo repertório e habilidade interpessoal que favorecerá os(as) professores(as) na antecipação e enfrentamento dos desafios da retomada e novo contexto de vida nas escolas. Humanizar os processos da formação de professores no retorno do regime presencial envolve reaprender a estabelecer vínculos e agir em conjunto para promoção de bem-estar em convívio escolar.

Conclusão

A pandemia fez emergir uma discussão já antiga e que precisa evoluir constantemente, a formação docente. As Políticas de Educação são de suma importância

para a mudança na educação e para que professores sejam contemplados tendo direito a uma formação condizente com a necessidade da realidade educacional brasileira.

O professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem e sem essa figura, o processo falha. Para que esse processo seja eficaz e consiga abarcar a educação que se faz necessária, a formação docente precisa atender às reais necessidades dos professores e ser constante.

Principalmente nesse cenário pós-pandemia, professores e alunos trazem diferentes demandas, algumas que já emergiam anteriormente e outras, novas e desafiadoras. Para atendê-las, torna-se necessário a preparação não somente do ambiente educacional e da gestão escolar, mas também dos professores, atores fundamentais para o processo de ensino, os quais guiarão seus alunos para que recuperem o conhecimento perdido e tenham sucesso no processo acadêmico.

A partir da discussão apresentada, conclui-se que a formação docente e o manejo em sala de aula não devem ter como único foco a recuperação e apresentação dos conteúdos programáticos, mas sim investir no desenvolvimento das habilidades emocionais e de vínculos sociais dos sujeitos envolvidos, âmbitos estes que foram severamente comprometidos em decorrência da pandemia e são essenciais para o sucesso da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Aranda, F. P. N., Perboni, F., & Scaff, E. A. S. (2022). Formação Docente no Plano Municipal de Educação de Dourados-MS. *Educação*, 47(1), e51/ 1–24. <https://doi.org/10.5902/1984644447392>
- Castro, H. M. de, & Souza, J. C. M. de. (2021). Formação docente em início de carreira: narrativas de profissionais da rede pública de Jaraguá-GO. *Práxis Educacional*, 17(48), 301–25. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8439>
- Datasenado. (2021). Impactos da pandemia na educação no Brasil. *Senado Federal*. <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>
- Freire, P. (1992). *Extensão ou comunicação?* (Rosica Darcy de Oliveira, Trad., 8a ed.). Paz e Terra.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Garcia, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 7–22.
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29-41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. UNESCO.
- Imbernon, F. (2000). *Formação docente e profissional* (3a ed.). Cortez.
- Morales, P. (1998). *A relação professor aluno: o que é, como se faz*. Loyola.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, Portugal. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>
- Oliveira, J. B. A., Gomes, M., & Barcellos, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>

- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 12(1/2), 121–45.
- Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. de (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In M. M. C. Hübner & Miriam Marinotti (Orgs.). *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (Cap. 1, pp. 11-32). ESETec.
- Pin, S. A., Nogaro, A., & Weyh, C. B. (2016). Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. *Educação*, 41(3), 553–66. <https://doi.org/10.5902/1984644417994>
- Reis, G. A. de S. V. Dos., & Ostetto, L. E. (2018). Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docente sobre formação continuada. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>
- Rodriguez, J. D. M., Carrera, A. dos S. F. G., D’Almeida, L. C. M. de S. Z., & Rocha, L. B. da. (2022). Abordagens educacionais no retorno às atividades escolares presenciais pós-pandemia da Covid-19 para crianças com transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade. In L. R. R. Carreiro, M. C. T. V. Teixeira & A. S. Afonso Junior. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na Clínica, na Escola e na Família – Avaliação e Intervenção* (pp. 312–28). Hogrefe.
- Santiago, M. E., & Batista Neto, J. (2011). Formação de Professores em Paulo Freire: uma Filosofia como Jeito de Ser-Estar e Fazer Pedagógicos. *Revista e-curriculum*, 7(3). <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Stein, G. R. (2020). Novos contextos e caminhos para o currículo escolar na educação com covid-19. In F. J. de Almeida, M. E. B. de Almeida & M. da G. M. da Silva (Eds.). *De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos* (pp. 34–45).
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13).
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17a ed.). Vozes.

CAPÍTULO 20

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS DESAFIOS DO PÓS-ISOLAMENTO NO CONTEXTO DO RETORNO PRESENCIAL

Ana Carolina Mieko Fudimori da Costa

Vagner Ferreira Lima Junior

Marcos Vinícius de Araújo

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A formação de professores é um tema que ganha cada vez mais espaço na sociedade brasileira, devido à necessidade de ampliação ao acesso a educação de qualidade para toda a população. Inicialmente, a discussão a respeito da formação de professores deve passar pela análise e reflexão sobre os cursos de Licenciatura, que têm por objetivo capacitar professores dentre pessoas que possuam curso superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) que regula todo o sistema educacional brasileiro, orienta que os educadores necessitam ter curso superior. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), cujas propostas e diretrizes contemplam os anos de 2014 a 2024, segue o mesmo caminho e recomenda a formação de todos os professores em nível superior. Portanto, é meta do PNE cumprir planejamento e efetivar política educacional que prevê que até 2024 todos os professores atuantes na educação brasileira sejam formados em nível superior (Brasil, 2014).

Com vistas ao cumprimento das determinações do PNE, podemos afirmar que as licenciaturas é que garantirão a formação de profissionais da educação bem-preparados para exercer a função docente no Brasil. A formação estruturada nas licenciaturas está voltada para qualificar professores de educação básica, organizada em Educação Infantil (entre 3 e 5 anos), Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

E não há que se falar apenas na formação em Licenciatura, a formação continuada do professor mantém-se sendo necessária, pois o conhecimento e a sociedade se transformam o tempo todo, a pandemia causada pela covid-19 deixou clara esta situação, visto que os professores necessitaram se reinventar, se haver com novos modelos de aprendizagem utilizando de ferramentas de tecnologia, a fim de continuarem o processo de aprendizagem com seus alunos.

O quadro de Pandemia que se iniciou em 2020 e levou toda a população ao isolamento social, incluindo-se as crianças e jovens em fase escolar, que precisaram passar todo esse tempo longe das salas de aulas por cerca de dois anos, trouxe novos desafios e exigiu dos professores a busca de novas formas e recursos para que o processo ensino-aprendizagem não fosse interrompido e pudesse ser exitoso.

Tendo em vista que um novo modelo de pedagogia precisou ser acionado por toda a rede educacional, utilizando a tecnologia e o acesso à internet como meio para chegar

até os estudantes, tornou-se urgente e necessário voltar o olhar para essa modalidade de ensino.

De início observamos que será necessário um efetivo compromisso de órgãos governamentais e da sociedade como um todo, porque serão fundamentais para que sejam desenvolvidas Políticas Públicas voltadas ao atendimento dos estudantes e das famílias, em especial das que se encontram em vulnerabilidade social. É imperativo que sejam efetivadas políticas de qualificação e valorização do professor, principalmente para que ele tenha condições de atuar nesta nova realidade trazida pela pandemia, de utilização de ferramentas de tecnologia e de acesso à internet, tendo em vista que é sabido que esta modalidade de acesso à educação veio para ficar e que deverá ser utilizada por professores e alunos, mesmo com o retorno às aulas presenciais.

Ensino remoto e seus impactos

As medidas para a contenção da covid-19 impactaram diversos setores da sociedade, dentre eles, o campo educacional. Com isso, ações de isolamento e distanciamento social tornaram-se necessárias, levando à suspensão das aulas e das demais atividades presenciais. A inserção do Ensino Remoto Emergencial afetou diretamente a qualidade do processo de aprendizagem, tendo em vista que a migração do modelo presencial para o modelo de educação remoto foi implementada de forma urgente e imediata, sem que houvesse preparo para sua mudança.

No campo da educação foi importante a discussão sobre o uso de tecnologia e do ensino remoto no ensino básico, contudo, as ações ocorreram de forma insipiente para que o processo estivesse pensado e estruturado para atender as demandas impostas pela Pandemia. Fato é que os professores se viram, da noite para o dia, inseridos em um modelo *online* sem, na maioria dos casos, o devido preparo para esta prática ou sem possuírem as ferramentas tecnológicas disponíveis para esta atuação.

Antes de nos aprofundarmos nessa discussão, é importante diferenciar o Ensino Remoto Emergencial que foi imposto em função do afastamento social necessário durante o período crítico da pandemia, do modelo de Ensino a Distância, popularmente chamado de EaD.

De acordo com Rodrigues (2020), a principal diferença entre os modelos de ensino EAD e remoto se encontra no planejamento deles: o EAD é pautado em teorias e práticas, que já vinham sendo pensadas e aplicadas e pretendem tornar efetivas a realização da modalidade, entende-se como efetiva a qualidade envolvida nos processos de aprendizagem; já o Ensino Remoto não conta com a mesma organização. Importante frisar que a escolha do regime remoto foi tomada de maneira emergencial, como medida de mitigar as perdas no processo educacional, não tendo ocorrido espaço de tempo necessário para um planejamento sólido que possibilitasse a aplicação desta modalidade de ensino, com qualidade semelhante ao regime presencial.

Não houve análise, quando da implementação do regime remoto emergencial, do abismo digital presente no Brasil: de acordo com a pesquisa realizada pela *Price Water HouseCoopers* Brasil (PWC, 2021) no ano de 2019, dos 81% da população que utilizam e tem acesso à internet, apenas 20% possuíam uma rede de qualidade,

havendo disparidades entre brancos e negros e entre as classes sociais. Tal índice revela a inviabilidade da realização de um modelo de ensino que prevê a utilização da rede de internet como meio de acesso a conteúdos programáticos necessários para a aprendizagem dos alunos.

Neste modelo imposto pela pandemia, precisamos deixar registrado que o acesso às tecnologias não foi garantido a parte significativa dos professores, bem como não houve qualificação destes profissionais para isso. Em muitos casos os professores ficaram responsáveis por utilizar de recursos próprios (computadores e internet) para poder exercer a docência. Não houve atenção por parte governamental em instrumentalizar o corpo docente da rede pública para os enfrentamentos da pandemia, em relação a manutenção do ensino remoto, portanto, em todo o período de Pandemia se mostrou bastante ineficaz o suporte aos professores no exercício profissional.

Outro aspecto colocado em segundo plano com a aplicação do ensino presencial refere-se ao perfil dos alunos no Brasil, em grande maioria das instituições públicas de ensino, em que há um baixo, e por vezes ausente, incentivo à participação dos alunos nas dinâmicas escolares (somado às avaliações de baixo grau de complexidade, o ensino de forma não significativa e a baixa participação da coordenação na dinâmica de ensino), tornando-os dependentes da figura do professor, o que dificulta, e por vezes impossibilita, a construção de autonomia estudantil. E durante todo processo de formação ocorrido durante a pandemia, à distância, o que mais se exigiu do aluno é que tivesse autonomia, de forma imediata, o que acabou por se tornar um aspecto imprescindível para a rotina dos alunos.

A garantia (ou sua falta) de acesso aos recursos tecnológicos teve impacto diferenciado no processo de aprendizagem em todo o mundo. Estudo realizado pela UNICEF (2022) com 71 países indicou que, menos de 50% da população da população pesquisada teve acesso à internet, embora 73% dos governos de 127 países disseram ter usado plataformas online para fornecer educação enquanto as escolas permaneceram fechadas. Nos países da América Latina e do Caribe, 90% das respostas dos governos indicaram a utilização de plataformas *on-line*, embora muitos estudantes não tenham acesso à internet. No continente africano a situação também é muito delicada. Na maioria dos países da África apenas 25% da população têm acesso à internet. Este estudo da UNICEF (2022) também indica que estudantes com acesso à internet em casa têm habilidades de leitura mais altas do que crianças que não têm acesso.

Estas questões demonstram a dimensão da importância da qualificação na formação de professores para que ele consiga lidar com os desafios apresentados pela aprendizagem em nosso país, que se ampliaram após a pandemia da covid-19.

É possível perceber que as questões levantadas até aqui são frutos de uma série de fatores, que por sua vez, articulam-se em diferentes campos da sociedade, consequentemente apresentando maior complexidade de resolução, principalmente pela questão da vulnerabilidade social. Antes de apontarmos algumas estratégias para tais entraves, é importante conceituar o campo da formação de Licenciandos no Brasil, e como essa etapa (mas não apenas ela) pode ser fundamental para a superação dos problemas forjados e potencializados pela pandemia.

Ao falarmos de formação de professores em Licenciatura é imprescindível falar das práticas da formação docente a partir dos estágios. Essa discussão é a que será feita a seguir.

Licenciatura e estágio

No que se refere à formação de professores em nosso país, é unânime a conclusão de que a educação básica deve ser ponto central na discussão sobre as políticas públicas que definirão os rumos da educação no Brasil. Assim, faz-se necessário pensar e estruturar melhor os cursos de Licenciatura e a forma como os estágios vêm se desenvolvendo no Brasil.

Os cursos de licenciatura, um dos principais responsáveis pela formação de professores, tinham duração e carga horária definidas, além do estágio supervisionado estar presente como componente curricular obrigatório, com a definição de, no mínimo, 400 horas e fluxo ao longo da duração do curso, cujo objetivo é colocar para o estudante significados e valores às práticas discursivas de um curso de licenciatura (Souza; Martins, 2012). Estas licenciaturas costumavam ter uma carga horária mínima de 2.800 horas. Com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, esse tipo de formação deve passar a ter uma duração de 3.200 horas distribuídas ao longo de quatro anos (Brasil, 2015).

Importante destacar, ainda, que a carga horária indicada acima inclui disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas e estágios supervisionados. Deste total de horas, 1000 (mil) serão votadas para atividades práticas, incluído aí o estágio supervisionado.

Os estágios tendem a oferecer além de uma vivência prática das ações docentes que permita a consolidação teórica apreendida ao longo do curso, uma visão humanística e holística que devem fazer parte do repertório do professor, através do domínio de competências e habilidades exigidas da docência.

Para Souza e Martins (2012, p. 14) o estágio:

(. . .) tem um lugar de destaque no processo formativo, pois é nesse estágio que o licenciado encontra o contexto natural de ensino: a aula. Essa situação de intervenção e (re) conhecimento da realidade é decisiva para o processo de reflexão da práxis educacional. O ensino, por meio da regência de classe, é uma das ações formativas do protagonismo profissional, espaço de exercício da autonomia docente e de assunção da autoridade profissional do estagiário.

Em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343/MEC (Brasil, 2020), orientou a substituição de aulas presenciais por aulas por meios digitais, para atender a determinação de distanciamento social imposta pela pandemia. Tal contexto também tornou necessárias mudanças nos estágios supervisionados na formação de licenciados, sendo imprescindível a transferência e adaptação das práticas pedagógicas anteriormente aplicadas presencialmente. Devido à pandemia de covid-19, também foi necessário a revisão e novo planejamento das aulas, não apenas da educação básica e das universidades, mas também dos cursos de licenciatura pelo Brasil (Souza; Ferreira, 2020).

Todo este período de Pandemia agravou os processos de escolarização que há tempos vinham indicando dificuldades estruturais. A UNICEF (2020; 2021) já indicava alertava para uma forte cultura do fracasso escolar que se agravou com a Pandemia, haja vista que no Brasil em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados e cerca de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões de estudantes apresentaram defasagem na idade-série. Este público observado nos estudos, maior parte foi caracterizado como sendo de pessoas em vulnerabilidade social, o que aumenta o desafio da prática docente na perspectiva de uma educação de qualidade para todos.

O que ficou evidente é que o período crítico da Pandemia fez com que estudantes com perfil de vulnerabilidade tivessem maior dificuldade em aprender. Destaque-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram atividades escolares em 2020, dada a dificuldade em ter acesso às tecnologias e à internet, dentre outras barreiras impostas pela situação de calamidade pública e do afastamento social.

Experiências de acompanhamento de estagiários em Licenciatura revelam que a postura docente em classe tem grande impacto na construção da autonomia discente, uma vez que aulas que não incentivam a participação dos alunos tendem a produzir apatia na classe, tal situação é percebida com maior frequência em aulas no período noturno; apatia que costuma produzir mais comportamentos ligados a desatenção, que por sua vez, podem dificultar melhor aproveitamento da aula por parte dos estudantes. O formato das avaliações também tem participação nesse fenômeno, de modo que avaliações que possuem um baixo nível de dificuldade pouco mobilizam os alunos nas tarefas diárias, prejudicando, assim, o aprendizado individual e coletivo do grupo.

Necessário frisar que a dinâmica escolar é formada por uma série de fatores e agentes, não sendo só os professores os únicos responsáveis pela produção e absorção de conhecimentos: os processos administrativos também são de primordial importância no planejamento do aprendizado. A coordenação e direção têm papéis cruciais na rotina escolar e, quando não são exercidos de maneira responsável e atenta, acabam por dificultar a construção de um ambiente em que os processos educacionais possam fluir. As funções operacionais tendem a ser desconsideradas no funcionamento da instituição, de forma errônea, já que assim como os profissionais ligados diretamente à rotina de sala de aula, também fazem parte da dinâmica escolar, exercendo uma função mediadora e capacitadora para que os professores possam exercer seus papéis.

Há uma insatisfação comum entre os docentes quando tratamos os temas ligados às apostilas de ensino. Os educadores reclamam da perda de autonomia diante da apresentação do conteúdo programático, já que o sistema apostilar impõe a forma com que os profissionais devem lidar com a aula; outro aspecto apontado pelos docentes se refere à atenção que os materiais didáticos dão a cada conteúdo: por vezes focalizam em pontos não tão relevantes (na opinião docente) em detrimento de conceitos considerados por eles como cruciais para a formação cidadã dos alunos. Na Pandemia, muitas vezes a ação pedagógica ficou restrita à utilização desses materiais e, sem o contato pessoal, o prejuízo à aprendizagem foi ainda maior.

Todo esse processo de ter sido implementada uma nova pedagogia em tempos de pandemia, também impactou negativamente nos estágios de Licenciatura nestes

dois anos de isolamento social, pois por um longo período o contato dos estagiários ocorreu apenas de forma remota e, sem planejamento prévio, houve um processo de distanciamento e desumanização da aprendizagem, pois o processo de ensino e aprendizagem depende em demasia da afetividade gerada pelo contato presencial com os estudantes. Aprendizagem e afetividade caminham lado a lado.

Estágio supervisionado e formação ativa

A ideia de que o lecionar é a simples reprodução da informação sem a compreensão dos processos didáticos e metodológicos presentes nos processos de ensino e aprendizagem, explica porque há professores que, apesar de dominar a matéria que ensinam, não dominam a didática, que é a técnica de ensinar (Barros, 2011).

Dessa forma, o estágio supervisionado tem papel importantíssimo na formação do licenciando: ao entrar em contato com a dinâmica real do cotidiano escolar, o licenciando tem a oportunidade de construir ligações entre o campo teórico e prático, passando a enxergá-los de forma interligada, não como metades isoladas. O contato entre estagiário e os membros da instituição de ensino possibilitam a troca de experiências que não seriam possíveis apenas com o ensino teórico na academia.

A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático (. . .). O objetivo (produto) é o resultado de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (finalidade) (. . .) produz-se sempre certas inadequações entre o modelo ideal e sua realização (. . .). O que significa que a consciência não pode limitar-se à imprevisibilidade do processo exige também um dinamismo de consciência (Vasquez, 1968, pp. 241–2).

Um dos principais desafios da etapa se mostra presente na participação do aluno no tempo de estágio, a pesquisa realizada no ano de 2012 coletou dados de sobre as visões que a escola, alunos e faculdades possuíam sobre o estágio supervisionado, os dados coletados revelam que a baixa liberdade de atuação do estagiário de Licenciatura se constitui em grande obstáculo para a formação desses futuros docente. Quando a prática do estagiário se reduz à observação passiva, ou seja, quando o professor da escola atua sem considerar ou explicitar o reconhecimento da presença do estagiário em sala de aula, há interferência direta na qualidade da aula que este dará quando for professor (Calderano, 2012). Nesse posicionamento, o estagiário não interage com o professor da escola em momento algum; apenas observa e registra os acontecimentos, para depois relatar o que foi observado. A observação passiva tem diversas limitações, visto que as intervenções discutidas na supervisão ficam, majoritariamente, no campo da imaginação e nunca são colocadas em teste de forma concreta.

De acordo com Calderano (2012), durante o estágio, o professor da educação básica, dentro da sala de aula, dá o tom às atividades ali desenvolvidas. Ele, apesar de não ser o único responsável, interfere no processo de formação do estagiário, pois que sua postura é, no mínimo, observada e, em alguns casos, criticada ou incorporada

e/ou compartilhada. Entretanto, com as aulas remotas durante o período crítico da pandemia, a atuação dos estagiários restringiu-se ainda mais: se antes, presencialmente na sala de aula, a participação dos licenciandos era limitada e majoritariamente passiva, devido ao pouco tempo de aula e o grande volume de conteúdos a serem explicados, à distância tornou-se ainda mais escassa e restringida.

Lipovetsky (2007) utiliza o termo “Hipermodernidade”, para se referir às fragilidades das relações, consequenciais aos impactos do sistema capitalista, com a capitalização do tempo e a sua aceleração, assim como a ascensão do consumismo, sendo estes responsáveis por formatar enormes expectativas nos sujeitos, e consequentemente, produzir enormes frustrações.

De toda maneira, é preciso registrar que o ensino à distância, no período da Pandemia, foi a saída possível para manter o processo pedagógico, mas é fato também que contribuiu de forma expressiva na fragilização das relações entre professores e estudantes, pois as relações se tornaram impessoais e pouco afetivas, dada a falta do contato físico.

Alguns estudos mostram que a capitalização e aceleração do tempo têm afetado diretamente o funcionamento da educação e das instituições de ensino, que tendem a funcionar de maneira padronizada, seguindo muitas vezes modelos estrangeiros, que anulam as dinâmicas e necessidades da comunidade na qual as instituições estão inseridas. De tais questões surge um movimento denominado *SlowSchool* (Silva, 2020), que defende a existência de uma escola que possua uma rotina escolar desacelerada, em que haja uma educação de qualidade que leve em conta as necessidades da comunidade e dos alunos, aqui cabe ressaltar a importância de um ensino significativo, ou seja, em que os alunos estejam representados no formato de apresentação e tipos de conteúdos programáticos, para romper a lógica do discente que “finge que aprende” e da escola que “finge que ensina”.

É necessário pensar modelos que priorizem a qualidade das relações entre os atores educacionais como forma de melhoria do processo de aprendizagem exigirá a compreensão de que o contato pessoal é parte fundamental do processo de aprendizagem.

Para a melhora nos processos educacionais e alcançar esses objetivos, não é possível continuar compreendendo a educação como um produto. Necessário se faz alterar a concepção que se tem da educação, como um produto que possui diferentes qualidades para diferentes estratos sociais. Educação deve ter papel transformador na constituição de sujeitos críticos, que se relacionam com o mundo transformando-o e sendo transformados por ele.

Para que haja mudanças significativas é necessário e urgente pensar novas formas de conceber a educação, possibilitando, sobretudo que seja inclusiva e para todos. Analisando alguns pensadores dentro da educação, temos a Pedagogia Histórico-Crítica que é uma teoria que pode nos auxiliar nesse processo de releitura da educação. Ela surge na história da educação como uma proposta realmente comprometida com a formação de cidadãos e de uma sociedade comprometida com o bem-estar social. Construída sob os pressupostos do materialismo histórico-dialético, essa teoria posiciona-se a favor dos interesses da classe trabalhadora, isto é, da classe dominada na sociedade capitalista, se colocando no campo da transformação social

que garanta educação de qualidade a todos (Saviani, 2020; 2021). Esta concepção nasceu diante da insuficiência das pedagogias tradicionais, nova e tecnicista, pois estas concepções não consideram o processo histórico e social da educação. A pedagogia histórico-crítica considera o ser humano na relação que ele estabelece com o mundo, sendo dessa relação que o conhecimento se constitui.

A passividade deve ser evitada, não só na etapa de estágio supervisionado, mas também em todo o processo de formação acadêmica (Fabris, 2018). Precisamos ter professores mais ativos no processo formativo para vivenciar uma dinâmica mais horizontal dos processos de educação, visão fundamental para a não reprodução de padrões retrógrados de ensino na prática profissional, modelos de pensamentos que não levam em conta o saber dos alunos, apenas considerando-os como tábulas rasas prontas para serem preenchidas pelo conhecimento emanado pelo professor. O educador, conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode propiciar transformações na conscientização dos educandos, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo transformador, que supere os déficits educacionais e sociais presentes na atual estrutura educacional (Gasparin & Petenucci, 2014).

Além de discutir os empecilhos técnicos durante o ensino remoto, não se deve ignorar que as dificuldades agravadas pela pandemia apenas escancaram as consequências das políticas educacionais voltadas para poucos. O conceito de educação de qualidade para todos está muito distante da realidade da maioria das escolas brasileiras.

Precisamos considerar que os licenciandos, além de futuros professores, também são alunos e, dessa forma, sofrem duplamente com as consequências das precarizações feitas sobre a educação. A falta de oferecimento de ferramentas para a capacitação adequadas aos professores, devido à falta de investimento financeiro por parte do governo e das instituições privadas, gerou muitos estresses: grande parte dos docentes não estava familiarizada com as plataformas e demais tecnologias envolvidas no processo de transmissão de aulas síncronas.

Considerações finais

A pandemia de covid-19 impactou o mundo em diversos aspectos, agravando mazelas já existentes em todos os seguimentos da sociedade e acarretando o surgimento de novas implicações. No que se refere à educação não foi diferente. Ainda estão sendo feitos estudos e analisando todo o processo ocorrido, não sendo possível estimar a magnitude do atraso sofrido na área, porém o que já é perceptível é que houve perdas irreparáveis, principalmente para a geração de crianças que precisou atravessar a fase de alfabetização durante o período de isolamento social.

É necessário pensar em soluções e práticas imediatas para amenizar e resolver as questões que afetam o processo educacional, visto que, ao implementarem o ensino remoto emergencial, as instituições de ensino ignoraram, em muitos momentos, a dificuldade de acesso das classes mais vulneráveis à tecnologia, tornando necessária a construção, junto com a sociedade civil, de políticas públicas que possibilitem uma integração digital efetiva e, mais do que isso, uma integração social total.

No que cabe à formação de professores, é imprescindível pensar em políticas públicas que levem à valorização do trabalho docente para que novos profissionais se interessem pela carreira docente, fator fundamental para a melhoria da imagem social da profissão. Pensar em qualidade de ensino em uma sociedade que demonstra certo grau de desprezo pelos professores se torna missão quase impossível.

Também se torna necessário que haja a inclusão do uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, porém sem se esquecer que tecnologia é meio e não o fim em si no processo educacional. A tecnologia não pode e não irá substituir nos processos educacionais as relações humanas fruto de processos didáticos e pedagógicos. A relação professor e aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

A participação ativa nos processos de estágios e graduação de forma geral mostram-se fundamentais para a compreensão da nova conjuntura social, em que novas relações surgiram após o período de isolamento social, proporcionando, assim, novos desafios. A compreensão dos alunos como agentes ativos do próprio processo de ensino mostra-se primordial para o enfrentamento dos obstáculos que estão por vir, e tal visão deve ser reflexo de uma formação docente participativa e crítica da realidade. A forma como a educação é conceituada atravessa diretamente as estruturas e funcionamento das instituições, tornando substancial a existência de uma coordenação pedagógica e direção envolvidas no planejamento educacional, e não apenas como agentes burocráticos dos processos que envolvem a educação.

Além de todas as ações discutidas neste texto, é necessário que haja discussões em grande escala envolvendo toda a sociedade civil, bem como todas as esferas governamentais, para tratar do sucateamento da educação e, como no caso, especificamente sobre o desmonte e descaso com a formação de licenciados.

Caberá às escolas e aos professores em primeiro lugar avaliar às condições reais de retorno às aulas para compreender os níveis atuais de aprendizagem das crianças, para a partir disso pensar nas melhores estratégias de recuperação da defasagem apresentada. Avaliar seus níveis de aprendizagem é fundamental para acelerar a recuperação do aprendiz.

Os desafios que se colocam para a formação dos professores exigirão maior capacidade no desenvolvimento de políticas públicas que garantam por um lado, formação de qualidade docente e ampliação do interesse social por essa área de atuação e do outro lado, políticas que ampliem o acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos e pedagógicos necessários para uma educação de qualidade. Somente uma formação democrática e reflexiva do professor, entendendo a relação da pessoa com o mundo em que está inserida, poderá contribuir com a formação de um estudante capaz de se relacionar com o mundo de forma crítica, humanizada e solidária, aspectos fundamentais para o avanço da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- Barros, J. D. S., Silva, M. F. P., & Vásquez, S. F. (2011). A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(2), 510–20.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. Brasília.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. *Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Portaria nº 343 de 17/03/2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19*. Brasília.
- Calderano, M. A. (2012). Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. Formação Docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 4(7), 141–59.
- Fabris, E. T. H. (2018). *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante* [dissertação de mestrado]. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Gasparin, J. L., & Petenucci, M. C. (2014). Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. *Dia a dia Educação, Paraná*, 2, 2289–8.
- Lipovetsky, G. (2007). *A sociedade da decepção*. Manole.
- PWC. (2021). O abismo digital no Brasil. PWC. <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/mais-temas/2022/o-abismo-digital-no-brasil.html>
- Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. (2015). Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>
- Rodrigues, A. (2020). Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. *SBC Horizontes*. <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>
- Saviani, D. (2020). A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre as Ciências*, 3(2), 11–36.
- Saviani, D. (2021). *Escola e Democracia* (44a ed.). Autores Associados.

- Silva, R. R. D. (2020). Por uma Educação assumidamente lenta. *Outras Palavras*. <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/por-uma-educacao-assumidamente-lenta/>
- Souza, E. M. de F., & Ferreira, L. G. (2020). Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID-19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1–20.
- Souza, E. M. de F., & Martins, A. M. G. S. (2012). Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. *Revista Práxis Educacional*, 8(13), 143–156.
- Unicef. (2020). Unequal access to remote schooling amid COVID-19 threatens to deepen global learning crisis. *Unicef*. <https://www.unicef.org/press-releases/unequal-access-remote-schooling-amid-covid-19-threatens-deepen-global-learning#:~:text=NEW%20YORK%2C%205%20June%202020,deepen%20the%20global%20learning%20crisis>
- Unicef. (2021). Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro. *Unicef*. <https://brasil.un.org/pt-br/109794-cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>
- Unicef. (2022). Where are we on education recovery? *Unicef*. <https://www.unicef.org/media/117626/file/Where%20are%20we%20in%20Education%20Recovery?.pdf>
- Vasquez, A. S. (1968). *A Filosofia da Práxis*. Paz e Terra.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 21

DESAFIOS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE E A PANDEMIA DE COVID-19: passado, presente e futuro

*Marcos Vinícius de Araújo
Luiz Renato Rodrigues Carreiro
Enzo Banti Bissoli
Eduardo Fraga de Almeida Prado*

Este capítulo traz reflexões importantes sobre desafios em educação e saúde e a pandemia de covid, pensando especialmente como é preciso manter os aprendizados, frente a dura realidade enfrentada, para direcionar ações de mitigação dos prejuízos e busca por igualdade social. A pandemia evidenciou diferenças e nos colocou de frente a necessidade de mudanças que, existentes antes da sua chegada, escancaradas durante seu período mais grave, agora não podem ser negligenciadas. Os autores deste capítulo optaram por incluir uma lista de referências ao final, que subsidiaram as reflexões e apontamentos trazidos aqui. Nosso objetivo é trazer a experiência da educação no contexto da pandemia, tendo como pano de fundo os contextos social e político prévios, as ações e movimentos durante a pandemia, incluindo as fases de fechamento das escolas e posterior retomada das atividades presenciais ainda no contexto da pandemia, olhando para o futuro em busca de uma educação modificada que repare as consequências da pandemia e proteja a população mais vulnerável garantindo a elas a plenitude de seus direitos como parte da nossa sociedade.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro privilegiou uma pequena parcela da sociedade. Quando camadas populares começaram, através de políticas públicas, a ter acesso à educação básica, também começaram movimentos para melhoria da sua qualidade, muitas vezes com avanços e retrocessos. A pandemia evidenciou esta dura realidade. Embora toda a sociedade tenha sofrido com a pandemia, alguns grupos foram mais duramente afetados, em especial aqueles em situação de vulnerabilidade social.

Os prejuízos dos estudantes que tiveram acesso, durante o ensino online, a ambiente adequado de aprendizagem, recursos materiais e tecnológicos, bem como apoio didático e pedagógico profissional e familiar, foram minimizados. Para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, a realidade se mostrou muito dura. Muitos estudantes da educação básica ficaram durante os dois anos mais intensos da pandemia com um exíguo suporte educacional formal, sem recursos materiais adequados ou suporte humano familiar ou escolar, uma vez que seus pais e cuidadores, frequentemente, não tinham ocupações que permitissem o trabalho em “home office” ou perderam seus empregos e precisaram buscar por novos trabalhos.

Os prejuízos ainda precisam ser adequadamente mensurados, mas as observações e dados das avaliações que já ocorreram indicam que toda uma geração de

estudantes em situação de vulnerabilidade social teve prejuízos significativos em diferentes esferas, quais sejam, educacional, social e familiar. Isso exigirá, por parte de toda a sociedade, medidas para mitigação desses prejuízos. Será fundamental a criação de políticas compensatórias para recuperação das perdas que os estudantes tiveram desde o início da pandemia. Prejuízos significativos no processo de aprendizagem em um período tão extenso possuem impactos a longo prazo que podem ir desde a evasão escolar à redução nos valores de salários recebidos pelos alunos quando ocuparem postos de trabalho no futuro.

Além dos prejuízos evidentes sofridos pelos alunos, e especialmente por aqueles em situação de vulnerabilidade social, os professores são uma categoria que teve que ajustar sua prática a demandas que exigiram adaptações de todas as ordens. Mas, não podemos deixar de considerar que os professores formam uma parte da população que já vinha sofrendo com a precarização do seu trabalho antes da pandemia. A saúde mental do professor, sobrecarregado com demandas pedagógicas, educacionais e sociais amplas, já foi tema de diferentes estudos antes da pandemia, e deve continuar sendo daqui em diante. Os professores, já sofriam com a desvalorização da sua imagem social mesmo antes da pandemia. Isso não pode ser deixado de lado.

Relatos de professores estão espalhados por diferentes capítulos deste livro e evidenciam suas dificuldades em diferentes fases da pandemia. Inicialmente, com o fechamento das escolas, necessário para contenção da propagação do vírus, em um momento em que não havia vacina os professores tiveram que se adequar do ponto de vista técnico, pedagógico e metodológico para dar conta das suas tarefas como educador. Depois, com o retorno presencial, híbrido ou não, em um momento em que a população ainda não estava amplamente vacinada, os professores conviveram com medo de contaminação, sua, de seus familiares e alunos. Além disso, havia o receio de como os alunos estariam em relação ao aprendizado, ao comportamento e aos aspectos afetivo-emocionais. Os professores tinham conhecimento de que caso tudo retornasse “como se nada tivesse acontecido” não conseguiriam dar contas das demandas.

As famílias dos alunos também foram impactadas de diferentes formas no contexto da pandemia, e ainda precisaram ter papel ativo na nova realidade do ensino online. Muitos relatos dos pais, também presentes em diferentes momentos neste livro, descrevem o quanto sua sobrecarga de trabalho e de cuidados com seus filhos em idade escolar exigiram deles. Muitos pais relatam que não conseguiram ser bem sucedidos seja pela falta de tempo pelo trabalho, demanda econômica, como redução de salários, perda do emprego e dificuldade de encontrar um novo, bem como pela falta de conhecimento pedagógico e técnico sobre como ensinar conteúdos acadêmicos e/ou ausência de recursos para acesso à internet e de aparelhos para assistir às aulas e interagir com os outros alunos da classe e com o professor.

Como dito, muitas dessas dificuldades evidenciadas no contexto da pandemia, também estavam presentes, em contextos de vulnerabilidade social, antes do advento dessa pandemia. Naquele momento, havia clara exclusão digital, com áreas da cidade sem cobertura de cabeamento de internet, ou redes de acesso para celulares. Havia clara discrepância de recursos financeiros que excluía parte da população ao acesso à cultura, saúde, trabalho moradia que foram claramente evidenciadas pelo contexto da pandemia. Com o fechamento das escolas, muito da proteção que a

instituição escolar dispunha para os grupos em situação de vulnerabilidade social, acabou sendo minimizada, mesmo havendo escolas que continuaram fornecendo alimentação ou entregando cestas básicas para as famílias dos alunos, no entanto, o convívio aluno-família-professor-escola foi drasticamente afetado.

Qual futuro espera esses alunos, famílias e professores? Será necessário planejamento estratégico do ponto de vista educacional para recuperar os prejuízos no processo ensino-aprendizagem durante a pandemia, estratégias para manter na atualidade uma aprendizagem de qualidade, projetando para que em futuro próximo todos os estudantes, independentemente da sua condição socioeconômica, tenham acesso à educação pública e de qualidade. Essa reestruturação educacional já era necessária antes da pandemia, a qual explicitou e tornou urgente cuidar da política educacional, garantindo equidade no acesso de todos à educação.

A pandemia não pode servir de pretexto para que desigualdades sociais sejam justificadas (sugiro: legitimadas). Tais desigualdades, anteriores a esse período de pandemia, precisam ser combatidas com políticas públicas que garantam a democratização do ensino, através de políticas alimentares, disseminação de recursos tecnológicos, acesso a todos aos bens que a sociedade oferece, como cultura, esporte, lazer e entretenimento.

Os capítulos desse livro evidenciam comunidades escolares alertas e atentas aos efeitos deletérios do período de desarticulação da convivência escolar e o prejuízo de seus recursos a partir das desigualdades advindas do contexto pré-pandêmico e por esse período acentuadas, contudo apesar de alertas, sem a observação de recursos próprios que por si possibilitem nova reconstrução. A desigualdade que atravessa a educação e é expressa nas escolas não parece poder ser resolvida apenas circunscrita a esse contexto, mas parece demandar a compreensão e o exercício pleno de uma sociedade que compreende sua função de educar e que almeja uma educação para o cuidado e desenvolvimento de sua população. Há necessidade de reconhecimento das dificuldades encontradas e, a partir destas, busca de promoção de vínculos que promovam laços mais horizontais/fraternos entre família escola; busca de reconhecimento da responsabilização de cada instância (limitadas àquilo que lhes cabe) e tentativa de promoção de relações de maior cooperação. Verter o olhar para que se possa reconhecer o esforço de ambas as instâncias para manutenção das práticas educacionais durante a pandemia em contexto de vulnerabilidade social e ampliação da gestão democrática dos espaços de convivência que uma escola propicia a seu entorno.

Muitos capítulos deste livro trazem reflexões e possibilidades de caminhos de atuação para recuperação das perdas (seja no campo educacional, emocional, comportamental e pedagógico) e para se pensar um novo modelo de educação e relação família-escola com vistas a melhorias de um futuro que precisa ser cuidado. A educação não pode e não deve ser discutida separadamente das demais demandas sociais que fazem com que tenhamos categorias diferenciadas de cidadãos. O acesso à educação de qualidade para todos poderá contribuir significativamente para uma sociedade mais justa e com oportunidades para todos. Assim não há como cuidar da educação sem buscar por igualdade social.

REFERÊNCIAS

- Cabral, S. A. B., & Ruas, T. S. (2021). O direito à educação em tempos de pandemia da COVID-19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. *SAPIENS – Revista de Divulgação Científica*, 3(1), 148–58.
- Estrela, F. M. et al. (2020). Pandemia da Covid-19: refletindo as vulnerabilidades a luz do gênero, raça e classe. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 3431–6.
- Faustino, S. M. (2021). É possível pensar uma epistemologia para a educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em um contexto de pandemia? *Cadernos da Pedagogia*, 15(32).
- Gomes, C. A., Sá, S. O., Justo E. V., & Costa-Lobo, C. (2021). Education during and after the pandemics. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 29(112), 574–94.
- Neri, M. C., & Osório, M. C. (2022). *Retorno para a escola, jornada e Pandemia*. FGV Social. <https://www.cps.fgv.br/cps/RetornoParaEscola/>
- Scaff, E. A. S., Souza, K. R., & Bortot, C. M. (2021). COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 6, 1-19. <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357/209209214466>
- Silva, L., Faustino, S., & Silva, T. F. R. (2020). Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 3(7), 53-64. <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Faustinoeta>1>.
- Unicef. (2022). *Where are we on education recovery?* <https://www.unicef.org/media/117626/file/Where%20are%20we%20in%20Education%20Recovery?.pdf>
- UNICEF Brasil & Cenpec Educação (2021). Cenário de exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da Pandemia de COVID-19 na educação. *UNICEF Brasil* <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- UNICEF. (2021). Cenário da exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da Pandemia da COVID-19 na educação. *UNICEF* <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso à tecnologia 16, 17, 24, 30, 41, 53, 60, 214

Adolescentes 17, 20, 32, 43, 45, 48, 49, 55, 57, 66, 85, 98, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 114, 123, 131, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 154, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 186, 187, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 210, 211, 215, 217, 219, 220, 223, 226, 227, 232, 243, 254, 262, 263

Alfabetização 40, 55, 120, 122, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 170, 210, 213, 217, 246, 259, 260

Ansiedade 15, 37, 45, 72, 73, 74, 75, 79, 98, 142, 143, 152, 156, 159, 160, 162, 163, 167, 198, 199, 201, 222, 228, 233

Aprendizagem 10, 15, 17, 19, 20, 30, 34, 36, 40, 41, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 74, 77, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 126, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 156, 160, 162, 168, 169, 171, 172, 181, 182, 187, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 203, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 251, 252, 253, 259, 260, 266

Atividades presenciais 13, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 34, 39, 84, 140, 198, 200, 202, 209, 215, 234, 240, 267

Aulas presenciais 12, 23, 27, 29, 39, 40, 41, 44, 45, 49, 51, 61, 78, 132, 169, 187, 198, 200, 201, 202, 207, 212, 214, 215, 220, 221, 223, 229, 232, 240, 242, 248

C

Compreensão 21, 25, 30, 31, 43, 64, 65, 72, 100, 106, 109, 129, 130, 132, 168, 184, 185, 191, 202, 224, 233, 235, 244, 245, 247, 253

Comunicação 42, 48, 52, 60, 61, 63, 64, 65, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 120, 151, 152, 153, 167, 168, 170, 195, 221, 237

Comunidade 15, 18, 21, 31, 71, 72, 73, 74, 83, 119, 121, 185, 186, 209, 212, 213, 231, 245

Conhecimento 19, 21, 37, 51, 59, 61, 73, 76, 84, 86, 88, 89, 117, 120, 122, 129, 131, 135, 141, 179, 191, 193, 210, 214, 221, 234, 236, 239, 242, 246, 252

Contexto de pandemia 45, 51, 81, 87, 97, 143, 144, 152, 225, 254

Cuidadores 97, 113, 123, 131, 143, 144, 154, 158, 159, 163, 184, 197, 198, 208, 251

Cultura 15, 41, 49, 52, 56, 57, 85, 94, 98, 119, 137, 179, 180, 181, 186, 188, 200, 204, 213, 218, 231, 243, 249, 253, 266

D

Desempenho 50, 52, 65, 75, 77, 122, 135, 142, 175, 185, 192, 199, 201, 202, 211, 212, 216, 222, 223, 225

Desigualdade 32, 43, 44, 50, 57, 60, 67, 93, 95, 99, 100, 141, 177, 186, 218, 220, 228, 249, 251, 253, 261

Distúrbios do desenvolvimento 146, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267

E

Educação de qualidade 43, 44, 49, 68, 239, 243, 245, 246, 247, 254

Ensino fundamental 10, 12, 33, 35, 51, 55, 71, 73, 75, 76, 85, 89, 95, 131, 132, 133, 134, 140, 169, 189, 205, 207, 210, 213, 214, 219, 221, 223, 229, 239, 260, 267

Ensino remoto 21, 25, 30, 31, 42, 48, 49, 56, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 72, 73, 74, 80, 83, 84, 87, 90, 92, 94, 115, 117, 131, 132, 137, 140, 141, 193, 194, 199, 200, 209, 210, 212, 214, 215, 227, 232, 235, 240, 241, 246, 248, 249, 254

Ensino remoto emergencial 83, 87, 90, 94, 227, 240, 246, 249

Estresse 36, 45, 65, 75, 98, 121, 123, 141, 142, 143, 144, 154, 160, 197, 200, 201, 208, 209, 214, 223

Estudantes 12, 15, 19, 25, 29, 30, 33, 34, 35, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 99, 101, 109, 113, 116, 117, 119, 120, 121, 124, 126, 131, 181, 183, 187, 200, 203, 210, 211, 212, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 235, 240, 241, 243, 244, 245, 247, 249, 251, 252, 253, 262

Experiência de ensino presencial 23, 28, 29, 39

Experiência de ensino presencial na pandemia 23, 28, 29, 39

F

Familiares 15, 26, 33, 40, 41, 42, 43, 48, 64, 65, 75, 77, 79, 83, 97, 100, 113, 119, 140, 144, 145, 153, 155, 156, 158, 159, 164, 166, 167, 170, 171, 184, 185, 187, 190, 197, 198, 208, 219, 222, 225, 232, 252

Fechamento das escolas 19, 34, 41, 49, 55, 99, 124, 131, 132, 133, 134, 143, 144, 183, 185, 193, 194, 199, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 227, 251, 252, 253

Formação de professores 12, 134, 188, 231, 233, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 247, 248, 260, 261

I

Impactos da pandemia 13, 17, 20, 21, 32, 46, 47, 57, 61, 79, 140, 159, 160, 164, 177, 190, 229, 237, 254, 259

Impactos da pandemia da covid-19 20, 46, 57, 140, 164, 190, 259

Infância 17, 52, 81, 98, 101, 102, 108, 109, 113, 139, 182, 183, 185, 188, 190, 191, 193, 195, 200, 201, 203, 227, 261, 263, 264, 266

Isolamento social 12, 34, 40, 41, 42, 43, 47, 49, 57, 65, 97, 100, 101, 105, 108, 132, 141, 143, 144, 146, 151, 152, 153, 154, 166, 167, 179, 182, 183, 185, 187, 188, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 202, 204, 207, 215, 228, 232, 234, 235, 239, 244, 246, 247

L

Lockdown 47, 103, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 149, 175, 203, 204, 205, 217, 218, 228, 229

P

Pandemia da covid-19 3, 4, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 32, 33, 34, 39, 42, 46, 47, 57, 71, 89, 90, 105, 108, 114, 129, 131, 140, 141, 142, 144, 146, 152, 154, 164, 177, 183, 186, 188, 189, 190, 191, 198, 207, 211, 218, 226, 229, 231, 232, 238, 241, 254, 259

Pandemia de covid-19 12, 13, 32, 42, 45, 46, 51, 53, 57, 80, 98, 100, 141, 142, 144, 146, 192, 193, 196, 197, 198, 202, 209, 212, 213, 217, 227, 228, 243, 246, 251, 254, 263

Período da pandemia 10, 51, 55, 56, 83, 123, 124, 131, 146, 159, 210, 214, 245

Período de isolamento 41, 49, 106, 109, 135, 198, 215, 231, 232, 233, 246, 247

Planejamento 16, 30, 31, 34, 42, 43, 44, 48, 51, 53, 61, 62, 65, 84, 87, 108, 109, 136, 138, 139, 168, 170, 220, 224, 233, 239, 240, 243, 244, 247, 253

Plano nacional de educação 48, 56, 134, 239, 248

Políticas públicas 17, 20, 42, 43, 44, 49, 51, 52, 54, 55, 71, 74, 75, 98, 101, 120, 136, 137, 155, 178, 183, 187, 202, 213, 231, 238, 240, 242, 247, 251, 253

Processo de alfabetização 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

Processo de aprendizagem 41, 49, 53, 55, 66, 84, 89, 92, 129, 132, 137, 169, 196, 198, 220, 231, 234, 239, 240, 241, 245, 252

Processo de ensino e aprendizagem 43, 83, 89, 92, 105, 107, 108, 109, 231, 235, 236, 244, 247

Proteção 13, 27, 31, 51, 53, 56, 100, 101, 108, 131, 144, 165, 179, 182, 183, 185, 187, 220, 226, 253

Psicologia 15, 18, 32, 45, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 83, 110, 113, 126, 129, 137, 146, 164, 165, 184, 189, 190, 191, 195, 196, 203, 205, 223, 227, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267

Psicologia escolar 18, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 126, 146, 263, 264, 265

R

Retomada das atividades presenciais 13, 21, 26, 27, 30, 200

S

Saúde 12, 13, 15, 20, 22, 23, 27, 28, 33, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 53, 56, 57, 60, 64, 65, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 83, 87, 89, 97, 98, 99, 103, 108, 110, 114, 115, 116, 121, 123, 125, 137, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 155, 158, 166, 167, 169, 174, 175, 177, 178, 186, 188, 189, 192, 194, 197, 198, 199, 200, 202, 208, 212, 219, 222, 223, 233, 235, 251, 252, 253, 254, 261, 263, 265, 267

Sintomas 28, 38, 39, 65, 98, 121, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 153, 167, 193, 198, 199, 201, 228

Situação de vulnerabilidade 42, 44, 45, 49, 53, 54, 55, 99, 184, 220, 251, 252, 253, 254, 262

Sociedade 13, 16, 21, 34, 42, 49, 53, 55, 56, 59, 60, 67, 68, 85, 86, 94, 98, 102, 106, 107, 110, 123, 137, 155, 179, 186, 211, 212, 216, 222, 231, 234, 239, 240, 241, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 253, 254

T

Tecnologia 11, 16, 17, 18, 24, 25, 30, 41, 42, 43, 44, 49, 53, 54, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 79, 83, 85, 87, 89, 92, 100, 120, 160, 162, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 213, 214, 221, 238, 239, 240, 247, 259, 266

Tempos de pandemia 49, 53, 56, 80, 94, 103, 110, 137, 188, 190, 244, 248, 254

V

Vulnerabilidade social 4, 9, 13, 15, 21, 23, 30, 32, 33, 34, 42, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 57, 66, 93, 99, 114, 115, 125, 177, 186, 192, 220, 240, 241, 243, 251, 252, 253, 254, 259, 263, 265, 267

W

WhatsApp 10, 62, 64, 83, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 168

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Gotuzo Seabra

Psicóloga com Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista de produtividade 1A do CNPq. Editora associada do periódico *Psicologia: Teoria e Prática* e coordenadora do Grupo de Neuropsicologia Infantil. Membro da Rede Ciência para a Educação (CpE) e da Comissão Científica da Associação Brasileira de Dislexia. Colaboradora do Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. E-mail: alessandra.seabra@mackenzie.br

Alex Moreira Carvalho

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (1982), Mestre em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e Doutor em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Atualmente é Professor em Período Integral da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui experiência nas áreas de Educação e Psicologia, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia social, educação, tecnologia do ensino, práticas pedagógicas, epistemologia da psicologia, arte e psicologia. E-mail: alex.carvalho@mackenzie.br

Ana Carolina Mieko Fudimori da Costa

Bolsista Integral do Programa Universidade para Todos (PROUNI) no curso de Psicologia, Bacharel e Licenciatura, na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Atuou em no projeto de Acolhimento de Vítimas, Análise e Resolução de Conflitos (AVARC), e no projeto Resposta, voltado para a reinserção social de egressos do sistema prisional. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da UPM e do grupo de pesquisa “Educação e Vulnerabilidade Social” entre os anos de 2021 e 2022, grupo formado por alunos e professores da UPM. E-mail: carolmieko2011@gmail.com

Ana Elisa Ruggeri Mignone

Psicóloga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM, pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica/São Paulo e mestranda em Distúrbios do Desenvolvimento – UPM (bolsa CAPES/Proex). Realiza avaliações neuropsicológicas e intervenções cognitivo comportamentais. Interesses: desenvolvimento cognitivo, altas habilidades/superdotação, habilidades socioemocionais, comportamentais e acadêmicas; e covid-19. E-mail: anamignone@gmail.com

Ana Paula dos Santos

Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista UNESP, Especialista em Formação de Docentes pela UNINOVE, Especialista em AEE. Mestre em Distúrbios

do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Doutoranda em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua há 30 anos com educação pública. E-mail: donanaa2008@hotmail.com

Ana Paula Soares de Campos

Pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia e Distúrbios da Aprendizagem. Mestre e Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é Professora Titular no curso de graduação em Pedagogia (presencial e EaD) e demais licenciaturas, e na Pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Supervisora de equipe de psicopedagogia na Clínica Premium Tismo. Assessora Pedagógica em Alfabetização pelo Sistema Mackenzie de Ensino. E-mail: anapaulasdec@gmail.com

Andréia dos Santos Felisbino Gomes

Graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades Integradas Módulo, mestra em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e doutoranda em Distúrbios do Desenvolvimento da UPM. Experiência docente na Educação Infantil, na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Professora do Ensino Fundamental I no Colégio Presbiteriano Mackenzie de São Paulo. E-mail: andreia.gomes@mackenzie.br

Beatriz Trevisan Salvi

Graduanda em psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM e bolsista de Iniciação Científica pela UPM (PIBIC CNPq). Interesses de pesquisa: desenvolvimento cognitivo, dificuldades escolares, problemas emocionais e de comportamento, queixas de desatenção hiperatividade e impulsividade, e covid-19. E-mail: biasalvitrevi@gmail.com

Bruno Bueno de Castro Setti

Graduado em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018). Atualmente é Mestrando no Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGDD/UPM), São Paulo, SP, Brasil. Atua como psicólogo clínico e psicanalista desde 2018. Além disto, tem experiência e formação em acompanhamento terapêutico e escolar. E-mail: brunosetti@gmail.com

Caroline de Oliveira Melo Vidal

Terapeuta ocupacional – USP, psicanalista – Centro de Estudos Psicanalíticos e mestranda em Distúrbios do desenvolvimento – Universidade Presbiteriana Mackenzie. É coordenadora pedagógica e educacional e atende como psicanalista. Interesses: educação, psicanálise, desenvolvimento socioemocional, neurodesenvolvimento, ética, formação de professores, orientação e atendimento familiar. E-mail: carol.om.vidal@gmail.com

Edna Martins

Professora associada da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Psicóloga pela UNESP com doutorado em

Psicologia da Educação pela PUC/SP. Desenvolve pesquisas na linha Educação: Desigualdade, Diferença e Inclusão com os temas: Formação de professores, Práticas educativas, Família, Inclusão escolar e Relações étnico-raciais. E-mail: edna.martins@unifesp.br

Eduardo Fraga de Almeida Prado

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Formação em Psicanálise pelo Centro de Estudos Psicanalíticos e formação em Psicanálise com Crianças pelo Instituto Sedes Sapientiae. É mestre e doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É docente, em nível de pós-graduação do Centro de Estudos Psicanalíticos onde também coordena o Núcleo de Formação Permanente em Psicanálise da Infância e Adolescência. É docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie, atuando no curso de graduação em Psicologia e professor responsável pelo curso de Especialização em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica. E-mail: eduardo.prado@mackenzie.br

Edvard de Lima Albuquerque

Professor das Redes Públicas Estadual e Municipal de São Paulo com 27 anos de atuação. Formado em Geografia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2006); Pós-graduação em Gestão Escolar pela Uniban (2007) e pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade ITEC Escolas. E-mail: edvardalbuquerque@gmail.com

Elifas Trindade de Paula

Professor da Rede Pública Municipal de São Paulo, com graduação em História pela Universidade Braz Cubas (2000) e Pedagogia (UNINOVE 2013), Especialização em Educação Inclusiva: Deficiências Múltiplas (Mackenzie 2015), Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez, UNESP (2017). Mestre em Educação Inclusiva pela UNESP (início em 2022). E-mail: e.paula@unesp.br

Enzo Banti Bissoli

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2010), mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012) e doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2018). Professor da graduação em Psicologia na Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Pós-Graduação em Clínica Analítico-Comportamental no Instituto Paradigma. Editor associado e da seção de Psicologia Social da revista Psicologia: Teoria e Prática. E-mail: enzo.bissoli@mackenzie.br

Fabiana Silva Abreu e Agrella

Assistente social formada pela Faculdade Paulista de Serviço Social. Pós-graduada em Administração Hospitalar e Sistemas de Saúde pela Fundação Getúlio Vargas, atua no serviço social a mais de 20 anos com experiência nas áreas da saúde, ONG's, empresas e na Política de Educação. Atualmente desenvolve suas atividades na Secretaria de Educação de Embu das Artes compondo a Equipe Multiprofissional. É conselheira titular do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e membro

do Comitê da Rede de Cuidados da Pessoa com Deficiência de Embu das Artes.
E-mail: fsa171979@gmail.com

Gabriel Rodriguez Brito

Pedagogo, com especialização em Psicopedagogia, Mestre e Doutor em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisador do grupo de Neuropsicologia Infantil da UPM e Coordenador do Espaço Cume. Também atuou como coordenador voluntário no Projeto Primeiros Passos, com foco na estimulação das funções executivas de crianças pré-escolares em situação de vulnerabilidade junto à ONG Novo Sertão – Piauí. Atualmente dirige seus estudos a área da avaliação neuropsicológica, com ênfase em Leitura e Escrita. E-mail: gabrielrodriguezbrito@gmail.com

Glênia Kristiny Chaves Rosa Dutra

Psicóloga, Pós-Graduada em Terapia Familiar e Conjugal, com Formação em Terapia Cognitivo-Comportamental e Mestranda no Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGDD/UPM), São Paulo – SP, Brasil. É psicóloga clínica com experiência no atendimento de crianças, adolescentes, jovens e famílias. E-mail: gleniachaves@gmail.com

Heitor Bilar de Araújo

Graduando de Direito na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Atuou como estagiário jurídico na Assistência Judiciária João Mendes durante o ano de 2021, entidade dos estudantes da UPM que presta atendimento jurídico gratuito à população de baixa renda. Atualmente é estagiário jurídico com atuação no Direto Imobiliário no Demarest Advogados. Participa do Grupo de Pesquisa “Desafios da Democracia”, na UPM. E-mail: heitor.bilar@gmail.com

Isabelle Cristina Alves Braga

Estudante de Psicologia (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Aluna de Iniciação Científica PIVIC. Acompanha e participa ativamente do Laboratório de Transtorno do Espectro do Autismo – TEA MACK e do Protocolo de Pesquisa de Transtorno Do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH ligados ao Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: isa.alves2707@gmail.com

Ivan Zanetti Mota

Geógrafo e professor de Geografia, com especialização em Psicopedagogia, Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordenador clínico do Instituto CBM, além de atuar como docente, pesquisador e terapeuta de crianças, adolescentes e adultos. E-mail: ivanzmota@gmail.com

Janaína Aparecida de Oliveira Augusto

Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (Nota 7 – CAPES) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em

Distúrbios do Desenvolvimento (UPM). Graduação em psicologia pela Universidade São Francisco (USF). E-mail: janinaaugustopsico802@gmail.com

Julia Neudl

Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2022). Trabalha com psicologia clínica. Possui experiência em psicologia escolar, psicologia da saúde e psicologia clínica. Pesquisa no campo da Psicologia da Arte. E-mail: juneudl@gmail.com

Juliana Dalla Martha Rodriguez

Doutoranda em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em Psicologia da Infância pela Universidade Federal de São Paulo, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo e Psicóloga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente Consultora Pedagógica do Senac São Paulo. E-mail: juliana.dmrodriguez@gmail.com

Lara Caldas Medeiros de Sá Zandoná D'Almeida

Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (Nota 7 – CAPES) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Psicóloga Clínica, atuando em saúde privada. E-mail: laracm_86@hotmail.com

Leonardo Torres Carrera

Bacharel em Psicologia e Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com linha de estudos voltada para o impacto da pandemia de covid-19 no ensino e desenvolvimento de crianças, e na relação entre família e escola em região de alta vulnerabilidade social. Professor universitário, supervisionando estágios relacionados a processos grupais e lecionando matérias relacionadas às teorias da personalidade e desenvolvimento humano. E-mail: leotorrescarrera@gmail.com

Lilian Meibach Brandoles de Matos

Doutoranda no Programa de Distúrbios do Desenvolvimento pelo Mackenzie. Mestre em psicologia da educação e especialista em psicomotricidade, psicopedagogia e neuroaprendizagem pela PUC-SP. Atuou durante 15 anos em instituições privadas como professora de Ed. Infantil e Ens. Fund I, Orientadora Educacional, Coordenadora Pedagógica e Diretora. Atualmente, está no cargo de coordenadora de transparência ativa e controle interno da Secretaria Municipal de São Paulo. E-mail: lilian.meibach@gmail.com

Livia Branco Campos

Graduada em psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-UPM e mestranda em Distúrbios do Desenvolvimento-UPM (bolsa FAPESP). Foi bolsista de

iniciação científica pelas agências Mackpesquisa e FAPESP. Atua principalmente nos temas: comportamento, mídias eletrônicas, primeira infância e covid-19. E-mail: liviabranco5@gmail.com

Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialista em Neurobiologia pela UFF, mestre e doutor em Ciências – Fisiologia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto do Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento – PPG-DD (Conceito 7 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes) e do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Foi coordenador do PPG-DD de 2016 a 2019. Editor associado da revista *Psicologia: Teoria e Prática*. Tem experiência em Neuropsicologia, com ênfase em processos cognitivos e atencionais do desenvolvimento e suas alterações no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e em outros transtornos do neurodesenvolvimento. Pesquisador e membro da equipe gestora do Centro Mackenzie de Pesquisa sobre Infância e Adolescência. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 1D. E-mail: luizrenato.carreiro@mackenzie.br

Marcela Caetano Dias da Silva

Graduanda em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Integrante do grupo de extensão em Psicologia Escolar da universidade. E-mail: marcela.caetanods@gmail.com

Márcia da Conceição Avelino

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP e membra do Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural (GEPPEDH). Filósofa pelo Centro Universitário São Camilo com mestrado em Educação pela UNIFESP. Atua como formadora de formadores na Rede Estadual de Educação. Desenvolve pesquisas sobre os temas emergentes nas interfaces da Educação e Inclusão. E-mail: marcia.avelino@unifesp.br

Marcia Gomes Bilar

Advogada com especialização em Direito Civil e Direito Processual Civil. Atuou no terceiro setor, trabalhando com políticas de desenvolvimento territorial em nível nacional. Atualmente trabalho na SPTrans, em conjunto com a Secretaria de Municipal de Mobilidade e Transporte, que durante a Pandemia adotou ações frente às mudanças na mobilidade e prevenção no transporte público da Cidade de São Paulo. E-mail: marciabilar@hotmail.com

Marcos Vinícius de Araújo

Psicólogo e professor de Psicologia com mestrado e doutorado na área de Distúrbios do Desenvolvimento. Foi Editor da Seção de Psicologia e Educação da revista

Psicologia: Teoria e Prática. Foi Vice coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Coordenador do curso de Psicologia da UPM entre 2018 e 2020. Atualmente desenvolve trabalhos de pesquisa e extensão na área da Educação em região de vulnerabilidade social. Coordena o grupo de Pesquisa “Educação, Inclusão e Vulnerabilidade Social”.

Maria Cândida Soares Del-Masso

Docente, Pesquisadora e Coordenadora Editorial no Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas – IEP3/UNESP. Docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei/UNESP e Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF/UNESP. Docente Formadora do Curso de Pedagogia a Distância – IEP3. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS/CNPq). E-mail: del.masso@unesp.br

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutora em Saúde pela UFSC. Coordenadora Geral da Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (Nota 7- CAPES) da UPM (Gestão 2012-2016). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq/PQ-1C. E-mail: cris@teixeira.org

Maria Eloísa Famá D’Antino

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado na Faculdade de Filosofia da Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. Professora Titular do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e do Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: eloidantino@gmail.com

Marina Silva de Almeida Leite

Psicóloga graduada pela Universidade Mackenzie – São Paulo. Possui experiência em atendimento de pessoas com TEA e área escolar. E-mail: marinaleitee@gmail.com

Natália Sant’Anna da Silva

Psicóloga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-UPM e doutoranda em Distúrbios do Desenvolvimento-UPM (bolsa CAPES/Proex). Realiza intervenções comportamentais com crianças e orientação parental. Interesses: desenvolvimento cognitivo, dificuldades escolares, mídias eletrônicas, problemas emocionais/comportamentais, queixas de desatenção hiperatividade e impulsividade, funções executivas, e covid-19. E-mail: natsant@hotmail.com

Nataly Keila de Alencar e Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo – SP, Brasil. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Distúrbios do

Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGDD/UPM), São Paulo – SP, Brasil. Possui experiência de estágio com enfoque em Avaliação e Intervenção Neuropsicológica e estágio docente. E-mail: natalyalencarpsi@gmail.com

Neilton Silva Guedes

Atuação como intérprete e professor de Libras, com habilitação pelo Prolibras (Exame Nacional de Certificação de proficiência em tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais. Formação em Pedagogia pela UNIP, Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Educação para Surdos (cursando). E-mail: guedestils06@gmail.com

Priscilla Antunes Ferreira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP e membra do Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural (GEPEDH). Psicóloga pela UNESP com mestrado em Educação pela UNIFESP. Atua como psicóloga escolar no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Desenvolve pesquisas sobre os temas: Relação família e escola e Sentidos da aprendizagem e da escolarização. E-mail: priscilla.antunes08@unifesp.br

Rafael Tenório dos Santos

Brasileiro, nascido em vinte e nove de abril de 1984, graduado em Fisioterapia (FCNM – 2005), Ciências Biológicas (UNINOVE – 2007), Matemática (UNICASTELO – 2010), Pedagogia (UNINOVE – 2011), História (UNIJALES – 2021) e Pós-graduado em Educação para Diversidade e em Cultura e Arte Afro-brasileira. E-mail: rafaeltenorio29@gmail.com

Rayra Santos de Souza

Psicóloga e Mestranda do programa de Distúrbios do Desenvolvimento (Nota 7 – CAPES) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) com bolsa FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Pesquisadora membro do Centro Mackenzie de Pesquisa sobre Infância e Adolescência da UPM. E-mail: rayrassouza07@gmail.com

Renan Rodrigues de Souza

Mestrando em Educação Inclusiva pelo Programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Presidente Prudente. Licenciado em Matemática pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP (2009 Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social EPIS/CNPq. E-mail: renan.r.souza@unesp.br

Renata Pinheiro Scudeler

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017). Atualmente é psicóloga clínica em Consultório Particular. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atendo ao público infantil e adulto. Mestranda

no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: renatascudeler1@gmail.com

Sofia Bilar de Araújo

Acadêmica de Direito cursando o 8º semestre na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Vice-líder fundadora da Liga de Direito da Mulher da UPM. Participou como colaboradora na publicação do livro “Análise Jurisprudencial sobre o covid-19 nos Tribunais de Justiça e Superiores”, voltados para a temática da influência da pandemia nas relações contratuais no âmbito civil. atualmente estagia na área de M&A e Societário no escritório de advocacia Tauil e Chequer associado a Mayer Brown. E-mail: sofiabilar@hotmail.com

Vagner Ferreira Lima Junior

Estudante Bolsista do PROUNI no curso de Psicologia (Bacharel e Licenciatura) na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisadora no Projeto de Extensão “Desafios do retorno às atividades presenciais no ensino fundamental na pós-pandemia: Levantamento de demandas e implementação de ações de promoção acadêmica e de saúde”. Participa do grupo de Pesquisa “Educação, Inclusão e Vulnerabilidade Social”. Foi voluntária no Lar de Idosos Jardim Umuarama no projeto de Acolhimento de Vítimas, Análise e Resolução de Conflitos (AVARC) e no Instituto Responsa, voltado para a reinserção social de egressos do sistema prisional. E-mail: vagner20016@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)